Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL DIANTE DA PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR

ELIANE ALVES DE LIMA

ORIENTADORA: NADJA RAMOS DE ÁVILA

BRASÍLIA/2011

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
PGPDS

ELIANE ALVES DE LIMA

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL DIANTE DA PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Águas Lindas - GO. Orientadora: Nadja Ramos de Ávila

Professora: Dra. Diva Albuquerque Maciel

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANE ALVES DE LIMA

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL DIANTE DA PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Msc. NADJA RAMOS DE ÁVILA – ORIENTADORA

Msc. LÚCIA BRANDÃO - EXAMINADORA

ELIANE ALVES DE LIMA

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus, que me deu a vida e a capacidade para vencer desafios e alcançar "lugares altos" e cujas misericórdias se renovam para mim a cada dia; aos meus familiares, sempre presentes e por acreditar no meu potencial e à minha querida amiga, Gina Vieira Ponte de Albuquerque que não me deixou desistir, acreditou em mim e me incentivou com sua solidariedade e preciosa amizade que é uma dádiva de Deus em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu tudo; à minha família; à minha querida amiga Gina Vieira Ponte de Albuquerque, por todo o esforço que envidou para me ajudar; aos professores que se dispuseram a participar desta pesquisa; à Direção da escola cenário da pesquisa; aos irmãos em Cristo pelas orações e a todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Sob a perspectiva da necessária efetivação da proposta de Inclusão Escolar que abarca toda uma mudança de condutas e de paradigmas especialmente na atuação dos professores, esta pesquisa objetivou investigar, relacionar e analisar sob a abordagem teórica da pesquisa qualitativa, as dificuldades enfrentadas pelos professores de uma escola pública do Distrito Federal para atuar mediante a proposta da Educação Inclusiva. A análise dos resultados obtidos com a pesquisa, permite ampla reflexão sobre a ocorrência de dificuldades que impedem uma efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, contribuindo para novas abordagens e para a implementação de políticas públicas visando à melhoria do processo de Inclusão Escolar e fornecendo importantes subsídios para novos estudos.

(Palavras-Chave: inclusão escolar-dificuldades-professores-reflexão-efetivação)

ABSTRACT

From the perspective of the necessary effectiveness of the proposed school inclusion covering an entire shift paradigms of behavior and performance of teachers in particular, this study is to investigate, correlate and analyze a theoretical approach to qualitative research, the difficulties faced by teachers of a Federal Public School District to act upon the proposal of Inclusive Education. The results obtained from research, allows broader thinking about the occurrence of difficulties that hinder the effective inclusion of pupils with special educational needs, contributing to new approaches and to implement public policies aimed at improving the process of inclusion and providing school important foundations for further studies.

(Keywords: inclusion school-difficulties-teachers-reflection-actualization)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9
1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 11
1.1 - Contextualizando 11
1.2 – Aspectos Legais na Perspectiva da Educação Inclusiva 13
1.3 – Inclusão na Perspectiva Histórico-Social 18
2 – OBJETIVOS 23
2.1 – Objetivo Geral: 23
2.2 – Objetivos Específicos: 23
3 – METODOLOGIA 24
3.1 – Fundamentação Metodológica 24
3.2 – Contexto da Pesquisa 25
3.3 – Participantes 25
3.4 - Materiais 26
3.5 – Instrumentos de Construção de Dados 26
3.6 – Procedimentos de Construção de Dados 26
3.7 – Procedimentos de Análise de Resultados 27
4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO 28
4.1 – A Insatisfação do Professor diante das suas Condições de Trabalho. 29
4.2 – As Atitudes do Professor ante o Desafio da Inclusão e/ou da Escola Inclusiva. .. 32
4.3 – A Questão da Formação do Professor no Contexto da Educação Inclusiva 33
4.4 - A Percepção de um Sentimento de Desamparo no Professor 37
4.5 – A ‘Desresponsabilização’ do Professor como Mecanismo de Auto-Preservação. 39
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 46
APÊNDICE 48
ANEXOS 50

APRESENTAÇÃO

A complexidade inerente ao fenômeno da Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais tem suscitado diversas e importantes abordagens que lhe conferem ainda maior relevância no atual contexto sócio educacional que presencia a efervescência de importantes movimentos pela defesa da igualdade de direitos.

Nesse sentido, pesquisar o processo de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, sob a perspectiva das dificuldades enfrentadas pelos professores diante dessa nova realidade, revela-se importante e oportuno em que pese o privilégio de trazer essas questões para o debate dialogando com sujeitos que vivenciam esse processo cotidianamente.

Dada a sua relevância, esta pesquisa pretende, numa abordagem sócio-histórica, alicerçada na teoria de Vigotski, e por meio da pesquisa qualitativa, proposta por Luís Fernando González Rey, investigar as principais dificuldades elencadas pelos professores para a efetivação do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto de uma instituição pública de ensino, que atende a alunos do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica brasileira.

Para uma melhor compreensão dos processos que conduziram à implantação do modelo de Inclusão Escolar adotado no sistema educacional brasileiro, intentou-se realizar um estudo fundamentado em literatura pertinente e nos resultados da investigação que, se apresenta por meio da real expressão de professores que atuam com turmas inclusivas, diante da perspectiva de uma escola que atenda a todos.

Desse modo, o presente estudo visa a contribuir na indicação de questões que carecem de um olhar atento dos envolvidos no processo de Inclusão Escolar, proporcionando a adoção de medidas que caminhem para a sua viabilização, não só na instituição focalizada, mas nas demais escolas da Rede Pública de Ensino do DF e, quiçá, do Brasil.

Desta feita, o estudo está organizado, essencialmente, em três capítulos dos quais, no segundo capítulo são apresentadas importantes e necessárias informações para uma melhor compreensão das questões relacionadas ao processo de inclusão, fornecendo considerações sobre os dispositivos legais que orientaram a sistematização do projeto de Educação Inclusiva

no Brasil e procurando estabelecer conexão com a teoria histórico-social que trata do desenvolvimento humano.

O terceiro capítulo aborda a metodologia que pretende levantar dados, com a utilização de entrevistas com os professores, buscando transcender o plano do discurso e sinalizar para as atitudes do professor que interessam a essa pesquisa, de forma aberta a proposições onde a temática se constitua numa construção relacional entre o pesquisador e o investigado (GONZÁLEZ REY, 2005).

Na busca por uma leitura consciente, e mais próxima da realidade focalizada, elegeu-se a epistemologia da pesquisa qualitativa por representar "um processo permanente de produção de conhecimento" (MACIEL E RAPOSO, 2010), com abertura de alternativas, proposições e diálogo com os envolvidos no processo. Nessa concepção se apresenta o quarto capítulo que propõe uma análise construtivo-interpretativa focalizada na subjetividade dos envolvidos por meio de suas expressões repercutidas na discussão dos resultados obtidos.

Partindo dessas premissas, este trabalho pretende fornecer sua contribuição ao debate instaurado sobre a Inclusão Escolar, do ponto de vista dos docentes que vivenciam um momento de reflexão e revisão ante a própria prática e sinalizar para a viabilidade de uma educação inclusiva não somente de direito, mas de fato.

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - Contextualizando

Viver em sociedade implica, entre outras, uma atitude de desprendimento, em que o indivíduo, de certa forma, 'abre mão' de sua 'liberdade', para submeter-se à autoridade estatal e às exigências desse modo de vida gregário, em que pese sua individualidade, colaborando para que o outro também tenha resguardados seu espaço, seus direitos.

A busca pela igualdade de direitos, de condições de vida, trabalho, saúde e educação é um ideal social que passa pela cultura da paz, da solidariedade e da diversidade cultural, racial, étnica, religiosa.

Compreender o outro e as diferenças a ele inerentes tem se refletido em tarefa difícil para as sociedades, tanto as ocidentais quanto as orientais. Ao longo da História da Humanidade houve, não raras vezes, episódios dramáticos em que a intolerância e a necessidade de dominação imperaram.

Paradoxalmente à evolução da comunicação, que incide numa óbvia aproximação entre as pessoas de diferentes nações, ainda são observados, comportamentos segregadores e preconceituosos que fomentam conflitos em nome de determinada ordem social, promovendo os '*apartheids* modernos*'* e atos desumanos motivados, muitas vezes, pelo ódio ao diferente, ao estrangeiro, ao optante por outra orientação sexual, ao militante de outro partido político, ao que professa outra religião.

No caso das pessoas que possuem algum tipo de deficiência, A tendência da sociedade é a de negar a sua existência, considerando-as "imperfeitas" (FALKENBACH, DREXSLER e WERLER, 2008), revelando um aspecto atroz que se constitui num terrível obstáculo para o seu desenvolvimento.

Ao longo da história, as sociedades demonstraram (e talvez ainda demonstrem) enormes dificuldades em reconhecer que pessoas com necessidades especiais podem desenvolver-se e alcançar uma aprendizagem significativa, realizando-se numa existência digna.

A dificuldade do ser humano em aceitar e conviver harmoniosamente com as diferenças, remonta aos primórdios e se estende até a atualidade, apresentando-se, por vezes, de forma velada, numa *pseudo* aparência de receptividade, porém, nas entrelinhas, apontando para um caráter perverso de exclusão.

> "Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente" (MANTOAN, 2006 p. 17).

Uma das formas mais perversas de exclusão que se testemunhou na história da humanidade, foi a própria negação da existência de pessoas com alguma deficiência, o seu impedimento de conviver socialmente e o seu acesso à educação. A existência de instituições apartadas para cuidar dessas pessoas, configurou-se num componente discriminatório e que refletia os sentimentos das sociedades que se diziam civilizadas.

Nesse viés, num lento caminhar, passou-se da reclusão dessas pessoas à viabilidade de uma educação, ainda excludente, é verdade, mas uma educação especial para atender a essa demanda de alunos com deficiências.

