

Atuação e concepções in/exclusivas de professores regulares dos municípios de Alfenas e Araras

In/exclusive operations and concepts of regular Alfenas and Araras teachers

Claudia Gomes
cg.unifal@gmail.com

Fernanda Vilhena Mafra Bazon
febazonccaufscar@gmail.com

Daniele Lozano
lz.daniele@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar a preparação, a atuação e as concepções de professores do ensino regular acerca do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nos municípios de Alfenas (MG) e de Araras (SP). Para tanto, foram participantes do estudo 50 professores de escolas públicas de ambas as cidades. O *corpus* de dados foi constituído a partir da resposta a questionários com questões fechadas e abertas, que foram analisadas tanto de forma quantitativa como qualitativamente. Os resultados indicam que, de modo geral, os professores apontam não possuir formação, preparação ou auxílio profissional para atuar com esses alunos. No entanto, os resultados são mais alarmantes quando evidenciamos que uma parcela representativa da amostra indica que não considera ser de sua responsabilidade e competência desenvolver práticas educacionais com os alunos com NEE nas escolas regulares. Conclui-se que os clamados processos formativos, de oferecimento de recursos e parcerias, só poderão ser dimensionados quando avançarmos para uma nova definição profissional, que aloque os professores de ensino regular como protagonistas e responsáveis pela educação inclusiva de alunos com NEE nas escolas.

Palavras-chave: educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, professores regulares.

Abstract: The objective of this study is to analyze the preparation, action and concepts of regular teachers about school inclusion of students with special educational needs in Alfenas (Minas Gerais State) and Araras (São Paulo State). The study had 50 teachers from public schools in both cities as participants. To collect the data we applied a questionnaire with closed and open questions, which were analyzed on both quantitative and qualitative terms. The results indicate that, in general, teachers point out not having training, preparation or professional assistance to work with these students, however, the results are more alarming when we note that a representative number of the sample indicates that he/she does not consider to be his/her responsibility and competence to develop educational practices with students with special educational needs in mainstream schools. We conclude that the training processes, of resource offering and partnerships, can only be sized when moving into a new professional setting, which allocates regular education teachers as protagonists and holds them responsible for the inclusive education of students with special educational needs in schools.

Keywords: inclusive education, special educational needs, regular teachers.

Introdução

As discussões quanto à proposta de inclusão permeiam o panorama escolar há décadas, tendo um marco legislativo significativo em 1994, com a promulgação pela Unesco, em documento intitulado *Declaração Mundial de Salamanca* (Unesco, 1994). Além dessa declaração, são inúmeros os documentos internacionais e nacionais que amparam a questão, dentre os quais, no cenário brasileiro, destacam-se o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Brasil, 1996), o *Plano Nacional de Educação* (2001a) e, mais recentemente, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, 2001b).

No entanto, são os documentos mais recentes, denominados *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (Brasil, 2008), e a promulgação do Decreto n. 7.611 em 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, que vêm acarretando discussões e polêmicas consideráveis quanto ao tema da educação inclusiva nas escolas brasileiras. A discussão central entre os documentos baseia-se na proposta apresentada em 2011, que permite a oferta da modalidade de ensino especial, preferencialmente na rede regular, porém, não exclusivamente, o que trouxe à tona a discussão quanto a dubiedade dos sistemas de ensino a serem ofertados aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Assim, diversas discussões vêm sendo realizadas na área acerca de um possível retrocesso do decreto 7611 (Brasil, 2011), e, apesar de este não ser o foco do presente trabalho, ao enfocarmos como eixo central de análise deste estudo as atribuições do professor frente à questão inclusiva, não podemos desconsiderar que o documento pode vir a acarretar

impacto em seus posicionamentos e avaliações quanto à temática.

Cabe ressaltar que mesmo em meio às discussões e possíveis retrocessos políticos, a concepção assumida neste estudo é convergente com as diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (Brasil, 2008), já que entendemos suas propostas como favorecedoras da inclusão e da permanência de alunos com NEE em espaços não segregadores, possibilitando, assim, a construção de um sistema educacional democrático.

