

“A DOR E A DELÍCIA” DE SER PROFESSOR ATUANTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

“THE PAIN AND DELIGHT” OF BEING A TEACHER WORKING IN INCLUSIVE
EDUCATION

Karla Cilene Santos SOUSA²

RESUMO: A presente pesquisa faz uma abordagem sobre professores que atuam na Educação Inclusiva em Salvador, de modo a explicitar suas crenças sobre os desafios encontrados em sala de aula regular com alunos com necessidades educativas especiais, independente da realidade onde atuam. Os objetivos específicos são: identificar as crenças institucionais das escolas pesquisadas da rede municipal e particular frente à educação inclusiva, a partir da ótica dos professores, destacar os sentimentos dos professores no que tange a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais e investigar a possibilidade da atuação do psicopedagogo na formação docente. Esta pesquisa possuiu natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório, uma vez que contou com o levantamento e análise de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicados em campo, sendo este uma escola regular da rede pública municipal e outra da rede particular. Contudo, este estudo não se propõe a estabelecer comparações, mas a indicar as convergências dos desafios encontrados em ambas as realidades. A relevância consiste na contribuição para a formação dos docentes e para reflexão dos desafios encontrados na prática, no que tange a educação inclusiva e como o psicopedagogo pode contribuir com este cenário.

Palavras-Chave: Formação docente; Educação Inclusiva; Psicopedagogia; Formação Docente.

ABSTRACT: This research focuses on teachers who work in Inclusive Education in Salvador, in order to explain their beliefs about the challenges encountered in regular classrooms with students with special educational needs, regardless of the reality in which they work. The specific objectives are: to identify the institutional beliefs of the researched municipal and private schools regarding inclusive education, from the teachers' perspective, to highlight the teachers' feelings regarding the inclusion of students with special educational needs and to investigate the possibility of role of the psychopedagogue in teacher training. This research had a qualitative nature, of a bibliographic and exploratory nature, as it included the collection and analysis of data through questionnaires and semi-structured interviews, applied in the field, this being a regular school in the municipal public network and another in the private network. However, this study does not propose to establish comparisons, but to indicate the convergence of challenges found in both realities. The relevance consists of contributing to the training of teachers and reflecting on the challenges encountered in practice, regarding inclusive education and how the psychopedagogue can contribute to this scenario.

Keywords: Teacher training; Inclusive Education; Psychopedagogy; Teacher Training.

¹ Recebido em: junho de 2020 | Aceito em: janeiro de 2022.

² Mestranda em Família na Sociedade Contemporânea (PPGFSC - UCSAL). Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga Clínica, Facilitadora de Dinâmicas de Grupo e Relações Interpessoais. Possui formação em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E-mail: kcilene.psicologia@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O sistema brasileiro de educação vem tomando novos rumos, a partir do momento que é levada em consideração a diversidade de indivíduos que constituem o corpo discente no contexto das instituições de ensino regulares. É possível percebermos essa reformulação a partir do momento em que são discutidas e formuladas políticas públicas e leis que possam assegurar, além da inserção da criança com algum tipo de necessidade educativa especial, a formação do docente para esta prática, sendo necessário repensar e reelaborar as formas convencionais do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Pensando sobre as políticas públicas, podemos explicitar algumas leis que explanam sobre a temática, iniciando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos criada em 1948 assegurando que "todo ser humano tem capacidade para gozar dos direitos", perpassa pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial (2010), Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outros que serão citados no decorrer desta pesquisa.

De acordo com Izquierdo (2006), o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi utilizado pela primeira vez em maio de 1978, após o Mrs. Hellen Mary Warnock reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência no Reino Unido, tendo como uma mudança mais significativa alterar o conceito de deficiente para a designação de Necessidades Educativas Especiais.

Mary Warnock após estudar dois grupos de alunos (com deficiência e sem deficiência) concluiu que eles podem apresentar necessidades educativas especiais, as quais precisam ser supridas, podendo apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. O relatório Warnock denominou de aluno com NEE todos aqueles que precisam de ajuda educativa em algum momento do seu percurso escolar com deficiência ou não (IZQUIERDO, 2006). Todavia, nesta pesquisa, nos referimos ao aluno que possui algum tipo de deficiência, transtorno ou síndrome.

Neste sentido, é substancial abordamos a diferença entre a educação especial e educação inclusiva. A educação especial "se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levam à criação de instituições especializadas" (BRASIL, 2010, p. 01), já a educação inclusiva "é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa dos direitos dos estudantes estarem juntos e aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2010, p. 01). Contemporaneamente é pensada a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, possibilitando espaços em que a pessoa com NEE esteja com e entre outras pessoas que não possuam nenhum tipo de deficiência, dividindo um mesmo espaço de ensino-aprendizagem.

A vivência em sala de aula traz consigo desafios que permeiam a atuação do professor nessa conjuntura. Por tratar-se de algo dinâmico e imprevisível, o docente é convocado a repensar a sua prática diariamente e evocar habilidades para a oferta do ensino, possibilitando um processo de aprendizagem significativa.

O presente estudo se detém a compreender as crenças os professores acerca da atuação docente na educação inclusiva, tendo como objetivos específicos identificar as crenças das escolas pesquisadas a partir da ótica dos professores, destacar os sentimentos dos professores no que tange ao aluno com necessidades educativas especiais e investigar a possibilidade de atuação do psicopedagogo na formação docente.