A educação brasileira, no compasso dos movimentos externos, experimentou diferentes momentos nas propostas educacionais para os alunos com deficiências. Assim, passou-se da exclusão total do sistema, para um atendimento especial no próprio sistema, depois para a proposta da integração escolar até a proposta atual que é a da Inclusão Escolar (BEYER, 2010).

Assim, o argumento de uma escola especial parece apontar para antigos modelos que acabavam segregando os alunos com alguma deficiência e, ao contrário, a idéia de uma Escola, uma Educação Inclusiva propõe articulações pedagógicas para uma acolhida às diferenças (BEYER, 2010), numa perspectiva qualitativa de educação abrangente à diversidade (MANTOAN, 2006).

Para CARVALHO (2000), a Educação Inclusiva não se refere apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas ao fato de que a escola deve assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os que nela estão matriculados. Percebe a Educação

Inclusiva como um sinônimo de quebra de paradigma do modelo educacional vigente, que é excludente e seletivo, sobretudo, quanto às minorias.

Na utilização da expressão: Educação Inclusiva revelam-se algumas contradições, na medida em que existem autores que a utilizam ao referir-se, exclusivamente, ao atendimento dispensado aos alunos que apresentem um diagnóstico que sinalize para a necessidade de atendimento escolar especializado.

Na realização desta pesquisa, optou-se, transversalmente, pela perspectiva de ampliação desse conceito de Educação Inclusiva, englobando não somente o grupo dos ANEE – Alunos com necessidades educacionais especiais, mas todos os grupos que vivenciam experiências de fracasso escolar como, crianças, adolescentes e adultos.

Dado ao forte diálogo estabelecido entre as questões relacionadas aos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, o tema a ser abordado e o objeto de investigação desse estudo, o texto enfatizará esta concepção ampla da expressão: "Educação Inclusiva".

Apresentar, na contemporaneidade, a viabilidade da Educação Inclusiva apesar de desafiadora pela proposta de ruptura com tradições excludentes e elitistas, abandonando paradigmas anacrônicos e se apresentando como alternativa de uma convivência social solidária que contempla a todos indistintamente, se apresenta como um dos intentos deste estudo.

1.2 – Aspectos Legais na Perspectiva da Educação Inclusiva

Na tentativa de se contrapor às perspectivas excludentes e discriminantes, as sociedades organizaram-se e dotaram de poder o Estado, para proporcionar o bem estar social e o exercício de direitos.

A educação é um dever estatal, de indiscutível relevância por permitir uma abertura de mentes ante os princípios mais nobres da condição humana, a dignidade, o respeito ao seu semelhante, a solidariedade, a paz, a justiça, a cidadania. E a escola, por abrigar o diverso, tem o privilégio de poder configurar-se num ambiente oportuno e propenso à promoção de

uma convivência harmônica, onde o respeito e a solidariedade andem juntos, culminando na aprendizagem e no desenvolvimento (DESSEN E POLÔNIA, 2007).

A esse respeito, MANTOAN (2006) afirma que a igualdade entre os homens, desde seu nascimento, não deve ser o principal argumento para a existência de uma escola justa, "desejável" e abrangente.

O direito à educação está presente num dos grandes alicerces (senão o maior) para as Constituições de muitas das sociedades democráticas existentes no mundo, a Declaração dos Direitos do Homem, escrita e proclamada em 1948 em assembléia das Nações Unidas. Na abordagem específica à educação, estatui:

> ART. XXVI - 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. **(DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.)

Alinhada à *Declaração dos Direitos do Homem*, a Constituição Brasileira, reconhecidamente garantista, refere-se à educação como um direito do cidadão e um dever do Estado, e define sob quais princípios deverá ser ministrado o ensino, em incisos específicos dos artigos 206 e 208, a saber,

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Alterado pela Emenda Constitucional n. 14/96);
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Alterado pela Emenda Constitucional n. 14/96);
> III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino**;

Em meio a um contexto conflitante em que a percepção do outro remonta ao adverso, ao que não se afiniza, ao desconhecido, algo temerário para alguns povos em situações de

dominação, o inciso III, (*grifo meu*), do Artigo 208 da Constituição Federal brasileira, aponta para uma pretensa harmonia entre igualdades e diferenças, instituindo o acesso à rede regular de ensino, aos portadores de deficiência, numa evidente ação de uma sociedade que se afirma como democrática, que deve buscar proteger as minorias, outrora discriminadas, garantindo-lhes igualdade de oportunidades perante um direito universal como é o direito à educação.

As origens da educação especial remontam ao século XVI, com ações vanguardistas de alguns poucos profissionais da saúde e da educação que contrariavam os preconceitos sociais vigentes que se apoiavam no argumento de proteção à sociedade para justificar a segregação das pessoas consideradas "anormais", e ao século XIX, com a criação das escolas especiais. (MENDES, 2006)

De uma condição segregada, passou-se, lentamente, a uma abertura de possibilidades de acesso à educação às pessoas que possuíam alguma deficiência (MENDES, 2006).

> "Os Movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças" (MENDES, 2006 p.03).

Sob a influência dos movimentos internacionais, o Brasil adotou, a partir das décadas de 60 e 70, o modelo da "Integração Escolar" para promover o acesso à educação para as pessoas com deficiências (PRIETO, 2006).

A Educação especial foi tratada, antes da década de 60, como um sistema paralelo ao sistema educacional regular e o Brasil aderiu a modelos ideologicamente importados (MENDES, 2006) que não condiziam com a sua realidade.

Com bases filosóficas assentadas no chamado "Princípio da Normalização", o modelo integracionista objetivava permitir aos alunos com deficiências, "usufruírem" de espaços e de recursos educacionais que os aproximassem dos demais alunos (PRIETO, 2006).

Esse modelo predominou até o início da década de 90, quando surgiram os primeiros ecos do que, atualmente, se denomina Educação Inclusiva.

> "Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas" (MENDES, 2006 p. 08).

Indubitavelmente, a gênese da inclusão social e educacional de pessoas com necessidades especiais remete a um passado obscuro em que a ignorância, a intolerância, a segregação e a perversidade imperaram. A esse respeito, MANTOAN (2006) afirma a inclusão ou a educação inclusiva como "uma proposta de desigualdade de tratamento para a restituição de uma igualdade rompida pela segregação tanto no ensino especial como no ensino regular".

MADEIRA-COELHO (2010) afirma a inclusão como um fenômeno novo e carregado de complexidade por revelar tensões sociais, contexto em que, na esfera legal, desde a década de 80, o Brasil tem avançado na busca por um suporte legislativo que contemple de modo consistente a educação inclusiva. Nesse sentido, atualmente, dispõe de um referencial que orienta o atendimento às pessoas com necessidades especiais e os alunos com necessidades educativas especiais.

A legislação atinente ao tema, passa pelo texto constitucional do capítulo III, vigente, que define a educação como: "*(...), direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*."; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, que resultou em grande avanço na política de atendimento aos ANEE's e por pareceres do Conselho Nacional de Educação, em destaque o Parecer nº 02/2001 que conceitua a Educação Inclusiva como:

> "garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões da vida". (CEB/CNE 2001)

Recorrentes abordagens teóricas apontam para a amplitude de uma legislação subsidiária da Educação Inclusiva no Brasil. Não obstante esse arcabouço legal consistente, não é tarefa difícil observar contradições intra legislação e o enorme abismo entre o que

afirma a norma e o que se percebe na prática no atual sistema educacional brasileiro, que se propõe, ao menos pela via legal, um sistema inclusivo.

Os princípios para a implementação de uma Educação Inclusiva no Brasil, advém de tratados internacionais, sobretudo do exposto na expressiva e, marcadamente histórica, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)**,** realizada na Espanha, em 1994 que assevera, essencialmente, o direito de acesso à educação para todas as crianças, dando-lhes a oportunidade de obtenção de um nível aceitável de conhecimentos; as peculiaridades de cada criança; que as escolas comuns, com orientação "integradora" constituem-se como meios eficazes de: combate à discriminação, criação de ambientes acolhedores e de construção de uma sociedade integradora; a necessidade de se proporcionar educação para todos; a importância de se proporcionar uma educação efetiva; a necessidade de melhorar a eficiência e de se melhorar a relação custo-benefício do sistema educacional.

A Declaração também indica que os sistemas educativos sejam projetados, observando-se peculiaridades e a diversidade, em que as pessoas com necessidades educativas especiais tenham acesso às escolas comuns cuja pedagogia seja centrada na criança, atendendo às suas necessidades.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, em que pese o seu abarcar de incompletudes, lacunas e contradições, sinalizou, no aspecto normativo, o caminho para uma efetiva Inclusão Escolar em que a Educação especial recebeu *status* de modalidade de ensino e ampliaram-se as condições de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

A despeito de um espectro legislativo favorável à educação inclusiva, ainda se verifica, na prática, que essa inclusão tem se restringido à garantia de acesso dos alunos, às classes comuns das escolas públicas.

O sistema educacional brasileiro ainda mostra-se excludente, em que, nas palavras de Cristina M. Madeira-Coelho (2010), "*a escola apresenta um forte apelo à seletividade*" e sua tendência sempre apontou para a homogeneização, onde o impacto da proposta de uma educação inclusiva ainda repercute com espanto, descrédito e rejeição perante docentes, gestores e pais de alunos devido às dificuldades e desconfortos para 'lidar' com essa realidade que se revela desestabilizadora. (MANTOAN, 2006). Constatação reiterada por BEYER

(2010), ao afirmar a constante busca da escola, enquanto instituição formal, pelo estabelecimento de uniformidades.