A defesa do favorecimento de espaços escolares democráticos exige que seja assumida a discussão acerca do uso desse termo no que se refere à delimitação dos alunos a serem atendidos pela inclusão. Como já discutido em estudos anteriores, por exemplo, em Kassir (2004) e Bueno (2008), a ampliação trazida pelo conceito de NEE contém, em seu bojo, um perigo, pois, ao se pensar que a educação inclusiva é processo em construção e que depende da modificação da postura da sociedade e das escolas frente à diversidade humana, não se pode pensar que uma diretriz terá alcance efetivo de transformação. Dessa forma, Gomes e Bazon (2011) chamam a atenção para o fato de que, ao se criar um dispositivo no qual crianças, sem comprovação de comprometimentos orgânicos, possam ser atendidas nas escolas especiais, abre-se uma brecha para que as barreiras atitudinais arraigadas em nossa sociedade se manifestem por meio de diagnósticos simplistas e justificativas vazias, favorecendo, assim, a perpetuação de uma situação de segregação não mais do ambiente físico da escola regular, mas do conhecimento produzido e apropriado nesse ambiente.

Assim, a adoção do termo NEE, por um lado, tem como intenção proporcionar avanço no sentido de minimizar a estigmatização e

a pejoratividade de termos como deficiência, deficiente... Porém, ao abranger uma grande diversidade de sujeitos, perde a precisão e pode ser a causa de novos problemas e dificuldades na educação inclusiva. Assim, um dos eixos centrais de análise e polarização de ações que efetivem as condições necessárias para que a inclusão escolar não se restrinja ao processo de aceitação do alunado com NEE no ambiente escolar é a formação de professores, já que são eles que trabalharão diretamente com esses alunos e que precisam garantir sua inserção no processo de aprendizagem.

Michels (2008), ao analisar diversos documentos internacionais, destacou o papel preponderante dos professores na nova ideologia que baseia a educação inclusiva e salientou a falta de preparo dos professores brasileiros, sendo essa uma das grandes causas apontadas para o fracasso escolar.

Para Prietro (2003), uma das competências dos professores trata-se do respeito e do reconhecimento da diversidade dos alunos em seus aspectos sociais, culturais e físicos, devendo detectar e combater toda e qualquer forma de discriminação, relacionando-se, assim, com os valores da sociedade democrática.

Outro conjunto de competências destinadas aos professores refere-se à compreensão do papel social da escola, tais como: participação coletiva e cooperativa da elaboração e gestão escolar; promoção da prática educativa com respeito às características do alunado; acesso a relações de parceria e colaboração entre alunos, pais e professores na comunidade escolar.

Essas competências estão intimamente relacionadas às condições requeridas para o atendimento de alunos com NEE em escolas regulares – por exemplo, ao não levar em conta o contexto social no qual a criança está

inserida, pode-se gerar situações de insucesso escolar. As competências esperadas dos professores pressupõem que estes devem estar atentos às diferenças individuais de seus alunos e a como estas afetam a ação pedagógica, buscando, a partir disso, elaborar o planejamento e implantar propostas de ensino e de avaliação (Pietro, 2003).

A autora referida aponta, ainda, que a formação de professores capazes de atuar com indivíduos com NEE precisa enfatizar a discussão sobre o caráter educacional das ações pedagógicas de inclusão, superando o caráter assistencialista da mesma ou o modelo médico-pedagógico. É preciso que os cursos de formação focalizem a aprendizagem efetiva desse aluno, e não apenas a sua inserção na comunidade escolar.

Foi assinalada a importância da formação docente para a atuação na diversidade, para o respeito à diferença, para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos... Entretanto, é preciso também estar atento à diversidade existente na formação e na atuação dos professores. Quem são os professores que estão atuando na construção da escola inclusiva? Como norteiam suas práticas? Qual é a sua formação? Buscar conhecer essas especificidades pode revelar dados valiosos para a melhoria da formação inicial e continuada desses profissionais, bem como para a efetivação do processo inclusivo.