Considerando que foram identificadas as “crenças” dos professores, vale definir esta terminologia. De acordo com Luz (2006, p.2), o conceito de crenças pode ser entendido como "um conjunto de significações provenientes das interpretações de nossas experiências de vida [...] em contato com outras vidas, com o meio e com as situações". Pajares (1992 *apud* Luz, 2006, p.2) complementa dizendo que crenças, atitudes e valores formam um sistema individual de crenças. Sendo individual pelo fato de perceber cada professor, neste presente estudo, como ser único que interpreta a sua realidade e as experiências vivenciadas de forma distinta e única. Sendo assim, utilizaremos as crenças como "arcabouço de significações". Foram realizadas entrevistas com professores da rede municipal e particular, todavia, o trabalho não visa comparar as realidades, apenas apresentá-las, para indicar as convergências que aparecem nas duas realidades, apesar de serem constituídas em formas diferentes e atenderam públicos de classes sociais também diferentes. Contudo, as crenças em torno dos desafios encontrados têm gêneses muito parecidas, já que, o que está no centro das atenções é a pessoa com necessidades educativas especiais, pois se tratam de duas realidades educacionais com especificidades.

Podemos relatar que a relevância social deste trabalho consiste em poder contribuir para formação dos docentes na rede municipal e privada para lidar de maneira significativa e inclusiva com crianças com deficiência, através de discussões e formações que não abordem apenas aspectos teóricos do fazer pedagógico, mas também, aspectos emocionais do lidar com o aluno com NEE. Cabe relatar, que esta afirmação foi escrita baseada em uma fala de uma professora entrevistada.

Do ponto de vista científico, contribui no sentido de apoiar mais pesquisas que abordem aspectos emocionais dos professores atuantes em salas de aula regulares. O objeto desta pesquisa é diferenciado, pois não se restringe apenas a conhecer as possíveis queixas expostas pelos educadores, mas pauta-se em compreender quais são as crenças dos mesmos frente à Educação Inclusiva e que o podem levá-los a sentirem-se inseguros na atuação.

A escolha desta temática surgiu a partir da experiência profissional da autora no contexto da educação inclusiva, onde trabalha com professores que expõem as dificuldades de lidar em sala de aula com o aluno atípico.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia consiste em ser de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório, uma vez que contou com o levantamento e análise de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicados em campo, sendo este uma escola regular da rede pública municipal e outra da rede particular. Contudo, este estudo não se propõe a estabelecer comparações, mas a indicar as convergências dos desafios encontrados em ambas as realidades.

O motivo pela opção referida pela pesquisa se deu em razão da pesquisadora possuir uma trajetória na educação, e enquanto psicóloga, ter atuado em espaços que possibilitam a aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais. Além de possuir interesse em pesquisar sobre formação de professores no que tange a educação inclusiva e como o(a) psicopedagogo(a) pode contribuir com esse fazer.

Na presente pesquisa foram realizados questionários e entrevistas semiestruturadas com cinco professores da rede particular e municipal, sujeitos da pesquisa, seguindo os critérios de escolha: possuírem graduação em pedagogia, magistério ou licenciatura, estarem lecionando em salas do ensino fundamental I e que possua em suas respectivas salas de aula o mínimo um aluno com necessidades educativas especiais (deficiência, transtorno ou síndromes). Estes critérios foram escolhidos pautando-se nos objetivos da pesquisa

Os instrumentos de investigação, o questionário e a entrevista semiestruturada, foram elaborados com o intuito de subsidiar a necessidade de obter informações que pudessem demonstrar com fidedignidade as crenças dos professores e da escola frente à educação inclusiva. O questionário (anexo B) abordou questões objetivas, incluindo sexo, faixa etária, escolaridade, onde realizou o curso de graduação e a modalidade cursada e questões subjetivas que constavam na entrevista (anexo B) como: formação inicial do professor, o tempo que trabalha na instituição a impressão dos professores e da escola frente à educação inclusiva, as necessidades apresentadas pelos alunos e o sentimento em lidar com eles.

As duas escolas foram escolhidas no bairro do IAPI e Vila Laura, ambas em Salvador-Bahia, Brasil, pela facilidade de acesso da autora desta pesquisa às instituições e por conhecimento de professores que atuam nestes espaços. É importante ressaltar, que a pesquisadora trabalhou na escola particular participante, tendo conhecimento prévio de como funciona a instituição escolar,

dos professores que seriam entrevistados e como a escola atua frente à educação inclusiva, sobretudo, durante as entrevistas foi possível ter acesso às questões mais subjetivas e singulares dos professores, além de contribuírem a olhar o fenômeno por novos ângulos.

A construção de dados iniciou-se com a apresentação da pesquisa para o vice-diretor da escola municipal e para a psicóloga escolar da escola particular, que inicialmente, demonstraram-se solícitos e interessados no avanço da pesquisa, aceitando a inserção da pesquisadora na escola. Os mesmos solicitaram que a autora aguardasse por um tempo, para que os professores candidatos a participarem das entrevistas, fossem consultados e manifestassem o desejo em participar. Após a confirmação dos professores de ambas as escolas, foram marcadas as entrevistas.