Na década de 80, no Brasil, havia situações de sala de aula, em que ao professor era imposta uma condição de atuar de maneira diversificada, dadas as etapas em que os alunos se encontravam, especialmente na alfabetização. À época, inúmeras eram as críticas a essa forma de trabalhar, pois o professor deveria desdobrar-se para atender às especificidades dos alunos.

Guardadas as devidas diferenças e proporções, no atendimento aos ANEEs, parece ter havido uma retomada desse desconforto, em que, tanto o professor, quanto a sociedade de um modo geral, posicionam-se um tanto 'desnorteados' ante a perspectiva desse 'convívio' com a diferença, desses desdobramentos ante o novo que não deveria ser tão novo, uma vez, que os debates caminham há bastante tempo na direção da acolhida às diferenças.

Um dos grandes desafios da educação, atualmente, reside na dificuldade em efetivar essa convivência com a diversidade, na promoção do respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, proporcionando ambientes onde a tolerância, a solidariedade e a fraternidade encontrem abrigo e a qualidade prevaleça.

> "Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma percepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida". (MANTOAN, 2006 p. 25).

1.3 – Inclusão na Perspectiva Histórico-Social

Paradoxalmente ao *boom* tecnológico e de modernidade que se vivencia, hoje, e até ironicamente, os maiores avanços no campo da compreensão do desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, remontam ao início do século XX, na pessoa do advogado, filólogo, estudioso da literatura e psicólogo, Lev Semenovitch Vigotski, que desenvolveu relevantes e avançados estudos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, com um enfoque visionário sobre os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência.

A teoria sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento, concebida por Vigotski, e também conhecida como histórico-cultural ou sócio-interacionista, inter-relaciona aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998) e associa a aprendizagem às relações histórico-sociais, à cultura e à linguagem. Preconiza o conhecimento como produto de uma construção social, mormente estabelecida nas relações entre os seres humanos.

Em sua teoria, afirma a necessidade de combinar o aprendizado ao nível de desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1998); a necessidade da intermediação do conhecimento e o caráter essencial das relações sociais para a transformação do homem, de ser biológico para ser social, fornecendo as condições para o desenvolvimento mental do ser. (VIGOTSKI, 1998)

Desta forma, para Vigotski, há um fator decisivo ao comportamento humano que é a sua experiência social, decorrente de sua convivência coletiva e de sua interação com seus grupos sociais (VIGOTSKI, 2010)

Em seus estudos, afirma a existência de zonas de desenvolvimento, sendo uma de desenvolvimento de potencialidades em que há uma expectativa de que a criança venha a dominar, mas que ela ainda não domina; uma zona de desenvolvimento real que reflete o que a criança é capaz de realizar sozinha e uma zona de desenvolvimento proximal – ZDP, caracterizada como a distância entre o que se tem e o que se espera, ou seja, entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, com o auxílio de um mediador.

> “A zona de desenvolvimento proximal, define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998 p. 113).

Compreendendo o caráter coletivo da construção do conhecimento, infere-se a ocorrência de uma zona de desenvolvimento proximal – ZDP -, a partir da interação entre professor e aluno e/ou entre outros sujeitos e o aluno, redimensionando a prática pedagógica e subsidiando a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno.

> “Assim, chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKI, 2010 p. 67).

Para Vigotski, o aprendizado da cultura permite à criança, transformar funções psicológicas elementares em funções superiores, sendo que esse processo é intermediado pelas pessoas com as quais convive e com o meio social, permitindo-lhe a construção de suas funções psicológicas superiores ao longo de sua história de vida.

> "(...) toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função interpsíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica" (VIGOTSKI, 2010, p. 483).

Lev Vigotski, em sua perspectiva sociointeracionista, reafirma essa singularidade como algo que se constitui na interação do indivíduo com o meio que, ao mesmo tempo em que exerce influência e opera transformações no homem, também é influenciado e se transforma pela influência desse mesmo homem, nas relações sociais produzidas culturalmente (KELMAN, 2010).

A perspectiva histórico-cultural, produzida por Vigotski, permite essa constatação de que as pessoas constituem-se pelas interações com o meio social. Pelas relações estabelecidas com as outras pessoas, pelas condições de vida e pelas relações com tudo o que as cerca e que o desenvolvimento, tanto de indivíduos considerados normais quanto o daqueles que apresentam alguma deficiência, é regido pelas mesmas leis, havendo variação na forma e nos processos pelos quais as pessoas se utilizam para alcançar esse desenvolvimento (KELMAN, 2010).

> "As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças" (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

Assim, o desenvolvimento psicológico da criança com necessidades especiais deveria ser promovido em ambientes nos quais tivesse contato com todas as demais crianças, com ou sem necessidades especiais, onde haveria melhores possibilidades para esse desenvolvimento, dada a riqueza de vivências apresentada (BEYER, 2010).

> "Agora resulta evidente o quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletividades homogêneas de crianças atrasadas. Ao proceder assim, não apenas vamos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, senão que, - o que é muito mais importante – ao privar a criança mentalmente atrasada da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças que estão (intelectualmente) acima dela, não atenuamos senão que acrescentamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores. (...) Esta diferença de níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva" (BEYER, 2010, p. 107. apud Vigotski, 1997).

Embora as leis de desenvolvimento abranjam a todos os indivíduos, as possibilidades de alcance desse desenvolvimento se diferenciam à medida em que se compreende que cada ser é único e constrói a sua história de modo diferente (KELMAN, 2010), dadas as singularidades inerentes aos indivíduos, o que lhes confere um caráter ímpar.

No processo de construção de conhecimentos, a individualidade e as particularidades de cada pessoa imprimem o ritmo do desenvolvimento, em que as informações são recebidas e passam por uma re-elaboração dadas as especificidades de cada um.

Nesse sentido, importantes estudos vêm sendo realizados, reforçando a necessidade de se buscar a compreensão do ser humano pela perspectiva da singularidade, do movimento e da história de vida de cada um. Como afirma José Pacheco (2010): "*Cada ser humano é único e irrepetível*".

Em Vigotski, compreende-se que a apresentação de um comprometimento físico e/ou cognitivo, pode encaminhar o indivíduo a uma forma de compensação que o conduza à busca de caminhos alternativos de vivência e de aprendizagem. Esse mecanismo constitui-se de esquemas aprendidos ou desenvolvidos pela própria pessoa com deficiência para lidar com o mundo que a cerca.

> "Do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível" (VIGOTSKI, 2010, p.389.)

Partindo do pressuposto de que o processo de constituição da pessoa é ilimitado (SILVA, RIBEIRO e MIETO, 2010) e da constatação de que uma pessoa que apresente uma deficiência não é uma pessoa impossibilitada, limitada ou finda, verifica-se a verdade que uma deficiência não determina a potencialidade de um indivíduo.

> "É precisamente por isso que a criança mentalmente retardada, se entregue a si mesma, nunca atinge o mínimo de formas desenvolvidas de pensamento abstrato, e a tarefa da escola é envidar todos os esforços e fazê-la avançar nessa direção, desenvolver nela aquilo que em si não está suficientemente desenvolvido" (VIGOTSKI, 2010, p. 481).

Para FRANÇA, BARBATO e GIL (2010), o processo de aprendizagem deve ser dialógico em que a construção do conhecimento ocorra coletivamente e levando-se em conta as "bagagens" do professor e do aluno, difundidas pela "troca" de vivências, de idéias e da interação que conduz a possíveis respostas às situações do cotidiano, onde o professor deve atuar como mediador do processo de inclusão, nas diversas relações que envolvem os processos de aprendizagem, reiterando a ocorrência de diferentes formas de aprender, diferentes ritmos, diferentes momentos e que o diverso está imbricado de possibilidades novas e algumas ainda não compreendidas.

Para Vigotski (2010), o professor tem como tarefa precípua, direcionar o meio social, compreendido como uma ferramenta que moveria todo o processo educativo, exercendo sua influência para a promoção da aprendizagem dos alunos.

Diante dos princípios científicos, pedagógicos e filosóficos presentes na obra de Vigotski, que se mostra, ao longo de seus estudos, contrário à segregação de crianças com deficiência, defendendo o seu atendimento em escolas regulares (BEYER, 2010), a filosofia da Escola Inclusiva encontra forte amparo dadas as indicações de que, para o seu desenvolvimento, é primordial a convivência com outras crianças com e/ou sem necessidades educacionais especiais.

Sob a égide dos princípios teóricos de Vigotski, infere-se a inclusão como uma atitude viável em que o diálogo, a interação, a convivência, o diverso, sirvam de bússolas para a humanidade na busca por uma co-existência pacífica em que se privilegie a construção de pontes ao invés de muros para uma efetiva inclusão com dignidade e promovendo a cidadania.

2 – OBJETIVOS

2.1 – Objetivo Geral:

Investigar as principais dificuldades dos professores para a efetivação do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto de uma escola pública, em Ceilândia, Distrito Federal.

2.2 – Objetivos Específicos:

- Contextualizar o processo de implementação da proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes regulares, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
- Investigar a atitude do professor frente às demandas da escola inclusiva;
- Apresentar considerações teóricas necessárias à compreensão da proposta de Educação Inclusiva;
- Sistematizar categorias ou indicadores que permitam compreender as dificuldades relatadas pelos professores ante o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Inclusiva.
- Apontar estratégias para que possam ser sanadas as dificuldades apresentadas pelos professores no percurso da pesquisa.

3 – METODOLOGIA

3.1 – Fundamentação Metodológica

Por reconhecer na pesquisa qualitativa, preconizada por González Rey (2005) e outros teóricos, a abordagem metodológica ideal para o desenvolvimento desta pesquisa, por sua capacidade de promover uma comunicação interativa e dialógica entre os sujeitos, investigador e investigado, proporcionando um delinear mais próximo da realidade (MACIEL E RAPOSO, 2010), optou-se por essa concepção metodológica.