Ao se ter por base o pressuposto de Vigotski, exposto ao longo de sua obra, de que a condição humana, isto é, a formação do sujeito, ocorre no seio de seu momento histórico e cultural, é de suma importância se estar atento a quem são esses docentes e a como eles se estruturam como sujeitos ativos no meio em que se inserem (em especial, no ambiente escolar). Todos os indivíduos têm garantida sua participação na espécie humana,

entretanto, a condição humana é dada pela interação com seus pares, com sua cultura, com sua sociedade, e dessa forma, ao se fazer um estudo acerca das condições da educação inclusiva em dois municípios com características particulares, cabe focar quem são os sujeitos envolvidos nesse processo, a fim de respeitar sua diversidade e singularidade. Para tanto, este estudo tem como *objetivo* analisar a preparação, a atuação e as concepções de profissionais docentes acerca do processo de inclusão escolar de alunos com NEE e os desafios teóricos e práticos resultantes desse processo.

Procedimentos metodológicos

Com base no objetivo deste estudo, optou-se pelo delineamento de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa. A utilização das duas abordagens se justifica pelo entendimento de que os fenômenos sociais, dentre os quais aquele no qual a inclusão escolar se insere, são complexos e necessariamente demarcados por questões de caracterizações focadas nos posicionamentos pontuais dos participantes, assim como deflagra a necessidade de entendimento dos fenômenos sociais e dos conteúdos subjetivos, individuais e singulares (Vaistman, 1995).

Participantes e local da pesquisa: foram participantes do estudo 50 professores de escolas regulares da rede pública das cidades de Alfenas e Araras. A seguir, estão dispostas as características dos informantes por cidade pesquisada:

- Alfenas: 27 professores, sendo 26 do sexo feminino e 1 do masculino, com idades entre 24 e 55 anos. Em relação à formação acadêmica, apenas 1 professor aponta possuir ensino superior incompleto, os demais possuem

graduação completa e cursos de pós-graduação concluídos ou em andamento. Quanto ao tempo de atuação profissional 51,8% da amostra atua como docentes entre 5 e 10 anos, e 66,7% dos participantes indicam que não são professores efetivos na instituição.

- Araras: 23 professores, sendo 16 do sexo feminino e 7 do masculino, com idades entre 28 e 55 anos. Em relação à formação acadêmica, somente 1 professor aponta não possuir ensino superior, os demais participantes apresentam formação acadêmica superior, inclusive com cursos de pós-graduação completos ou em andamento. Quanto ao tempo de atuação profissional dos 23 professores, 9 atuam entre 1 e 5 anos, e 12 indicam que são efetivos na instituição em que trabalham.

Instrumentos: Para a coleta dos dados, foram utilizados:

(i) Questionário composto por questões objetivas e abertas, que visavam caracterizar: formação; atuação profissional; conhecimento da temática inclusiva; formação continuada para a inclusão escolar; e concepções acerca do processo de inclusão escolar de alunos com NEE;

(ii) Entrevista semiestruturada focada no levantamento das informações referentes às concepções e representações dos docentes frente ao processo de inclusão escolar.

Ressalta-se que também foram entregues os termos de consentimentos livre e esclarecido, que firmaram o compromisso ético do estudo.

Análise dos dados: O corpus de dados garantiu a análise quantitativa e qualitativa. A primeira foi realizada por meio de estatística descritiva e inferencial, com a utilização do software *Statistical Package for the*

Social Science for Windows (SPSS). Quanto a essa última modalidade de tratamento estatístico, cabe ressaltar que foi adotado um nível de significância de 0,05%, devido às características do objeto e da área estudados e do instrumento utilizado (Siegel, 1975).

A segunda baseou-se nas questões abertas dos questionários, que proporcionaram entendimento mais aprofundado das significações dos docentes sobre o processo inclusivo nos municípios selecionados. Para tanto, ao longo dos resultados, serão indicados trechos literais de falas dos participantes, com o objetivo de ilustrar os desafios e as perspectivas evidenciados pelo estudo, que serão indicadas por códigos estabelecidos pelas pesquisadoras, visando à preservação da identidade e ao sigilo dos participantes.

Resultados e discussões

A compreensão assumida pelas atuais resoluções que amparam a inclusão escolar – como ação política, cultural, social e pedagógica –, que visa à defesa do direito à escolarização de todos os alunos indistintamente, tem como desafio central de análise a discussão da formação docente para a inclusão.