Na escola municipal as entrevistas foram realizadas no período da manhã, enquanto que o professor de inglês estava lecionando nos grupos. As entrevistas foram realizadas no pátio da escola, próximo ao refeitório, nos horários onde alguns grupos estavam no intervalo. Devido a isso, em alguns momentos da realização da entrevista, uns alunos interrompiam o processo para falar com o professor e fazer “queixa” de outros colegas. Devido ao fato de ter acontecido ao ar livre juntamente com o intervalo dos estudantes, não foi possível gravar as respostas, através de um aparelho celular, tendo que a autora da pesquisa anotar em um caderno.

Referente à escola particular, todas as entrevistas foram realizadas no período da manhã, dentro do Laboratório de Ciências da escola, sendo possível gravar todas as entrevistas, que posteriormente foram transcritas. Os professores foram retirados de suas salas para participar deste momento, enquanto que os alunos estavam em outras atividades.

É de fundamental importância destacar que o objetivo desta pesquisa não é realizar comparação entre as duas escolas, mas sim, apresentar convergências entre as duas realidades referidas. Para tanto, os nomes dos professores foram substituídos por nomes de flores para a preservação de sua identidade. Os professores da escola municipal serão chamados de: Professora Tulipa, Professor Cravo, Professora Orquídea, Professora Rosa, Professora Copo de Leite. As professoras da escola particular serão chamadas de: Professora Girassol, Professora Violeta, Professora Lavanda, Professora Margarida e Professora Flor-de- Lis.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS LEGAIS

Historicamente a escola é caracterizada pela visão da educação que se restringe como privilégio de um grupo. Esta exclusão foi sendo fomentada nas políticas e práticas educacionais formuladas pela ordem social. A partir do processo de democratização da escola, é evidenciada a temática da inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, porém

continuam excluindo indivíduos e grupos que são denominados fora dos padrões homogeneizadores (BRASIL, 2010).

Desta forma, cabe-se refletir sobre as dificuldades que são enfrentadas nos sistemas de ensino e confrontar as práticas discriminatórias para criar alternativas para superá-las. É neste cenário que a educação inclusiva assume espaço central no debate e o papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2010).

Tendo como pressuposto refletir e construir práticas para uma sociedade igualitária, por um mundo em que todos os seres humanos gozem de liberdade de expressão e de viverem a salvo do temor e da necessidade, originou-se a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (FACION ET AL, 2009). A Declaração foi criada em 10 de dezembro de 1948 e após a sua proclamação foi solicitado que publicassem o texto principalmente nas escolas e em outras institucionais educacionais. No que tange a seu conteúdo, podemos verificar que no artigo II, inciso 1, explicita:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948, p.5)

Segundo Fación et all (2010), essa declaração representou um grande marco na história dos direitos e das garantias individuais e coletivas dos seres humanos no mundo. Como continuidade de legislações e marcos que fidelizassem os direitos humanos, no contexto brasileiro, em 1988 foi criada a Constituição da República Federativa do Brasil. De forma mais direcionada para o contexto educacional. No artigo 205, anuncia a educação como um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece que o ensino seja ministrado com base na “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, e ainda, no artigo 208, inciso III, a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 2).

Diante das leis apresentadas para assegurar o direito à educação para todos, persistiram situações que dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em consequência disto, foi realizado em 1990, uma Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien, na Tailândia. O fruto deste encontro foi a criação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde foram citadas medidas que garantissem o acesso à educação das pessoas “portadoras de deficiência”. O artigo 3

denominado "Universalizar o acesso à educação e promover equidade", no inciso 5 explicita que "é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (DECLARAÇÃO, 1990,p.4).

Ainda em 1990, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que ratifica no capítulo IV os direitos garantidos na Constituição, principalmente referente ao atendimento educacional especializado na rede pública.

Em 1994, dirigentes representando 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembleia em Salamanca, na Espanha, reuniram-se para “reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de abordar a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (BRASIL, 1994, p.01). Na Declaração, foram citadas diretrizes básicas para o sistema educacional de inclusão social, por isso, se tornou um dos mais relevantes documentos para a Educação Especial.

Ainda em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que condiciona às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, as orientações desta Política não fomentam uma reformulação das práticas educacionais levando em consideração os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum (BRASIL, 2010, p.19).

Em 1996, é publicada a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que definiu no capítulo V, artigo 58, inciso 1º, a educação especial como "a modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No que tange a formação dos professores, a referida lei no artigo 59, inciso III, explica que: "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular serão capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns", ou seja, a presente lei assegura a formação dos professores para educação especial.

Em maio de 1999 ocorre a Convenção da Guatemala que tem como objetivo "eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade" (BRASIL, 1999, artigo II, p.3), apresenta um destaque na definição de medidas contra as diferentes formas de discriminação às pessoas com deficiência.

Em 2001, o Ministério de Educação publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica com a finalidade de oferecer ao Brasil e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais "um caminho e os meios legais necessários para a superação do grave problema educacional, social e humano que nos envolve" (BRASIL, 2001, p. 61).

Em 2009, a Resolução N° 4 menciona que:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (p.01).

O AEE tem como “função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

Ainda seguindo o que diz respeito às leis, surge o decreto de nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e é promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O propósito da Convenção é "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (BRASIL, 2009, p. 02). É importante ressaltar que este documento define quem são as pessoas com deficiência:

são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Em 2015 é lançada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015, p.01). O estatuto é dividido em capítulos e cada sessão aborda sobre direitos.