A opção por essa metodologia vai ao encontro da possibilidade de se realizar uma leitura consciente e mais próxima da realidade, da instituição focalizada na investigação proposta, elegendo-se, assim a modalidade da pesquisa qualitativa por representar "*um processo permanente de produção de conhecimento*" (MACIEL E RAPOSO, 2010), com abertura de alternativas, proposições e comunicação expressiva com os envolvidos no processo.

> "A comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 14).

Outro importante aspecto da pesquisa qualitativa é a possibilidade de revisão de ações e alternativas de metodologia no decorrer da pesquisa, permitindo uma redefinição de instrumentos na medida da necessidade (GONZÁLEZ REY, 2005).

> "De acordo com esse paradigma de pesquisa, pode-se dizer que a própria interpretação de uma informação pode gerar a necessidade de buscar mais informações, o que pode levar à definição de novos instrumentos. Quem definirá isso será a produção teórica do investigador" (MACIEL E RAPOSO, 2010. p. 82).

A pesquisa qualitativa proporciona o estabelecimento de um diálogo permanente entre o pesquisador e os demais envolvidos no processo, relação essa que desemboca em atitudes de reflexão e de construção conjuntas do conhecimento que podem, inclusive, resultar em novos questionamentos e, conseqüentemente, novas pesquisas (MACIEL E RAPOSO, 2010).

3.2 – Contexto da Pesquisa

Uma escola pública, localizada na cidade satélite de Ceilândia - Distrito Federal que atende a, aproximadamente 1.800 alunos do Ensino Médio, nos períodos diurno e noturno.

Segundo informações obtidas junto à equipe gestora, a escola possui cerca de 10 (dez) alunos com necessidades educacionais especiais diagnosticados e 05 (cinco) alunos com suspeita de possuírem necessidades educacionais especiais, porém sem diagnóstico específico.

A instituição conta com, aproximadamente 60 professores que atuam nos três turnos de aula, dos quais, provavelmente, menos de 1% tenha qualquer formação na área da inclusão escolar.

Desde 2009 a escola recebe um profissional com a função de Orientador Educacional, o qual tem buscado auxiliar no processo da inclusão dos ANEE's.

É importante salientar que a escola não conta com Sala de Recursos, embora tenha direito a esse atendimento e já o tenha solicitado, formalmente, à Diretoria Regional de Ensino no ano de 2010.

3.3 – Participantes

Participaram desta pesquisa, três professores de uma escola pública de Ensino Médio, de uma cidade-satélite do Distrito Federal, por meio das entrevistas semi-estruturadas.

A faixa etária dos participantes vai dos vinte e cinco aos quarenta e cinco anos, sendo todos com ensino superior completo e servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com tempo de exercício variando de treze a dezoito anos. Dois dos entrevistados atuam em regime de Jornada Ampliada, com quarenta horas semanais de serviço e um, atua em regime de vinte horas semanais.

3.4 - Materiais

Na realização das entrevistas foi utilizada uma câmera filmadora digital, com um cartão de memória de 4 Gb, preservando-se a imagem dos sujeitos, mantendo-se, apenas o áudio das entrevistas que foram arquivadas no computador pessoal da pesquisadora.

3.5 – Instrumentos de Construção de Dados

Os instrumentos estão aqui compreendidos como procedimentos indutores que estimulam a expressão dos sujeitos estudados, viabilizando elaborações e construções que conduziram à produção do conhecimento a partir da reflexão sobre a própria prática e as vivências (MACIEL E RAPOSO, 2010). Os instrumentos utilizados foram entrevistas semi-estruturadas com professores que atuam na realidade pesquisada, em que o roteiro para as entrevistas foi formulado na perspectiva de promover a livre expressão dos participantes.

3.6 – Procedimentos de Construção de Dados

A escolha da instituição pesquisada deu-se por se tratar de um contexto de escola inclusiva, que atende alunos do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com um corpo docente que apresenta muitas queixas quanto à dificuldade de se atuar de modo efetivo ante a realidade da inclusão Escolar.

Outro fator que motivou a escolha dessa instituição foi o fato de a pesquisadora compor o quadro efetivo de funcionários, podendo fazer-se presente nesse contexto e participante da pesquisa.

Dada a existência de um vínculo profissional entre a pesquisadora e os professores participantes da pesquisa, as abordagens aos professores foram objetivas, onde a pesquisadora os informou sobre a relevância da pesquisa, contextualizando-a e convidando-os à participação.

As entrevistas foram realizadas fora do ambiente da instituição, na residência dos participantes, para proporcionar sigilo e melhores condições de gravação.

3.7 – Procedimentos de Análise de Resultados

Para a análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas, foram realizadas várias leituras dos dados construídos, buscando verificar os elementos mais incidentes e que ofereceram melhor relação com os objetivos da pesquisa, preocupando-se em identificar elementos que fossem significativamente representativos da subjetividade dos entrevistados.

Assim, foram definidas cinco categorias, emergentes das expressões dos sujeitos entrevistados, as quais se relacionaram, em alguns momentos, e dialogaram com abordagens teóricas afins.

As categorias a seguir, serviram de indicadores para a análise proposta:

Categoria 01. A insatisfação do professor diante das suas condições de trabalho.

Categoria 02. As atitudes do professor diante do desafio da Inclusão e/ou da Escola Inclusiva.

Categoria 03. A questão da formação do professor no contexto da Educação Inclusiva.

Categoria 04. A percepção de um sentimento de desamparo no professor.

Categoria 05. A ‘desresponsabilização’ do professor como mecanismo de auto-preservação.

4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de interpretar, qualitativamente, as informações suscitadas das entrevistas semi-estruturadas, com vistas a uma 'construção teórica' sobre o fenômeno pesquisado (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 115 e 116) serão analisados trechos de relatos dos professores da instituição eleita como cenário desta pesquisa, obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas realizadas com três professores atuantes na instituição que, por motivo de sigilo, terão suas identidades preservadas. Os referidos resultados serão apresentados por meio de categorias, que emergiram do processo de análise, com base na metodologia qualitativa apresentada por González Rey (2005).

Como elementos indicadores ou modelos teóricos extraídos da expressão subjetiva de cada entrevistado, essas categorias visam proporcionar uma representação da realidade focalizada e do problema pesquisado. Para isso, trechos das entrevistas serão citados e analisados sob essas categorias elencadas pela pesquisa, buscando estabelecer um diálogo com abordagens teóricas acerca do fenômeno das dificuldades dos professores diante da efetivação da proposta da Educação Inclusiva na escola pesquisada.

Os sujeitos da pesquisa, à exceção da pesquisadora, obviamente, estão identificados como: "Primeiro Entrevistado"; "Segundo Entrevistado" e "Terceiro Entrevistado". A análise proposta recai sobre as respostas apresentadas pelos entrevistados, à pesquisadora numa entrevista com questões semi-estruturadas em roteiro próprio o qual segue anexo à pesquisa.

As categorias de análise foram elaboradas, de acordo com a percepção subjetiva de sua incidência nas respostas dos sujeitos entrevistados e pela relação direta com o tema da pesquisa e as abordagens teóricas que fornecem a base para a sua análise enquanto fenômeno ocorrido numa instituição pública de ensino que atende a alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitas vezes, as intenções dos sujeitos aparecem de forma implícita, outras, no entanto, emergem de forma aberta ou explícita, ao serem questionados sobre dificuldades e impedimentos para a realização de sua prática pedagógica, emergiram relatos que dão conta

das condições de trabalho adversas que têm enfrentado. Essas recorrentes menções suscitaram o elenco de cinco categorias, das quais a primeira é:

4.1 – A Insatisfação do Professor diante das suas Condições de Trabalho.

Esse indicador oferece um retrato não só das condições de trabalho em si, mas da insatisfação do professor em ter que atuar num contexto de escassez de recursos materiais, que é um discurso recorrente de vários professores de escolas públicas não só do Distrito Federal, mas do Brasil e de carência de outros itens dos mais básicos aos mais tecnológicos que, diga-se de passagem, são da maior relevância para o atendimento a todos os alunos, sobretudo aos ANEEs. CARVALHO (2007, p. 92) registra esse aspecto como outro grande problema para o atendimento às exigências da Educação Inclusiva.

Outro importante aspecto revelado nesta categoria é um grande sentimento de insatisfação e de desencanto perante a profissão de professor, onde são mencionados um desgaste e até a exaustão ante as exigências impostas no desempenho profissional em condições contrárias.

Um sentimento de baixa auto-estima profissional parece emergir na fala do terceiro entrevistado: *[...] é uma realidade pouco reconhecida e muito exigida.*

CARVALHO (2007, p. 115) considera um desafio para a política educacional brasileira, a valorização do magistério, especialmente no modelo de Educação Inclusiva proposto, reiterando que a remuneração e as condições de trabalho têm se tornado fortes obstáculos para a permanência de muitos na profissão e para que haja motivação ante as demandas apresentadas na prática educativa.

Não obstante o fato de, nesta categoria, ser possível perceber, nas expressões dos entrevistados, uma veemência na afirmação e na reafirmação de aspectos que consideram bastante negativos nas condições de trabalho ofertadas aos professores, dois deles afirmaram ser *gratificante* atuar como professores do Ensino Médio.

"Eu acho gratificante, às vezes, é..., 'cê' trabalha com a sua matéria, a sua disciplina específica, que, no meu caso é Biologia, e, de certa forma, os meninos têm até um certo interesse porque estuda a vida, né? Então, assim, em certos momentos eu me sinto gratificada." (Segundo Entrevistado)

> *"É gratificante. Eu gosto de dar aula, mas, ao mesmo tempo, é uma missão um pouco frustrante." (Terceiro Entrevistado)*

Nos registros dessas falas, percebe-se que embora haja um descontentamento, há, em contrapartida, um sentimento de gratificação, o que pode denotar que o professor sente-se vítima de um sistema que lhe impõe condições inadequadas ao mesmo tempo em que lhe exige um bom desempenho, num cenário em que ele a despeito de seus esforços e de uma disposição positiva, um mínimo de estrutura inexiste.