Para tanto, dentre os elementos de análise, debruçamo-nos sobre a preparação docente, contemplando

as seguintes questões: o conhecimento das políticas e legislações que amparam o processo inclusivo; a participação em cursos e eventos que abordem a temática; e a atuação, o preparo e o domínio de estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE (Tabela 1).

A partir da Tabela 1, notamos que, no que se refere ao conhecimento das políticas educacionais voltadas à educação especial e/ou inclusiva, apenas 37,04% (N = 10) dos professores participantes da cidade de Alfenas afirmaram possuir conhecimento dos aspectos legais que embasam a discussão inclusiva, o que não caracteriza uma diferença significativa na amostra a respeito de se possuir ou não tais conhecimentos ($X^2 = 4,667$; $ngl = 2$; $p = 0,097$). Já em relação ao município de Araras, observou-se que 47,8% (N = 11) afirmaram ter conhecimentos legais, gerando, assim, uma diferença significativa ($X^2 = 14,245$; $ngl = 2$; $p = 0,001$) entre o grupo de docentes que aponta possuir conhecimento e o grupo que desconhece os embasamentos legais.

Para os participantes de Alfenas que apontaram possuir conhecimentos legislativos dentre os documentos citados, podem ser pontuados: “constituição de 88 em seu artigo 208; Através da LDB; Declaração de Salamanca/RCNEI/Diretrizes

nacionais EE-CNE; e as ações de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Informante DML01). Já na cidade de Araras, quando solicitado aos participantes que apontassem as legislações que teriam domínio, não foi obtida a citação de nenhum dos documentos que amparam juridicamente a proposta educacional inclusiva. O próprio decreto n. 7.611 de 2011, que atualmente vem ganhando espaço nos meios jurídicos e acadêmicos, foi citado e, aparentemente, mal compreendido por apenas um dos participantes, como pode ser evidenciado no seguinte relato: “Essa lei de 2011, eu vejo como uma evolução, pelo fato de que o aluno não pode ficar de ouvinte, na questão de socialização, acho que o decreto de 2011 retroagiu” (informante AL09).

Quando dispomos do questionamento quanto ao conhecimento das políticas e embasamentos jurídicos da educação inclusiva, não estamos defendendo que o simples reconhecimento da existência das leis efetive a inclusão nas escolas; no entanto, partimos da premissa que o conhecimento legal das ações educacionais é um dos eixos centrais para o debate e avanços frente à questão. Sabemos, ainda, que a temática inclusiva está sujeita a grande divulgação e embate em diferentes

Tabela 1. Preparo e domínio de estratégias pedagógicas na atuação com alunos com NEE.

Table 1. Prepare of educational strategies for students with Special Needs Education.

	Araras		Alfenas	
	Sim	Não	Sim	Não
Conhecimento sobre políticas de Educação Inclusiva	11	11	10	13
Participação em curso de Educação Inclusiva	11	11	12	13
Preparação para trabalhar com alunos com NEE	2	21	2	24
Atuação com alunos com NEE	16	7	9	17
Conhecimento de estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE	8	15	6	10
Apoio para atuar com NEE	4	13	3	20
Entendimento do apoio como algo importante	20	0	14	0
Responsabilidade para atuar com alunos com NEE	10	13	10	13

esferas, sejam educacionais, sociais, políticas ou de comunicação, entre outros. Porém, atenções e cuidados especiais devem ser tomados, pois, a pretexto de divulgação e politização, corremos o risco de banalizar o tema.

Centrando-se nos resultados obtidos, podemos avaliar que, de modo geral, os números apontados em relação ao conhecimento legislativo dos professores quanto às proposta de educação inclusiva trazem preocupação, uma vez que menos de 50% da amostra indica possuir tal conhecimento, e, ainda assim, uma parcela desses mesmos professores não aponta objetivamente quais são os embasamentos jurídicos. Como podemos, então, pensar na efetivação do direito à escolarização de todos os alunos, dentre eles os alunos com NEE, quando uma parte significativa dos professores não detêm o domínio das esferas legais e jurídicas que respaldam esses processo? Como pensar em professores atuantes na efetivação da educação inclusiva quando os mesmos apontam fragilidade do reconhecimento das leis que sustentam a temática, inclusive no que se refere a políticas e normativas que trazem mudanças significativas nos espaços de trabalho em que atuam?