No que tange ao cenário da educação inclusiva no estado da Bahia, em 2017 foram lançadas as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia, que tem como objetivo:

com intenção de nortear e balizar ações para uma práxis pedagógica sensível e humanizadora, capaz de promover experiências significativas na construção de saberes por todos os sujeitos, independentemente das suas diferenças culturais, sociais, de gênero, de formas de aprendizagem etc. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2017, p.11)

Perante o exposto, é insuficiente a reformulação de um sistema educacional que está pautado nas leis e diretrizes e não se pensar nos profissionais que estão envolvidos no mesmo. Para fortalecer este argumento, Cunha (2015) afirma que é impossível pensar em inclusão escolar, sem pensar sobre o papel do professor. É necessário que este profissional seja provido de competências para lidar com crianças com deficiência.

4 CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Levando em consideração uma temática implícita nesta presente pesquisa: formação docente, podemos usufruir de contribuições da Psicopedagogia para este fazer. A princípio, precisamos entender sobre este campo de atuação. Conforme o Código de Ética do Psicopedagogo (2011), a Psicopedagogia:

é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de ensino-aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos (p.01).

Percebemos que a Psicopedagogia é de natureza inter e transdisciplinar promovendo intervenções com objetivos centrados na aprendizagem.

O(A) Psicopedagogo(a) estará habilitado(a) para promover atividades com objetivos de “promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão social e escolar” (p.01). Desta forma, denota-se a imprescindibilidade deste profissional no campo da formação de professores.

Ainda para corroborar com esta discussão, Bossa (1994) afirma que:

A Psicopedagogia, no âmbito da sua atenção preventiva, preocupa-se especialmente com a escola. Dedicando-se as áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, colabora com os planos educacionais (p.68) [...] Assim sendo, pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica nos debruçarmos especialmente sobre formação do professor. Pode-se dizer, [...], que uma das tarefas mais importantes na ação preventiva é encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente (p.71).

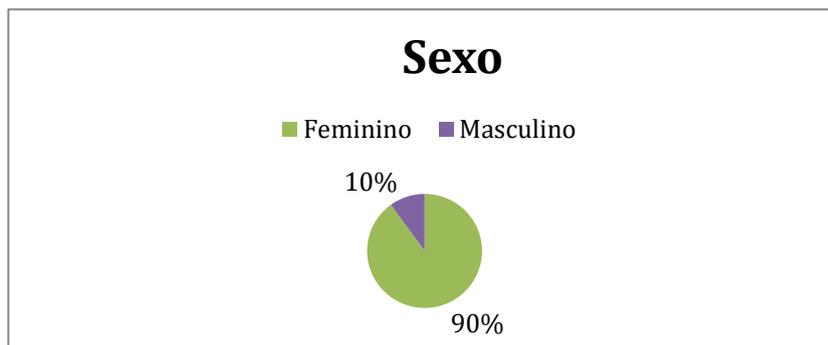
Diante dessa afirmação, percebemos a grande contribuição do(a) Psicopedagogo para a formação de docentes, para lidar com alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula regular de um ponto de vista preventivo. O olhar para a formação do professor, planejamento, discussão de temáticas que serão abordadas em sala, contribui para a prevenção de posteriores mal-estares do professor na interação com o aluno com NEE.

Weiss (2016) discute como seria uma proposta de inclusão psicopedagogicamente correta, e um dos elementos citados pela mesma que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem

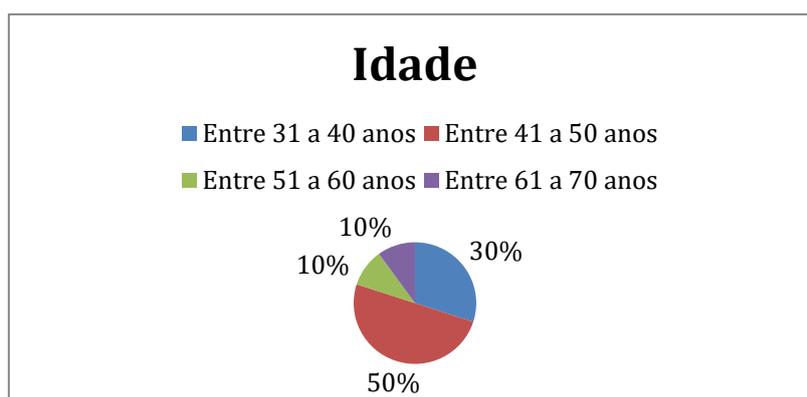
seria o preparo técnico, pedagógico e apoio constante ao professor que receberá o aluno com NEE. A autora ainda completa a afirmação dizendo que se todos os pontos não forem trabalhados pela escola e pelos responsáveis, haverá uma inclusão fictícia.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentação dos dados da pesquisa no que tange às perguntas iniciais e objetivas serão utilizados cinco gráficos, os quais reaperentam o percentual das respostas dadas as cinco primeiras perguntas formuladas no questionário da pesquisa (anexo B).



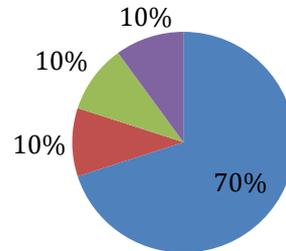
Participaram da pesquisa dez professores, tendo como resultado 90% desses sujeitos serem do sexo feminino, isso nos revela a predominância das mulheres no exercício da profissão docente. Para compreendermos a inserção, de forma majoritária, da mulher no espaço de ensino, é necessário nos apoiarmos no contexto histórico, entendendo a representação social do papel docente, jornada de trabalho, salário, entre outras variáveis.