Ainda nessa análise, seguem registros das entrevistas que apontaram as várias queixas dos docentes quanto às condições de trabalho:

> *"O primeiro ponto é a questão da acessibilidade, né? O uso de materiais adequados, [...] mínimo de alunos na sala para que houvesse um atendimento mais individualizado e, e profissionais que tivessem a estrutura e tivessem, [...] o percurso de lidar com as diferenças." (*Primeiro Entrevistado*)*

> [...] *É impossível trabalhar com quinze turmas e lembrar que existem dez, quinze ou vinte alunos, nessas turmas, que são especiais, né? Então, redução de turmas! Quando você tem um número menor de alunos, você se concentra nesses alunos, você consegue trabalhar com eles, incluídos ou não, né?[...] (*Segundo Entrevistado*)*

> "[...] *é a questão da rotina mesmo! Da..., da carga horária exaustiva...Então, fica difícil trabalhar desse jeito!* [...]" (Segundo Entrevistado)

O que se percebe, pelos relatos, é que os professores têm se retratado como *exaustos*, sendo importante parar e refletir sobre essa exaustão. No caso dos entrevistados e da escola eleita como cenário, o que se nota é que o fato de o professor estar em regência todos os dias da semana, ainda que num único período, e coordenar, na escola, ao menos em três turnos contrários ao da regência, tem se revelado um fator de desgaste físico e mental, pela capacidade de absorver forças e estímulos, por exemplo, para que o professor participe de cursos, de eventos e até para que tenha um mínimo de lazer como, por exemplo, ir ao cinema ou a uma boa livraria. Isto porque é comum, muitos relatarem que além de suas funções na escola, ainda costumam levar trabalho para casa, como revela a seguinte fala do segundo entrevistado:

> [...] *pela sua carga horária, também, você acaba trabalhando demais, mesmo! 'Cê' trabalha na escola, 'cê' trabalha em casa, e a sua vida? A vida dos seus filhos? Etcétera, né? Isso não é reconhecido*. (Segundo Entrevistado)

> "[...] *é uma realidade difícil, porque..., os..., as salas são superlotadas, você não consegue identificar nem os seus alunos que estão lá, já, com dificuldade de todo dia, quanto mais os alunos que têm necessidades especiais*." (Terceiro Entrevistado)

A superlotação das salas de aula tem se apresentado como uma enorme dificuldade para a promoção de ambientes favorecedores para a aprendizagem. Martínez (2008), afirma que "o conceito de turma tem que coexistir com a visão da diversidade, das individualidades, passo inicial para procurar estratégias de aprendizagem e desenvolvimento efetivos." (MARTÍNEZ, 2008, p. 92). Atuar em classes com um número excessivo de alunos repercute, muitas vezes, em situações estressantes tanto para o aluno quanto para o professor, pois até a proposição de uma atividade que necessite de espaço e/ou de alternância de posições do mobiliário estará comprometida. Sem mencionar as questões referentes à insalubridade de ambientes sem estrutura, com ventilação insuficiente e desconfortos de toda ordem. Estas questões aparecem com destaque na fala dos entrevistados:

> *" [...] superlotação das salas, [...] dificuldade de material e [...] indisciplina dos alunos mesmo*." (Primeiro Entrevistado)

> [...] *O suporte..., ele é quase inexistente! O único suporte que a gente tem, é saber onde estão esses alunos depois de alguns meses que as aulas já começaram*. [...] (Terceiro Entrevistado)
>
> [...] *o aluno de Ensino Médio...., ele tem uma deficiência grande em escrita, leitura, interpretação, Matemática e, se o aluno tem necessidade especial e já tem essa dificuldade, também, piorou mais ainda a situação! [...]" (Terceiro Entrevistado)*
>
> *[...] a família [...] coloca uma expectativa muito grande na escola*. (Terceiro Entrevistado)

> *"Olha, eu..., eu sei que, hoje, é...,assim..., é um momento..., a educação tá passando por um momento muito difícil, né? A gente dá aula pra menino que não quer aula; que vem obrigado porque a mãe tá obrigando ele vir; porque senão ele vai ficar na rua; ele não quer saber de estudar e ele não tem perspectiva de futuro. Ele não quer saber de trabalhar..., então, assim..., o que a gente recebe, né? É muito..., não..., não é positivo. Então, o seu sentimento não tem como ficar positivo também, né? Muitas vezes, nós somos muito frustrados, né? Eu me sinto, hoje, assim mesmo, é frustrada, mesmo! Ou seja, você não tem um retorno do seu trabalho e, às vezes, você..., você acha que tá trabalhando em vão, né? Assim, o seu trabalho não faz sentido. Então, acho que essa, hoje, é a grande dificuldade do professor em sala de aula."* (Segundo Entrevistado)

> *[...] a nossa realidade como professor é uma realidade desgastante. [...] é uma realidade pouco reconhecida e muito exigida*. (Terceiro Entrevistado)

> *[...] diante desse contexto, às vezes, é..., percebo que, que o meu objetivo não está sendo atingido, né?[...]* (Primeiro Entrevistado)

Nesta categoria, os aspectos que mais se destacaram nas respostas dos sujeitos entrevistados foram a falta de infra-estrutura para fornecer a acessibilidade para os ANEEs, a falta de material adequado e o excesso de alunos em sala de aula.

> *"[...] mas, ao mesmo tempo, é uma missão um pouco frustrante, porque a expectativa que é colocada em cima do professor, é muito grande, é..., em relação às condições que são dadas pra que ele trabalhe."* (Terceiro Entrevistado)

Um outro aspecto recorrente que permeou todas as entrevistas foi a demonstração das atitudes dos professores, diante da Inclusão escolar, despertando a atenção para a elaboração de uma segunda categoria, qual seja,

4.2 – As Atitudes do Professor ante o Desafio da Inclusão e/ou da Escola Inclusiva.

Os professores, como sujeitos sócio-históricos têm refletido, em suas ações, produtos de toda uma história, de toda uma cultura e, em meio ao medo, à indignação e até à perplexidade, demonstraram, por meio dos relatos das entrevistas, as atitudes que têm tido diante dos desafios de suas práticas pedagógicas diárias.

> *[...] Então, à medida que eles vão nos lembrando que eles estão lá, a gente tenta mediar, 'achar uma saída', a verdade é essa!"*(Segundo Entrevistado)

Nessa fala, um misto de tentativa de mediação e até de indiferença parecem emergir refletindo a atitude do sujeito pesquisado ante, talvez, um certo sentimento de culpa por não poder fazer algo pelos ANEEs .

> [...] *O máximo que pode acontecer, é..., e já aconteceu, por exemplo, é de a gente ter um aluno com necessida..., deficiência visual e a gente tá ampliando o material pra ele tá observando e tal, mas falar que eu fiz um conteúdo...,elaborei uma coisa específica pra ele? Nunca.[...]* (Segundo Entrevistado)

Aqui, percebe-se uma atitude de tentativa de favorecer a aprendizagem dos alunos, com uma iniciativa simples e, ao mesmo tempo, um reconhecimento da não existência de planejamento específico diante da realidade presenciada. Na fala que se segue, é possível verificar um reconhecimento da dificuldade do aluno, aliado à busca de alternativas para o trabalho pedagógico.

> *"[...] A gente reconhece a dificuldade e a gente busca alternativas pra tá trabalhando com eles, claro! Na medida do possível. [...]"* (Segundo Entrevistado)

A atitude de acolhimento ante a diversidade emerge da fala a seguir, reforçando que não há situações que evidenciem a existência de discriminação e apontando para uma postura de esclarecimento perante os alunos que pode repercutir positivamente na produção de vínculos afetivos que atuem favoravelmente para a aprendizagem dos alunos e para um sentido de pertencimento por meio do compartilhar de dificuldades.

> "[...] *Com certeza é de acolhida, né? A gente não discrimina ninguém, né? Muito pelo contrário! A primeira coisa que a gente fala pra eles, é que a gente vai tentar.* [...]" (Segundo Entrevistado)

Para atuar conscientemente, abandonando posturas que privilegiem a mera transmissão de conteúdos e conduzindo para desenvolver-se de maneira competente, transformando-se num organizador de aprendizagens (ANTÓNIO NÓVOA, 2010) e num "cuidador da aprendizagem" (DEMO, 2004), é muito importante a continuidade na formação do professor.

Das entrevistas realizadas, emergiram, com veemência, relatos que descrevem uma ineficiência quanto à formação do professor, o que provocou o surgimento de um terceiro indicador:

4.3 – A Questão da Formação do Professor no Contexto da Educação Inclusiva

Tem se mostrado tema freqüente em vários estudos e abordagens, que o apontam como fator de enorme relevância para a efetivação do processo de inclusão (MARTÍNEZ, 2008). A preocupação dos professores, de modo geral, tem apontado mais para a necessidade de uma formação técnica, que lhes mostre como fazer ou que atitudes tomar, enquanto a preparação precisa passar por mudanças significativas em relação a representações, valores atitudes e disposição criativa a partir de si mesmo enquanto recurso pessoal (MARTÍNEZ, 2008) capaz de intervir significativamente nesse processo. Os relatos dos entrevistados reiteram a preocupação com a falta de preparo ante a proposta da Educação Inclusiva, revelando, ainda um sentimento de insegurança, como se verifica a seguir:

> "[...] *não me sinto nem segura e nem preparada.*[...]" (Segundo Entrevistado)

Nesta categoria, foi possível perceber esse sentimento de insegurança dos professores, em vários momentos de suas falas. Esse sentimento é refletido na medida em que, unanimemente, expressaram uma preocupação com o fato de não se sentirem, nem se considerarem preparados para atuar com a realidade da Educação Inclusiva e de não possuírem experiência nessa área.