Souza (2006), em seu estudo, aponta para análises que firmam tais dissonâncias ao constatar que as principais causas do distanciamento entre a intenção e a realidade educacional em nosso país são destacadas pela manutenção das formas hierarquizadas e pouco democráticas das políticas educacionais e pelo desconhecimento das reais finalidades dessas políticas por parte dos próprios educadores, assim como a alienação do trabalho pedagógico. Dessa forma, a autora conclui que, embora os princípios da educação inclusiva sejam, em tese, democráticos, na verdade, existe um hiato entre a intenção e a realidade vivida

em nossas escolas, fato deflagrado em nossa pesquisa, tomando-se por base o desconhecimento jurídico dos professores, que pode inclusive vir a embasar um descomprometimento legal frente à efetivação da ação inclusiva.

Podemos notar que o desconhecimento das legislações apontado pelos participantes é sustentado quando abordamos a participação em cursos e eventos formativos que tratem da temática inclusiva. Pôde-se constatar que, de modo geral, menos da metade da amostra indica ter participado de tais cursos ou eventos. Assim, quanto ao preparo profissional, tanto na cidade de Alfenas como na cidade de Araras, a maioria dos professores afirmou não possuir preparação para trabalhar com alunos com NEE em suas salas de aula.

Frente a esse cenário, questionamo-nos: como pensar na efetivação da educação inclusiva em nossas escolas se o debate parece ainda não estar presente no cotidiano das mesmas e, principalmente, nos temas e eixos de formação de nossos professores? É, ainda, uma preocupação que evidenciamos que mesmo para os professores que apontam a realização de cursos sobre a temática, parte dos espaços formativos oferecidos não contempla a possibilidade de estudos e discussões necessárias, fato que pode ser evidenciado no seguinte relato do informante AR06 em relação aos cursos realizados:

Teve uma palestra, só numa tarde também. A gente tem na secretaria a “V”, que orienta a gente, nesses casos aí que precisa, ela orienta, de vez em quando ela vem pra cá, pra sala de recurso, ela está sempre atenta à sala de recurso, ela orienta a gente, esses dias mesmo a professora lá dos meninos que tem na escola, “C”, veio orientar a gente no HTPC, mas é pouquinho também, né? Como deve trabalhar com ele, o que deve focalizar mais.

Entendemos que, enquanto novos espaços formativos não forem configurados para a formação continuada dos professores, corremos o risco da efetivação da ação educacional inclusiva continuar sendo protelada, tendo como justificativa a falta de formação e conhecimento dos professores. Por outro lado, atuar na defesa de espaços formativos qualificados é contrapor-se ao que Angelucci (2002) pontua em sua pesquisa, ao constatar a percepção de constante ameaça e, consequentemente, a sensação de sufocamento que a implementação das propostas inclusivas está causando, ao se desconsiderar os limites e os desafios dos próprios educadores. No entanto, defendemos que os espaços formativos devem, acima de tudo, favorecer oportunidades de posicionamento profissional comprometido às ações de democratização do espaço escolar, e não potencializar o chamado por intervenções externas à realidade escolar, como, por exemplo, compreendido e defendido pela informante AR02:

Eu acho que deveria ser uma capacitação regular, a gente ter um ATP, professor que sempre faça visita na escola, pergunta como tá, qual é sua dificuldade, o que você precisa. Um professor itinerante, que ele venha, nos oriente, nos dá orientação pra gente poder trabalhar isso em sala de aula. Da Educação Especial, que venha, porque tem muito mais experiência que a gente, a diga que eles vão dar para nós, vai ser muito valiosa. Sempre que tem um encontro, uma capacitação, semestralmente pra que a gente possa aprender, com os outros, ideias de outras escolas, com a nossa, com professores especialistas também, acredito que é a formação continuada.