Analisa-se que os sujeitos desta pesquisa possuem uma trajetória profissional extensa, sendo possível perceber em seus discursos as vastas experiências da interação com a sala de aula.

Escolaridade

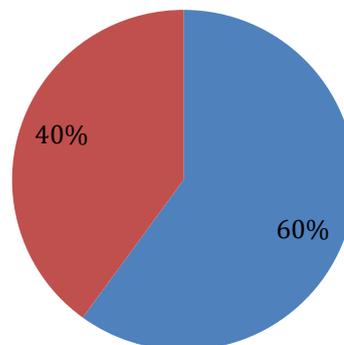
- Graduação em Pedagogia com especialização na área de educação
- Apenas graduação em Pedagogia
- Magistério
- Licenciatura



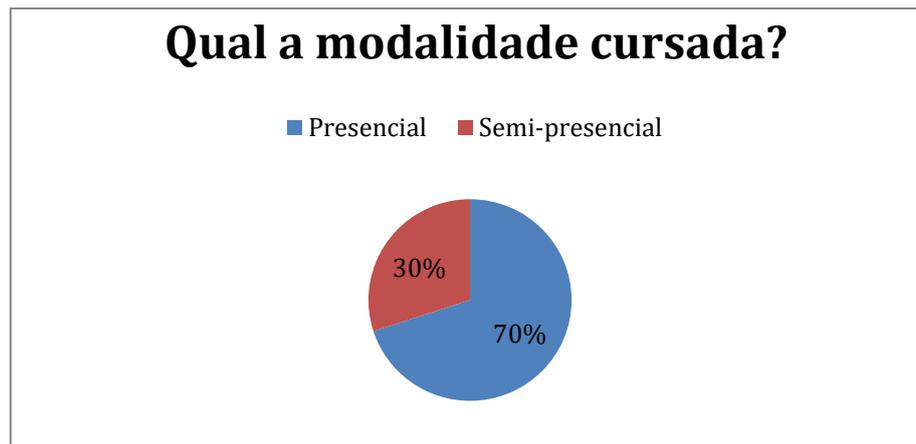
Isso nos mostra que 70% dos professores buscaram além da graduação, cursos de especialização para dar continuidade ao estudo, aprimorarem seus conhecimentos e complementam temas pouco explorados na graduação.

Onde realizou a graduação?

- Faculdade/Universidade Particular
- Faculdade/Universidade Pública



Nos dá a entender, levando em consideração que 60% dos professores estudaram em faculdade ou universidade particular, que houve um maior investimento financeiro no seu processo de formação inicial.



Isso pode nos revelar que os professores, enquanto estudantes no período do curso, tiveram encontros presenciais, que possibilitavam discussões de assuntos que fomentavam a interação com outros colegas de sala.

Ao ser perguntado sobre: “Na sua formação inicial recebeu alguma preparação para atuar com crianças com necessidades educativas especiais? Se sim, de que forma?”, 60% dos professores afirmaram que não receberam a formação inicial e 40% dos professores informaram que receberam. Isso nos leva a refletir sobre a importância de verificar as disciplinas e assuntos apresentados no processo de formação dos professores. Pimentel e Santos (2014) contribuiu com esta discussão afirmando que para que o docente seja um observador do processo de aprendizagem e compreenda o processo de desenvolvimento do seu aluno, ele precisa de uma formação que lhe dê subsídios teóricos e metodológicos para a construção desse perfil.

De acordo com essa contribuição dos autores citados anteriormente, podemos perceber que os professores que responderam que tiveram preparação para atuar com crianças com necessidades especiais informaram que não foi suficiente para a atuação em sala de aula. O Professor Cravo relatou que a disciplina que discute a inclusão “*É exigida na grade curricular, tanto antiga como nova*”, a Professora Copo de Leite afirmou que tinha “*uma disciplina de inclusão*”, não sabendo relatar o nome”, a Professora Violeta relatou que “*Tinha uma disciplina que tratava das crianças que tinham alguma síndrome, algum aspecto, alguma coisa, né, mas foi uma coisa passando, não foi algo que seja vertical, foi uma coisa mais horizontal, então dizer que tive uma formação na faculdade para isso, não*”. A Professora Flor-de-Lis responde que: “*a única especialidade foi libras. Foi muito geral, foi mais contexto histórico do que de fato ações que podem contribuir com nosso trabalho em sala de aula, entendeu?!*”, desta forma é notório que a inserção de discussões e ações que contribuam para a atuação do docente em sala de aula, ainda no processo formativo é de fundamental importância.

Se pensarmos nas consequências desta formação inicial com lacunas, perceberemos a dificuldade dos professores em lidar com o aluno com necessidades e especiais e conforme a Professora Orquídea: *“A vivência em sala [...] vai fazendo de forma intuitiva”*.

Ao ser questionado “Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?”, 50% dos professores possuem até 5 anos, 20% possuem 15 anos e 30% possuem mais de 20 anos trabalhados na escola onde lecionam. Esta pergunta foi elaborada para dar subsídios à próxima pergunta que será analisada, pois suspeita-se que o tempo trabalhado na instituição poderia garantir uma resposta mais fidedigna quando questionado sobre a impressão da escola referente à educação inclusiva.