[...] *eu não tenho percurso nessa área*, [...] (Primeiro Entrevistado)

CARVALHO (2007, p. 121), afirma que a alegação do despreparo reflete uma "reação dos professores à idéia da presença de Alunos com Necessidades Especiais em suas classes" e reforça a necessidade não só de se melhorar as condições da formação inicial e continuada, como a de promover a criação de 'espaços dialógicos' na própria escola para uma abordagem de sentimentos como medo, dúvidas e uma ressignificação da prática pedagógica' (CARVALHO, 2007, p. 79)

Muitos docentes parecem acreditar que somente os professores especializados, com uma bagagem especificamente voltada para a Educação Especial é que estariam capacitados para 'lidar' com a proposta da Educação Inclusiva. Essa concepção parece emergir de algumas falas captadas nas entrevistas:

[...] A gente não é especializado pra trabalhar com eles, eles ficam sim, com déficit de conteúdo, né?[...] (Terceiro Entrevistado)

É, penso que deveria haver uma preparação prévia com os profissionais que atuarão junto a esses alunos para que, de fato, essa inclusão ocorresse.(Primeiro Entrevistado)

[...] *Não, não me sinto segura porque a..., as necessidades especiais dos alunos são variadas..., não tenho formação pra atender esse tipo de aluno. Não sei, realmente!* [...] (Terceiro Entrevistado)

É indiscutível a relevância do professor na sociedade, especialmente na sociedade atual que busca conhecimento de modo intenso, onde o professor figura estrategicamente havendo uma inclinação para defini-lo como um "*cuidador* da aprendizagem" (DEMO, 2004, p. 11). Nas palavras de Pedro Demo,

> "Saber cuidar significa dedicação forte envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de

> suporte do aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia" (DEMO, 2004, p. 13).

Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores e que se destacam nos relatos dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, é a falta de preparo ou de formação adequados, principalmente perante a realidade da Educação Inclusiva que se mostra complexa e desafiadora.

Nessa direção, o clamor passa pela crítica às políticas ou ausência de políticas para a formação docente, pela falta de tempo e de condições básicas para a participação nos cursos propostos pela Secretaria de Educação do DF, além de apontarem para uma expectativa, talvez, exagerada dos professores, diante da formação continuada. Como se somente a formação continuada resolvesse todos os problemas que julgam inerentes à prática educativa no âmbito da Inclusão Escolar.

A formação dos professores é matéria constante em várias abordagens que apontam para o fato de que a ausência de uma formação adequada se constitui não só numa das várias dificuldades enfrentadas pelos docentes ante a proposta da Educação Inclusiva (GOMES e GONZÁLEZ REY, 2007, p. 416), senão num verdadeiro obstáculo a essa proposta. (CARVALHO, 2007, p. 91))

> *[...] Nós, em nenhum momento, recebemos nenhum tipo de formação, embora seja oferecido, né? Que é o que eles falam, seja oferecido pela EAPE,* [...] (Segundo Entrevistado)

Esse registro reflete a queixa constante dos professores sobre a ausência de uma política qualitativa e acessível, para a formação continuada dos professores. A esse respeito, CARVALHO (2007, p. 91) reitera essa indisponibilidade, considerando-a uma barreira para a aprendizagem dos alunos.

A realidade dos professores do Distrito Federal revela-se um pouco melhor do que a dos demais professores do país, mas ainda não contempla as necessidades dos professores que revelam em suas expressões, a dificuldade com o gerenciamento do tempo e afirmam dificuldades de locomoção devido ao fato de a maioria dos cursos serem ministrados no Plano Piloto, que dista trinta e cinco quilômetros, aproximadamente, da escola cenário da pesquisa. Essa dificuldade emerge dos seguintes relatos:

> *[...] hoje, os cursos são poucos e os que tem..., os que existem são promovidos longe da escola. A gente tem problema de tempo, engarrafamento...Não há como você freqüentar um curso no*

Plano Piloto de manhã e voltar 'pro' final da Ceilândia pra 'tá' uma hora em sala de aula! É uma dificuldade grande![...] (Terceiro Entrevistado)

[...] *'Pros' professores de Ensino Médio, pouca coisa aparece. É raríssimo aparecer algum curso, alguma informação, alguma palestra sobre Educação Inclusiva, sobre adaptações curriculares...Muito difícil a gente ver!* [...] (Terceiro Entrevistado)

Ao mesmo tempo em que os entrevistados criticam a forma como os cursos são promovidos, fornecem sugestões de como essa oferta poderia se tornar mais acessível. As críticas e as sugestões revelam-se nas seguintes expressões:

[...]E outra mudança seria os cursos promovidos na própria escola...[...] (Terceiro Entrevistado)

[...] Acho que você tem que ofertar os cursos para os professores e oferecer condições aos professores para fazer esses cursos. (Segundo Entrevistado)

Ainda quanto à oferta de cursos e as condições para participar dos mesmos, o discurso da falta de tempo pode retratar uma dificuldade real, ao mesmo tempo em que esconde uma justificativa para um não envolvimento com a formação em serviço. A esse respeito, a fala a seguir denota a dificuldade:

[...]"_Ah! É oferecido curso?!!! Ótimo!!!" Tá, mas quantos professores têm tempo pra fazer esse curso? Né?[...] (Segundo Entrevistado)

O registro da fala a seguir, apresenta uma relação entre capacitação e remuneração:

[...] *Os professores não só têm que se especializar, mas também, têm que ganhar mais pra isso! Né?[...]* (Segundo Entrevistado)

[...] é uma demanda a mais, e nós não ganhamos a mais por isso! (Segundo Entrevistado)

Essa queixa é recorrente entre os professores que, a despeito de terem a melhor remuneração do país em comparação aos demais Estados da Federação, mostram-se desvalorizados em relação às outras categorias de servidores de nível superior do Governo do Distrito Federal, por receberem, na comparação, os menores salários.

Outros relatos apontam para a questão de os professores não receberem uma formação inicial adequada para atuar com a realidade da educação inclusiva:

[...]É..., é difícil fazer esse atendimento diferenciado, uma vez que os professores licenciados ou bacharéis, eles não tiveram essa formação específica pra lidar com esse tipo de clientela. [...] (Primeiro Entrevistado)

[...] *Certa vez, eu fiz um mini curso de distúrbios da linguagem, mas não assim, específico com alunos, pra trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais e, em momento algum, né?, fui, digamos, treinada, capacitada para atuar com esses alunos*. (Primeiro Entrevistado)

Sobre a formação dos professores, PRIETO (2006, p. 56) a afirma como um compromisso a ser adotado pelos sistemas de ensino que busquem a qualidade, procurando responder às características de todos os alunos e aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda nessa questão, há muitos questionamentos por parte dos professores que se sentem desamparados em sua prática cotidiana. Esse sentimento, que parece emergir das três entrevistas realizadas, suscita um outro indicador, definido como:

4.4 - A Percepção de um Sentimento de Desamparo no Professor

Recorrente na expressão dos entrevistados, nos trechos que se seguem:

[...] E, infelizmente a gente não tem como suprir isso e nem tem a quem recorrer! [...] (Terceiro Entrevistado)

[...] *O suporte..., ele é quase inexistente! O único suporte que a gente tem, é saber onde estão esses alunos depois de alguns meses que as aulas já começaram*. [...] (Terceiro Entrevistado)

O sentimento de desamparo é refletido, de maneira reiterada, na afirmação da ausência de apoio das instâncias governamentais que, não raras vezes, acabam conduzindo a ações improvisadas dos docentes

[...] a Secretaria de Educação, a Regional de Ensino, não prestam nenhum tipo de suporte e na escola não há Sala de Recursos. (Primeiro Entrevistado)

[...] *Nós não temos Sala de Recursos. Não acontece absolutamente nada!*

[...] Ou seja, você não tem um retorno do seu trabalho e, às vezes, você..., você acha que tá trabalhando em vão, né? Assim, o seu trabalho não faz sentido. Então, acho que essa, hoje, é a grande dificuldade do professor em sala de aula." (Segundo Entrevistado)

Nesta análise, emergiram, ainda, sentimentos de impotência, ante as incômodas demonstrações de desinteresse por parte dos alunos, que pode ser verificado na fala do primeiro sujeito entrevistado: *[...] diante desse contexto, às vezes, é..., percebo que, que o meu objetivo não está sendo atingido, né?[...]* (Primeiro Entrevistado) e na enorme expectativa depositada pelas famílias em relação ao trabalho docente, perceptível no seguinte trecho:

[...] a família..., ela coloca uma expectativa muito grande na escola. (Terceiro Entrevistado)

Em outros trechos das demais entrevistas, seguem relatos sobre a falta de interesse dos alunos e uma afirmação mesclada de desamparo, frustração e impotência dos professores ante a realidade enfrentada:

"*Falta de interesse, falta de disciplina, na verdade o que a gente percebe, hoje, é que a maioria dos jovens não está querendo 'nada com nada', né? Não querem saber de estudar, estão ali para passar o tempo ou porque são obrigados, então a maior dificuldade é essa, né?"* (Segundo Entrevistado)

[...] *o aluno de Ensino Médio...., ele tem uma deficiência grande em escrita, leitura, interpretação, Matemática e, se o aluno tem necessidade especial e já tem essa dificuldade, também, piorou mais ainda a situação! E, infelizmente a gente não tem como suprir isso e nem tem a quem recorrer!* [...] (Terceiro Entrevistado)

"[...] sinto-me frustrada, às vezes, porque, é..., a gente vê que, talvez, esteja sendo em vão e do ponto de vista da Inclusão, [...]" (Primeiro Entrevistado)

[...] Já trabalhei com Educação Inclusiva, no ano que eu entrei na Secretaria, inclusive trabalhei com alunos surdos, trabalhei com alunos é..., tetraplégicos,... muito difícil, mas...,assim..., não foi uma questão de escolha, né, como..., como você disse, é inclusiva, eu tive que trabalhar. Achei muito difícil, mas eu já trabalhei. (Segundo Entrevistado)

No trecho acima, denota-se, novamente, um sentimento de desamparo, expresso na dificuldade afirmada ante o caráter compulsório ao qual teve que se submeter o entrevistado quando foi implantada a inclusão de ANEEs nas classes comuns da Rede Pública de Ensino do DF que coincidiu com seu ingresso na Secretaria de Educação. Não obstante o fato de se deparar com o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em seu

primeiro contato com a sala de aula, o relato aponta para a perplexidade e chega a expressar um certo sentido de aprisionamento, do qual o professor necessitasse ‘escapar’.