Compreendemos que a escola, por sua vez, deveria tomar para si a tarefa de implementar espaços de formação permanente envolvendo todos seus agentes, de modo a pro-

mover a reflexão sobre os propósitos de suas ações, sobretudo as inclusivas, tornando-se um espaço para a expressão das dúvidas, inseguranças e medos e de troca de saberes, de estudo sobre teorias e práticas de inclusão (Gomes, 2010). Esse movimento permitiria a configuração de sentidos de pertencimento dos próprios professores na elaboração, discussão e implementação de ações inclusivas, visto que eles próprios passariam a ser protagonistas das propostas e ações institucionais e, assim, possivelmente mais comprometidos com o processo inclusivo nas escolas.

No entanto, o que evidenciamos é que os professores estão desprovidos do domínio do embasamento legal e de espaços efetivos de formação continuada, e os dados em relação ao conhecimento de estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE mais uma vez reforçam um cenário desfavorável para a educação inclusiva, conforme apontado, por exemplo, por estudos que tratam de práticas marginais de inclusão e de reflexão sobre as mesmas, tais como o de Patto (2008) e Amaral (2002).

Nesta pesquisa, quando indagados se possuem conhecimento de estratégias pedagógicas inclusivas, somente oito (34,78%) professores, na cidade de Araras, apontam ter esse conhecimento. Em Alfenas, a porcentagem de professores que indicam tal conhecimento chega apenas a 22,22% (N=6) da amostra. Evidencia-se, assim, que, nos dois municípios, há um posicionamento predominante dos participantes em indicar a falta de conhecimento sobre as estratégias pedagógicas para atuar com alunos com NEE. Entretanto, resta-nos, ainda, a dúvida: qual é a compreensão atrelada a uma dinâmica escolar inclusiva, tendo em vista os relatos a seguir:

Acho lindo a inclusão, mais não tem como você trabalhar com 25 alunos

de uma mesma forma, e planejar diferente para o NEE, ele mesmo se sente diferente” (informante AL02); acho que pode até interagir como os demais alunos, eu crio uma estratégia (pra avaliação) lá pra poder, não fazer ao mesmo tempo porque não é possível, ele já [...], o deles eu amenizo, eles fazem num segundo momento, já tá bem tranquilo, então língua portuguesa a gente faz eu e ele (informante AR09).

Questionamos, então, como vêm sendo desenvolvidas as estratégias pedagógicas em sala de aula envolvendo alunos com NEE? No primeiro relato, fica claro que a participante não domina uma estratégia inclusiva – assim como no segundo relato, a estratégia assumida parece estar focada e limitada à possibilidade de interação, ou, ainda, na diferenciação e na exclusividade compensatória do aluno. Ambos os casos, tanto para a defesa do não conhecimento, como para apontar o conhecimento das estratégias pedagógicas, efetivamente não estamos abordando ações inclusivas, que favoreçam o pleno desenvolvimento dos alunos nas escolas. Diferentemente dos relatos anteriores, podemos destacar dois posicionamentos avaliados como consonantes à questão levantada:

[...] utilização de materiais concretos onde os alunos possam juntamente com os demais alunos aprender de forma lúdica e diferente (informante AL03); Criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação (informante AL02).

Repensar ações comprometidas com uma atuação pedagógica mais crítica e construtiva exige trabalho em equipe, com base na cooperação, que favoreça a convivência e possibilite encarar as transformações necessárias para evitar o trabalho isolado.

Sendo assim, um novo patamar educacional só será alcançado quando revistos os valores implícitos na instituição, seu clima organizacional, as resistências apresentadas pelos agentes envolvidos, assim como um espaço de articulação profissional propício para o desenvolvimento dos docentes como elementos de transformação, que discutam, inclusive, o papel da escola na sociedade (Crespo, 2005; França, 2005; Michels, 2006).

No entanto, é na sala de aula que novas possibilidades de interações podem ser estabelecidas, favorecendo a constituição do desenvolvimento humano em sua complexidade, mas, para isso, exigem a construção e a reconstrução do professor como um ser social, que participa na interlocução ativa. Considerar o desenvolvimento humano como derivado da determinação sócio-cultural e do reconhecimento das plurideterminações presentes nas relações escolares é o foco das ações educacionais de fato inclusivas. Dessa forma, se fazem urgentes a compreensão de práticas e paradigmas educacionais facilitadores do reconhecimento e o respeito às diferenças existentes nas tramas sociais, ações estas que se materializam no desenvolvimento de dinâmicas e estratégias pedagógicas (Gomes, 2010).