Os sujeitos da pesquisa foram interrogados também a responderam a seguinte questão: “Quais são as crenças da escola em relação à Educação Inclusiva?”, 50% dos professores relataram que a escola não oferece formações para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, conforme a fala da Professora Rosa: *“A rede como um todo é despreparada [...] Eu estou despreparada e o que eu busco é orientação [...] A inclusão foi feita juridicamente, mas não preparou os profissionais”*, complementando, a Professora Copo de Leite afirma: *“Ocorre a socialização desse modo e o pedagógico fica a desejar”*. A instituição *“Não oferece curso de formação que possamos ter orientações”*. Afirmam também que faltam Auxiliares de Classe e Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para ajudá-los em sala, de acordo com a Professora Tulipa: *“Não tem ADI, não tem apoio nenhum, não tem auxiliar. A criança quer ir ao banheiro, tenbo que deixar as crianças na sala e levar”*. Segundo a Lei Complementar N° 66/2017, da Prefeitura Municipal de Salvador, capital do Estado da Bahia, o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil tem como principais atribuições:

Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas; contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional dos estudantes; auxiliar nas atividades desenvolvidas pelo professor; orientar e auxiliar nos hábitos de higiene dos estudantes; prestar cuidados básicos aos estudantes [...].

Abordaram também sobre falta de apoio, recursos, a ausência do Coordenador Pedagógico e mesmo a escola oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), não acontece o “intercâmbio” entre a professora da sala regular e a professora do AEE para discutir sobre o aluno e criar estratégias que potencializem a aprendizagem do mesmo: *“É necessário fazer o intercâmbio, mas não temos o intercâmbio”*. *“Nós (professores) e a professora do AEE não nos encontramos, ela sempre está em atendimento e a sexta é a reserva dela. O professor e ela não tem conversa!”* relata a Professora Rosa.

50% dos professores declararam que a escola possui um “trabalho diferenciado”, que “de fato” ocorre à inclusão, além de possuírem formações, parcerias dos demais funcionários da instituição de ensino, como: diretora, coordenação pedagógica, estagiários de psicologia e a psicóloga escolar, para o processo em si de inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais.

A seguir, estão fragmentos de algumas respostas dos professores: *“Ó, a escola... eu posso dizer que a escola tem um trabalho diferenciado no contexto das escolas particulares [...] Tivemos um ano de formação, desde alguns transtornos, algumas necessidades especiais, para que a gente pudesse, pelo menos, compreender o funcionamento do sujeito quando traz um tipo de transtorno, um tipo de necessidade especial [...] Nós fomos estudando, conhecendo [...] pra poder ajudar a constituir-se e entender melhor esse sujeito.”*- Professora Girassol. *“Esse trabalho inclusivo é um trabalho de equipe, então, quando eu preciso fazer um currículo, eu vou fazer um currículo para aquele aluno, mas não vai para a família sem eu me reunir com minha coordenadora, com a psicóloga da escola [...]. Então assim, esse tipo de construção que dá um chão pro professor, porque senão sozinho é impossível, seria impossível”*. *“Eu lembro bem de uma outra inclusão que os pais todos se mobilizaram e vieram conversar com a escola: - Ou tira fulano, ou a gente vai tirar os alunos todos, porque a gente vê que não dá certo, eu não quero mais que meus filhos todos apanhem [...] e da escola sentar para a reunião e dizer: - Não vamos (bate na mesa), essa escola trabalha a diversidade, aqui todos colaboram, aqui ninguém é perfeito. Aquela reunião pra mim foi marco, do marco, do marco, assim, da inclusão dessa escola – Professora Lavanda.*

As falas expostas anteriormente nos dão a entender que o processo de inclusão só ocorre em “parcerias”, então, é necessário entender que o professor não é o único e exclusivamente responsável pela aprendizagem da criança com necessidades especiais no âmbito escolar. A escola também é responsável por ela e de garantir apoio para que o professor exerça sua função. Mantoan (2006) contribui dizendo que a escola para ser inclusiva, “é urgente que seus planos se redefinam em direção de uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (p.197).

Ao serem indagados de “Quais são as suas crenças em relação à Educação Inclusiva?”, 30% responderam que as efetividades das políticas públicas que regulamentam a inclusão deixam a desejar, o Professor Cravo complementa que: *“Existe uma precarização nesse sentido, sucateamento que interfere diretamente no processo de maturidade cognitiva do estudante e qualidade de vida do professor”*, a Professora Girassol diz que: *“Eu acho que ainda o Brasil, enquanto país que tem uma lei, que tem um escrito bonito para agregar esses sujeitos ao contexto de uma escola regular, eu acho que está muito distante do escrito pro dito [...] um discurso bonito, uma lei bonita, uma lei riquíssima feita por pessoas inteligentíssimas, e que na prática é altamente utopia, é altamente contraditório [...] mas o Brasil o que não falta é palavras belas, mas o fazer didático, o pedagógico, o fazer real é um distanciamento muito grande”* e a Professora Violeta sinaliza que: *“E quem tá*