Num cenário em que a insatisfação, o desencanto com a profissão, atitudes tímidas e improvisadas e um sentimento de desamparo imperam, foi possível captar, pelos registros das falas dos entrevistados, um certo sentido que encaminha para uma espécie desresponsabilização dos professores perante o quadro negativo que se forma diante de seus olhos em relação às suas práticas pedagógicas. Dessa impressão, emerge a quinta categoria que denominou-se:

4.5 – A ‘Desresponsabilização’ do Professor como Mecanismo de Auto-Preservação.

A partir do questionamento sobre a avaliação do modelo de escola inclusiva, emergiu a seguinte resposta, que parece revelar, além da discordância explícita quanto ao modelo de Educação Inclusiva, uma indignação e uma justificativa que encaminham para uma análise controversa que pode apontar para uma atitude de não envolvimento e de descompromisso consciente:

> *“Sinceramente, eu não concordo. Não concordo, acho desgastante ‘pro’ professor, desgastante ‘pro’ aluno, porque, bem ou mal, eu tenho doze turmas, todas lotadas. Quarenta e cinco alunos e você ter dois ou três ou seis misturados a todos esses alunos, é extremamente complicado, você não atende o aluno de forma adequada, né? Então, ele não aprende também de forma adequada. Na verdade, é tudo uma maquiagem, né? Tá lá porque é ‘bonitinho’, porque tem que ser incluído, mas, na verdade não se pensa exatamente nele não, né? Porque se tivesse pensando nele, estaria numa turma adequada, com professores adequados e especializados pra ele. Nós, em nenhum momento, recebemos nenhum tipo de formação, [...] é uma demanda a mais, e nós não ganhamos a mais por isso! Temos mais trabalho ainda e o aluno não é bem atendido. Então, acho que é só uma maquiagem mesmo, é só para ‘enganar bobo’!”* (Segundo Entrevistado)

Por meio da análise das entrevistas, parece despontar, além de um desconhecimento da proposta da Educação Inclusiva que se propõe a atender a todos os alunos com suas peculiaridades e diferenças surge de modo implícito, um discurso de que, devido ao desinteresse dos alunos, à falta de condições adequadas de trabalho e à formação inadequada do professor, dentre outros fatores, a questão da inclusão não é responsabilidade do professor que, emerge, dos relatos, como alguém que sofre os impactos negativos de um sistema educacional que se equivoca ao atender, em classes comuns, alunos com necessidades educacionais especiais.

> "A organização das configurações subjetivas, quanto à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, é sistêmica, intercambiando tanto os sentidos subjetivos individuais (crenças, desejos, desafios, inseguranças) quanto os sentidos subjetivos sociais (representações, organização simbólica da escola); entretanto, até então, muito pouco se explorou aquilo que, de fato, os agentes humanos envolvidos, entre eles os profissionais da educação, realmente sentem quando passa a fazer parte da rotina escolar um aluno atípico em relação aos demais, em decorrência de seus déficits mentais, físicos ou sensoriais, e que sentidos cercam seus posicionamentos frente a esse novo aluno" (GOMES E GONZÁLEZ REY, 2007, p. 409).

Do registro das falas a seguir, emergem:

a) uma convicção da dificuldade de se atuar diante das demandas de uma escola inclusiva:

Olha, é..., é um pouco..., é um pouco difícil. A gente trabalha com essa questão porque, na verdade, às vezes, a gente sequer lembra que esses meninos estão na sala, né?[...] (Segundo Entrevistado)

b) uma discordância e uma indignação explícitas quanto à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:

[...] E esses meninos..., eles foram 'jogados' lá e, na verdade, eu só percebo que eles estão lá, quando os meninos começam: "_Professora! Fulano num tá entendendo!"[...] (Segundo Entrevistado)

c) uma afirmação de esquecimento e de negligência:

[...] Então, assim, sinceramente, nós sequer nos lembramos que eles estão lá! São muitos alunos, muitas turmas! Então, assim..., falar que eu preparo material específico...? É impossível, né? Não tem como! A gente não tem tempo pra isso, né?[...] (Segundo Entrevistado)

d) uma afirmação, em tom de desesperança, de agir, talvez com inércia, perante o curso dos acontecimentos, buscando uma *saída:*

[...] E...., é assim que a gente vai 'levando', né? Então, à medida que eles vão nos lembrando que eles estão lá, a gente tenta mediar, 'achar uma saída', a verdade é essa![...] (Segundo Entrevistado)

Em certo sentido, a atitude de "ir levando" aponta para uma postura, talvez de não envolver-se ou de comodismo diante de uma proposta com a qual não se concorda, mas contra a qual também não se pretenda insurgir.

Esse não engajamento diante da proposta de Educação Inclusiva, parece remeter a um sentimento de ceticismo diante do que é proposto e da realidade vivenciada no cotidiano escolar, denotando uma descrença quanto ao fato de ser ou não viável a Inclusão, além da

possibilidade de se formar um esquema mental por parte do professor, com vistas a uma espécie de auto-preservação.

À respeito do desafio que representa a proposta de uma educação inclusiva, Hugo Otto Beyer (2010) afirma:

> "A idéia de uma escola aberta, inclusiva, com capacidade para atender alunos com situações diferenciadas (o que, evidentemente, sempre aconteceu, ou seja, não há como pressupor um grupo de alunos com situações psicossociais iguais), é altamente desafiante. Tal desafio implica a ação de sujeitos que se encontram conectados, os quais não podem prescindir de sua responsabilidade para que esta escola inclusiva se torne possível" (BEYER, 2010, p. 62).

"[...] Muitas vezes, nós somos muito frustrados, né? Eu me sinto, hoje, assim mesmo, é frustrada, mesmo! Ou seja, você não tem um retorno do seu trabalho e, às vezes, você..., você acha que tá trabalhando em vão, né? Assim, o seu trabalho não faz sentido. Então, acho que essa, hoje, é a grande dificuldade do professor em sala de aula." (Segundo Entrevistado)

O trecho anterior remete a um sentimento derrotista, em que o professor constata uma ausência de sentido à própria prática que seria, na sua visão, 'a grande dificuldade do professor em sala de aula'.

"*Olha, é..., é um pouco..., é um pouco difícil. A gente trabalha com essa questão porque, na verdade, às vezes, a gente sequer lembra que esses meninos estão na sala, né? Por exemplo, nós temos a turma "F", esse ano, que tem dois meninos que são surdos, né? E esses meninos..., eles foram 'jogados' lá e, na verdade, eu só percebo que eles estão lá, quando os meninos começam: "_Professora! Fulano num tá entendendo!" Né? Ou seja, aí,sim! Eu me lembro que eu tenho que voltar e virar pra turma e falar calmamente, certo? Porque eles fazem leitura labial. Então, assim, sinceramente, nós sequer nos lembramos que eles estão lá! São muitos alunos, muitas turmas! Então, assim..., falar que eu preparo material específico...? É impossível, né? Não tem como! A gente não tem tempo pra isso, né? E...., é assim que a gente vai 'levando', né? Então, à medida que eles vão nos lembrando que eles estão lá, a gente tenta mediar, 'achar uma saída', a verdade é essa!" (Segundo Entrevistado)*

Os relatos a seguir, expressam, de forma sincera, a avaliação que o docente faz de seu trabalho com turmas inclusivas. A palavra negligência parece ser utilizada com alguma carga de culpa, ao mesmo tempo em que parece reivindicar uma atenção para o fato de que a forma como vem sendo implementada a proposta de Inclusão Escolar, carece de ajustes e de um cuidado específico.

[...] O que eu acho do meu trabalho com os alunos especiais de uma forma específica? Eu acho totalmente negligente. A verdade é essa. Eu não trabalho especificamente com eles, né? Eu sei. (Segundo Entrevistado)

Do relato a seguir, emerge uma ausência de atitude que reflete um sentimento de impotência diante da realidade do sistema educacional em que a atuação docente, na maioria das vezes, figura resignada e até abnegada diante das limitações que a realidade da escola pública impõe aos docentes no desempenho de sua função. Nesse relato parece haver um certo tom de amargura, sobre o qual, Antônio Nóvoa (2010), alerta que, devido à situação difícil e complicada em que o professor tem realizado seu trabalho, dadas as exigências e incertezas da atualidade, este, "vive numa situação amargurada".