Em relação à experiência profissional dos professores com alunos com NEE, em Alfenas, constatamos que essa experiência foi desenvolvida apenas pela minoria dos informantes (N = 9; 33,33%); enquanto, em Araras, notamos o inverso, ou seja, a maioria dos docentes já vivenciou essa atuação (N = 16; 69,56%). Em ambos os casos, pode ser constatado que, de modo geral, nenhum dos docentes – tanto os que já vivenciaram a experiência profissional com alunos com NEE como os que ainda não tiveram essa experiência recebeu apoio para sua atuação profissional, e consideram, em sua grande maioria,

que esse apoio é importante para suas atividades.

Os diversos estudos que exploram os fatores implícitos no processo de inclusão escolar apontam para a discussão necessária de mudança de paradigma educacional consoante a um processo de reconhecimento e compromisso com a diversidade humana (Bastos, 2003; Pessini, 2002). Para tanto, compreendemos que esse comprometimento só é possível a partir de vivência efetiva entre alunos e professores no processo educacional inclusivo. Corroborando as ideias de Arroyo (1998), entendemos que a prática profissional dos professores deve ser analisada nos patamares mais profundos, considerando sua cidadania e ação humana como condição central para a compreensão da proposta escolar inclusiva, isto é, uma ação de reconstrução que possibilite a reflexão constante, com o compromisso no tratamento da diversidade humana.

Entretanto, acreditamos que, enquanto os docentes não definirem quais são as suas reais atribuições no processo educacional de alunos com NEE, espaços de formação e atuação na perspectiva inclusiva estarão cada vez mais distantes da realidade escolar. Não podemos desconsiderar o fato alarmante de que a maioria dos professores participantes do estudo mostra-se contrária à afirmação quanto à responsabilidade e à competência do professor do ensino regular em desenvolver práticas educacionais com alunos com NEE. Na cidade de Alfenas, apenas 37,03% da amostra de professores indicam consonância com a afirmação, apontando que a responsabilidade pelo processo de inclusão de alunos com NEE é dos professores regulares. Já no município de Araras, essa porcentagem aumenta para 43,48% da amostra.

Como pensar ações de formação, de experiências e de reflexão acerca da diversidade e da diferença se os

professores parecem atrelados a uma concepção limitada de suas próprias funções profissionais? Como avançarmos na construção de uma escola democrática, como firmado pelo compromisso de muitos dos documentos legais que fundamentam a educação inclusiva em nosso país se, na verdade, o engajamento pessoal-profissional aponta para a direção contrária, que demarca inclusive que a escola regular não é um espaço para alunos com NEE?

Sobre essas questões, podemos evidenciar que relatos citados por alguns participantes firmam a compreensão de que o professor regular não “tem” condições de se responsabilizar pelas ações educacionais desenvolvidas com alunos com NEE, não considerando de sua competência esse atendimento educacional:

a maioria dos professores não foi consultado [...] *eu mesmo não quero trabalhar com esses alunos* (informante AL04);

Eu acho que não (em relação em ser ou não de responsabilidade e competência do professores regular a atenção educacional para alunos com NEE), não tem tempo hábil pra isso e como você vai fazer isso com a classe heterogênea, *eu acho que não*, embora a gente faz né? Sim, mas eu acho que a maioria dos professores não foi consultado, mas é feito aqui (informante AR05).

Embora essa discussão esteja encaminhada em diversas normativas em nosso país, como, por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão (Brasil, 2008), que indica a necessidade de ações transversais e parcerias de trabalho pedagógico para a educação inclusiva em nossas escolas, com a proposição, por exemplo, da oferta de conhecimentos, práticas e recursos aos alunos nos espaços escolares regulares, a consideração dessa nova possibili-

dade de parceira parece aniquilada pelo posicionamento predominante de que os professores regulares não seriam os agentes do processo educacional inclusivo.