dizendo lá, falando e fazendo as leis não estão dentro da sala de aula, então é muito fácil dizer como é mesmo que a gente vai dar conta [...] Então é um desafio imenso pro professor, imenso, porque você fica o tempo inteiro, é como se tivesse em um circo com os pratos, aí vem aqui coloca pra movimentar e vem ali, então, para os pratos todos rodarem, digamos assim”. 20% dos professores responderam que falta apoio, 20% sinalizaram o problema de infraestrutura da instituição de ensino, material e superlotação das salas de aula, 10% responderam que o processo de inclusão demanda muito do professor: “É muito complicado, muito complicado para um profissional ter um aluno de inclusão na escola, é como se às vezes um único aluno vai demandar mais que uma turma inteira” – Professora Lavanda. 10% responderam da importância da inclusão no contexto educacional: “São as melhores possíveis, porque é super necessário, porque é claro que existem graus e graus de crianças em uma inclusão, mas a gente vê que a maioria consegue acompanhar direitinho, no tempo deles, ao nível dele, tudo que está sendo trabalhado ali na sala de aula” – Professora Margarida. 10% responderam que o que oferecido ainda “é pouco”: “Eu acredito que a gente faz ainda muito pouco, mas não é porque a gente não quer fazer, às vezes é porque é por falta de oportunidade, de tempo, então geralmente aqui na escola nós temos uma ou duas crianças de inclusão em sala” – Professora Flor-de-Lis.

Levando em consideração as respostas dos sujeitos da pesquisa na pergunta supracitada anteriormente, Sampaio e Sampaio (2009) corroboram afirmando que:

Para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar. Esta reorganização requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infra-estrutura e a construção de novas dinâmicas educativas. A complexidade envolvida neste processo reforça a importância da formação dos professores, o que se torna um fator chave para propiciar as mudanças exigidas pela educação inclusiva. (2009, p. 44-45)

Logo, é possível perceber que a imprescindibilidade da formação do professor que irá adentrar no contexto de sala de aula para lidar com diversas situações que proporcionam a inclusão de uma pessoa com necessidades educativas especiais na sala de aula da escola regular.

Concernente a seguinte pergunta: “Atualmente, quais as necessidades apresentadas pelos alunos que estão na sua sala?”, no total, são 3 alunos com o transtorno do espectro autista, 3 alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, 3 alunos sem relatórios médicos, mas que apresentam questões cognitivas que interferem no processo de aprendizagem, 3 alunos que os professores não souberam informar o diagnóstico, 1 aluna muda, 1 aluna com síndrome de *down*, 1 aluna com síndrome do pânico, 1 aluna com Déficit de Atenção e 1 com mobilidade reduzida.

Relacionado aos sentimentos apresentados pelos professores, esses sujeitos foram convocados a responder o seguinte questionamento: “Como você se sente ao lidar com elas? (Crianças com necessidades educativas especiais) Explique. 30% responderam que a educação inclusiva se trata de um desafio, 10% responderam que por falta de auxílio sentem-se de “mãos atadas” e explanaram sobre o sentimento de tristeza, 10% responderam à falta de estrutura e sucateamento da educação interferem diretamente na qualidade de vida do professor, 10% responderam que se sentem angustiados e com sensação de impotência, 10% se sentem frustrados, 10% se sentem “em uma guerra”, 10% não souberam descrever os sentimentos, informando que é “um misto” e 10% se sentem realizados e valorizados.

Percebe-se que a afetividade está presente nas falas dos professores, através dos sentimentos que foram citados de tristeza, sensação de importância, frustração, “misto” de sentimentos, utilizaram de comparação como se estivesse em uma guerra, realização e valorização. Torna-se imprescindível a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, para que seja proporcionada uma sala de aula com clima favorável e interações interpessoais funcionais. Para cooperar com esta afirmativa, Codo e Gazzoti (1999 *apud* Smeha e Ferreira, 2008) relatam que o elo da afetividade vai se formando numa troca de pares e é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores que compartilharam mais realização e valorização e menos sofrimento no processo da educação inclusiva, estão vinculados à como a escola onde atuam está implicada neste processo e a “paixão” pessoal pelo ensino: *“Como pessoa eu me sinto super valorizada, realizada, porque normalmente a gente vê aqui que as crianças conseguem caminhar [...] aqui na escola existe uma preparação, existe o espírito da escola que é esse mesmo, de olhar para a pessoa, para a criança enquanto um ser humano, incentivando os valores [...] Eu fico assim muito realizada, já me aposentei, mas não consigo parar (risos) [...] Eu sou suspeita porque sou muito apaixonada pelo que eu faço, sou muito apaixonada pela... (citou o nome da escola, mas para preservar a identidade, não será divulgada)”* – Professora Margarida.

Sobre o sofrimento dos professores, percebe-se que as condições desfavoráveis da escola, com falta de recursos humanos e materiais importantes para a prática, formação e o próprio desafio de incluir uma criança com deficiência, afetam nas questões psicológicas de quem exerce a docência. Favorecendo essa assertiva, o Professor Cravo menciona que: *“Querida poder fazer mais, sabemos que tem o sucateamento resultando no professor doente, professor em restrição... está na escola, mas não pode ficar na sala pelo fator de doença. Falta estrutura, [a educação inclusiva vai dar alguns passos, mas não grandes]”*. Podemos perceber que a educação inclusiva está ligada a qualidade de vida do professor. Neste contexto cabe mencionar a dificuldade da autora da presente pesquisa em encontrar trabalhos científicos que abordem a respeito da formação do professor para a educação inclusiva em caráter emocional,