"Meu trabalho é consciente, sempre...que eu sei da dificuldade de algum aluno, eu procuro compreender melhor, ajudá-lo..., mas eu não posso ir além das minhas limitações, das minhas possibilidades, porque eu tenho um universo todo de alunos pra atender e esse universo já tem muitas características e muitas dificuldades próprias, então, o que a gente faz, e, acredito que todos os professores de Ensino Médio façam, é atuar dentro das suas limitações, é atuar dentro da realidade que a escola pública, hoje, apresenta." (Terceiro Entrevistado)

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *"A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte anda dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isto: caminhar."* (Marina Silva – ex Senadora da República Federativa do Brasil – CÉSAR 2010)

A atualidade e a freqüência do tema, que trata da questão da Inclusão Escolar em muitos estudos e pesquisas comumente realizadas pelas áreas da Educação e da Psicologia, fornecem indícios não apenas da relevância do tema, mas do quanto ainda se faz necessário realizar para a construção de uma educação que, solidária e democraticamente, consiga romper com modelos ortodoxos que se traduziram, num passado recente, em negação, preconceito e segregação.

No caminho que se tem trilhado para que a proposta de Incluir alunos com necessidades educacionais especiais seja efetiva realidade na esfera das escolas públicas, observa-se a ocorrência de muitas situações que se apresentam como grandes obstáculos a essa proposta.

A despeito do arcabouço legislativo que se formou para amparar a proposta da Educação Inclusiva no Brasil, muitas dificuldades têm se interposto, nas quais têm "esbarrado as políticas públicas" (BEYER, 2010), tornando evidente que não basta a existência de leis, para a efetivação da proposta, mas mudanças de posturas, abandono de modelos ultrapassados e até uma renovação de mentes, de onde surjam atitudes voltadas para uma educação que atenda igualitariamente a todos os alunos, respeitando suas diferenças.

O papel do professor na proposta inclusiva é essencial em que pese a sua condição e competência na proposição e na promoção de ambientes abertos à acolhida às diferenças, com prevalência do diálogo e de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos sob sua chancela.

Não obstante essa constatação, a realidade enfrentada pelos professores, especialmente de escolas públicas brasileiras revela-se sobremodo difícil dadas as condições inadequadas para o desenvolvimento de contextos favorecedores da aprendizagem, além de desmotivação, frustração e da desvalorização profissional. Nesse aspecto, muitas dificuldades

surgem e se fortalecem ainda mais diante da perspectiva de se atender aos alunos com necessidades especiais em classes comuns.

Nessa ótica, a pesquisa realizada buscou investigar e analisar as dificuldades levantadas pelos professores de uma escola pública do Distrito Federal, diante da proposta inclusiva que busca, articular condições para que os alunos, independentemente de possuírem ou não necessidades educacionais especiais, possam ter oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem num contexto diversificado e acolhedor.

Nas incertezas e no desafio de delinear essas dificuldades dos professores diante do processo de Inclusão Escolar, a pesquisa captou importantes indicadores que apontam para as singularidades dos sujeitos pesquisados na medida em que se permitiram expressarem-se de forma franca e destemida, no relato de questões importantes que têm dificultado suas práticas pedagógicas.

As categorias apontaram para a adversidade das condições de trabalho enfrentadas no dia a dia; para as atitudes dos professores diante da perspectiva inclusiva; para a preocupação com a própria formação; para sentimentos de desamparo e impotência e para uma atitude de não envolvimento como mecanismo de auto-preservação. A pertinência das dificuldades expressas pelos professores evidenciou-se ao longo da análise e apontou para a ocorrência de mudanças necessárias e urgentes que promovam efetivamente a proposta de Educação Inclusiva.

Na medida da expressão e da apresentação de queixas e opiniões, revelou-se, por parte dos professores, uma atitude de busca de construção da própria história, numa sociedade do conhecimento que se redesenha a cada instante e que precisa perceber o professor como peça chave na edificação das condições de acesso à aprendizagem e, conseqüentemente à cidadania, necessitando, para isso, ser melhor assistido pelo poder público, adquirindo o adequado aparato para uma atuação qualitativa condizente com as expectativas sociais e as suas próprias.

Desse modo, as contribuições desse estudo residem na perspectiva que abre para a proposição de ações que possibilitem o enfrentamento dessas dificuldades, buscando melhorar as condições de trabalho, propondo uma política de formação docente acessível e contínua, e focalizando o professor como essencial ao desenvolvimento de uma política educacional abrangente e focada na diversidade.

As questões emergentes desta pesquisa, possibilitam, ainda, uma abertura para a realização de futuros estudos que colaborem para uma real e coerente implementação da proposta de Educação Inclusiva, com novos levantamentos ainda mais consistentes que repercutam em análises relevantes sob novos prismas e indiquem caminhos mais viáveis para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, nas escolas que, por serem públicas, sempre deveriam ser de todos e para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diár io Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E, 2001.

_____. **Lei Federal n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 22 dez.1996.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Edições Câmara, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras a aprendizagem – Educação Inclusiva.** Porto Alegre, Ed. Mediação. 2007

CÉSAR, Marília de Camargo. **Marina – A Vida Por Uma Causa**. São Paulo. Editora Mundo Cristão. 2010.

COELHO. Cristina M. Madeira. **Inclusão Escolar. In Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane. Brasília, Ed. Universidade de Brasília. 2010.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto), Abr. 2007, vol.17, nº 36, p.21.

Entrevista com Antônio Nóvoa. Programa Um Salto Para o Futuro. www.tvebrasil.com.br/salto

FALKENBACH, Atos Prinz, DREXLER, Greice e WELER, Verônica. **A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências.** Ciênc. saúde coletiva, Dez 2008, vol.13, p.2065-2073.

GIL, Ingrid Lapa de Camillis; FRANÇA, Paulo Santos; BARBATO, Silviane. **A Pessoa com paralisia cerebral na escola.** In **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane. Brasília, Ed. Universidade de Brasília. 2010.

GOMES, Claudia e GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2007, 27 (3). 406-417

GOMES e BARBOSA. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. Jan-Abr. 2006, v.12, nº1. p. 85-100

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

KELMAN, Celeste Azulay. **Sociedade, educação e cultura. In Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane. Brasília, Ed. Universidade de Brasília. 2010.

MACIEL, Diva M. Albuquerque e RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. **Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o Estudo da Inclusão**. In. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane. Brasília. Ed. Universidade de Brasília. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. ARANTES, Valéria Amorim (org.) São Paulo. Ed. Summus, 2006.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: Uma Relação Necessária?** In.TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** São Paulo: Alínea, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Vol 11 nº 33. Rio de Janeiro Set/Dez 2006.

PACHECO, José. **Palestra** proferida no San Marco Hotel, em Brasília-DF, sobre os "Caminhos da Inclusão"- DF, 06 de maio de 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. ARANTES, Valéria Amorim (org.) São Paulo. Ed. Summus, 2006.

SILVA, Daniele Nunes Henrique, RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho e MIETO, Gabriela. **O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural.** In. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane. Brasília. Ed. Universidade de Brasília. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica.** 3ª Ed. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2010.

_____A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

A – (ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA)

SEXO	IDADE	ÁREA DE FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM SALA DE RECURSOS

1) Como é para você atuar como professor do Ensino Médio?
2) Qual a sua percepção da responsabilidade de trabalhar com adolescentes e jovens?
3) Que dificuldades você tem enfrentado na sala de aula para desenvolver a sua prática pedagógica?
4) Que avaliação você faz do modelo de inclusão adotado nas escolas públicas do Distrito Federal?
5) Relate como é a sua rotina de trabalho frente à demanda de trabalhar com turmas onde há alunos com necessidades educacionais especiais.
6) Você vê aspectos positivos no trabalho realizado em uma escola inclusiva? Quais são eles?
7) Você vê aspectos negativos? Mencione-os.
8) Na sua avaliação, quais são os principais impedimentos identificáveis, hoje, no processo de atendimento dos alunos ANEEs, para que eles sejam efetivamente incluídos?
9) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com turmas inclusivas?
10) Que mudanças você apontaria como necessárias para que a Rede Pública de Ensino atendesse com maior qualidade os alunos com necessidades educacionais especiais?
11) Que avaliação você faz do suporte oferecido por instâncias como Diretoria Regional de Ensino; Secretaria de Estado de Educação; Sala de Recursos; Secretaria de Educação Especial, para o seu trabalho em sala de aula?
12) Você se sente seguro para desenvolver um trabalho que atenda as exigências de uma Escola Inclusiva?
13) Você tem cursos na área da Educação Inclusiva?
14) Já trabalhou na área de Educação Especial ou Inclusiva? Já atuou em Sala de Recursos?
15) Em termos de formação continuada, em que áreas, relacionadas à Educação Inclusiva, você gostaria que fossem ofertados cursos?
16) Como você avalia a política de formação de professores realizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal?

17) Qual a sua avaliação do desempenho dos familiares dos ANEEs no trabalho de acompanhamento de suas vidas escolares?

18) Quanto ao trabalho com Inclusão, você percebe a sua escola como um espaço de formação e de troca de experiências?

19) Que avaliação você faz do seu trabalho junto às classes inclusivas?

20) Quais são os seus sentimentos em relação à tarefa de realizar a sua prática pedagógica em um contexto tão diverso como o das salas de aula de hoje?

ANEXOS

A - (MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO)

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

A (o) Diretor(a) da Escola _____

De: Profª. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da Rede Pública do DF (pólos UAB-UnB de Santa Maria e Ceilândia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como conseqüência uma educação inclusiva.

O trabalho, a ser desenvolvido na escola sob sua direção, será realizado pelo Professor/cursista_____, cujo tema de pesquisa é: _____ _____sob orientação da profa. _____.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061_____) ou por meio do e-mail: _____.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

B – (MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____.Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa entrevistas (gravadas em áudio) com os educadores no intuito de investigar que fatores têm dificultado a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no processo pedagógico desta unidade de ensino. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ou_____. ou no endereço eletrônico _____Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientando _____(UAB – UnB)

Concorda em participar do estudo? ( ) Sim ( ) Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____