sendo encontradas diversas pesquisas que tangem apenas ao aspecto técnico e teórico, isso nos mostra a urgência em produzirem-se pesquisas abordando o professor como um ser integral, biopsicossocial, neste processo de inclusão. Ainda relativo à temática em questão, a Professora Lavanda compartilha um fragmento de uma pesquisa exposta pela rede da Prefeitura: “[...] *Eu lembro bem de uma pesquisa que eu li uma vez que foi apresentada na rede da prefeitura, em que eles analisavam o stress do professor relacionado a outros grupos de trabalhos, e eu me lembro que o único grupo de trabalho que apresentou, nessa pesquisa, nível de stress superior ao do professor era o soldado em guerra [...] dentro desse nível de stress de professores, ele era muito maior enquanto quando as crianças eram menores [...] Por exemplo, o professor de uma universidade tem um stress bem menor, então se você pegar um professor de educação infantil, tá, não tinha relação com a inclusão... então para mim colocou uma inclusão está igualzinho a um soldado na guerra. É assim que eu me sinto, literalmente na guerra, estou aqui cuidando desse, mas estou olhando aquela situação e aquela, aquela e aquela [...]*”.

Conforme Naujorks (2002), a palavra stress tem origem no latim com o significado de "fadiga", "cansaço", alguma coisa "apertada" ou "penosa". Com a fala da Professora Lavanda nos leva a perceber um nível de cansaço frente à vivência de alunos com necessidades educativas especiais. Diante dessa situação, Lipp, (2002 *apud* Smeha e Ferreira, 2008) quando o trabalho não preenche os desejos e necessidades do professor, ele perde o idealismo, sentindo-se impotente. O entusiasmo inicial dá lugar ao cansaço e frustração, levando-o a questionar sua competência e suas habilidades para lidar com as diferenças, perdendo, gradativamente, sua autoconfiança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, os professores foram unânimes em afirmar que estão despreparados para lidar com a Educação Inclusiva, embora, em alguns discursos fossem apresentados que em algum momento da graduação tivessem uma disciplina de “inclusão”, mas que não contribuíram significativamente para a atuação docente.

Portanto, faz-se necessário uma reformulação nos cursos de graduação que estão formando professores, para discutir, propor oficinas e ações mais efetivas na atuação docente com alunos com NEE inseridas na escola regular.

Os sujeitos da pesquisa compartilharam sentimentos referente a convivência com alunos com NEE enquanto pessoas e professores e foi possível perceber o quanto que esta atuação e envolvimento implica diretamente na qualidade de vida dos professores.

Por conseguinte, além das escolas promoverem formações teóricas e técnicas, é impreterível proporcionar situações em que os professores se coloquem enquanto pessoas,

compartilhando sentimentos de alegria e frustração com o corporativo. Nessa circunstância, alguns profissionais poderiam estar conduzindo e escutando essas falas, que são: o psicólogo e o psicopedagogo. O psicólogo trabalharia as questões emocionais dos professores, de modo coletivo, e o psicopedagogo trabalharia como essas questões dos professores estariam interferindo (positiva ou negativamente) no processo de ensino-aprendizagem.

Além dos sentimentos que foram apresentados, em caráter individual, foi verificado que as crenças e atitudes da escola frente à Educação Inclusiva são fundamentais para uma atuação funcional do docente, no intuito de dá-lo suporte.

À vista disso, é imprescindível que a escola reestruture seu trabalho considerando as impressões e contribuições docentes em relação à Educação Inclusiva, oferecendo recursos humanos e materiais para que o docente exerça sua função com efetividade.

7 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética do Psicopedagogo**. 2011. Disponível em: <http://WWW.abpp.com.br/documentos_referenciais_codigo_etica.html>. Acesso em 27 dez. 2017.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL. Centro de Documentação e Informação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 11.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf>. Acesso em 11 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27 out. 2017.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 27 out.2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 27 out. 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 27 out. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 20 dez.2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 11 mai.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 27 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010, 73p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em 27 out.2017.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 27 out.2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Conferência de Jomtien**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 27 out.2017.

FÁCION, J.R (org). Políticas Inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: _____ . **Inclusão escolar e suas implicações**. 2.ed, Curitiba, Ibpx, 2009, p.55-75.

IZQUIERDO, T.M.R. **Necessidades Educativas Especiais**: a mudança pelo Relatório Warnock. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, Portugal, 2006. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2017.

LUZ, L.T.A. **Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas**: reflexões sobre um conceito em consolidação. Trab. Ling. Aplic., Campinas, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a08v46n2.pdf>>. Acesso em 28 dez.2017.

MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação**: Doze olhares a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

NAUJORKS, M.I. **Stress e Inclusão**: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Educação Especial, n.20, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5125/3105>>. Acesso em 21 dez.2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 27 out.2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR. **Lei Complementar nº 66/2017**. Maio, 2017. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-complementar/2017/7/66/lei-complementar-n-66-2017-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-1-de-15-de-marco-de-1991-a-lei-complementar-n-2-de-18-de-marco-de-1991-a>>



lei-complementar-n-65-de-04-de-abril-de-2017-e-da-outras-providencias-2017-05-17-versao-original>. Acesso em 21 dez. 2017.

SOUZA, R.D.C.S.; BORDAS, M.A.G.; SANTOS, C.S. (Org.). **Formação de professores e cultura inclusiva**. 1. ed. São Cristóvão, UFS, 2014.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SAMPAIO, C.T; SAMPAIO, S.M.R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador, EDUFBA, 2009.