Frente a tais informações, seria ingênuo considerarmos que a aparente falta de conhecimento e de formação para a atuação educacional inclusiva é o eixo central da análise do insucesso desse processo em nossas escolas. Apesar de entendermos e apoiarmos a necessidade de repensar a qualificação dos professores para atuar na educação inclusiva, como essa reestruturação pode ser desencadeada sem a revisão das concepções arraigadas na prática docente? Notamos, nos discursos dos informantes, que a não responsabilização por práticas inclusivas gera uma zona de conforto, na qual, ao não me sentir preparado para desenvolver determinadas ações, não as discuto na transformação da instituição escolar.

Por outro lado, não podemos deixar de tecer análises sobre as informações obtidas com os professores que apontam ser de sua responsabilidade e competência a atuação profissional com alunos com NEE. Verificamos que, com base em alguns relatos, a concepção educacional inclusiva está atrelada a uma visão mais “humanitária” do que de fato educacional, como pode ser evidenciado no seguinte relato: “Todos tem direito a educação regular, buscando melhorias na qualidade de vida dos deficientes e nas relações humanas” (informante AL06); “Acho que pode até interagir como os demais alunos, ajudando a respeitar as diferenças” (informante AR02). Ou, ainda, camuflam práticas perversas de inclusão, como, por exemplo, citado no relato da informante AL 07: “Nós recebemos esses alunos agora com essa lei, eles não estão aprendendo nada, fica de ouvinte, a prova desse aluno é igual

o conteúdo é mesmo, e a sala é de 39 alunos, damos médias porque eles têm que passar”.

Dessa forma, destacamos três concepções distintas acerca da responsabilidade e competência em dedicar cuidados educacionais aos alunos com NEE. A primeira delas é clara na afirmação de que o professor regular não pode ser responsabilizado pelo processo educacional inclusivo desses alunos; a segunda concepção parece atrelada à análise “humanitária” do processo inclusivo, e não à oportunidade de acesso, permanência e desenvolvimento educacional a esses alunos; por fim, uma terceira concepção, e infelizmente, talvez a mais frequente nos cenários educacionais de nosso país, indica uma responsabilização “legal” distante das necessárias discussões e reflexões profissionais, e que demarca um espaço de práticas escolares perversas, sob a justificativa de um processo de educação inclusiva.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar a preparação, a atuação e as concepções docentes acerca do processo de inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular nos municípios de Alfenas (MG) e Araras (SP). Propusemo-nos ao delineamento das significações e concepções dos informantes acerca do processo inclusivo, bem como das suas experiências, com intuito de discutir a temática e fundamentar novas ações e práticas nos municípios participantes da pesquisa.

Evidenciamos que, em relação à preparação e ação profissional, o que parece deflagrado é que os professores, de modo geral, apontam certo despreparo e desconhecimento das ações efetivas para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Podemos, ainda, apontar que sua

atuação ocorre de forma isolada e individual, sem que sejam firmadas parcerias de apoio e suporte para o desenvolvimento das ações pedagógicas, fato que pode estar embasando os inúmeros posicionamentos de despreparo e insegurança indicados pelos docentes em relação à prática educativa no processo inclusivo.

No entanto, ressaltamos que um dos entraves que merece atenção é a concepção que muitos dos professores assumem – a de que não seria de sua responsabilidade e competência atuar com alunos com NEE nas escolas regulares –, e também, mais preocupante é a compreensão tida por alguns participantes de que a ação educacional inclusiva ofertada a essa população é mais atrelada a uma visão “humanitária” do que de fato educacional, ou, ainda, cerceada de marginalidade e ações perversas de inclusão.

Com as análises tecidas, não estamos desconsiderando a importância e a necessidade de revermos os espaços de formação docente e a preparação para a atuação profissional, nem tampouco menosprezando os necessários recursos e parcerias que sustentam o processo inclusivo. Porém, compreendemos que tais ações devem vir atreladas ao posicionamento pessoal-profissional docente, ou seja, defendemos que os clamados processos formativos, de oferecimento de recursos e parcerias só poderão ser dimensionados, inclusive pelos próprios professores que os solicitam, quando avançarmos para uma nova definição profissional, que aloque os professores de ensino regular como protagonistas, e não apenas nas condições de intérpretes, coadjuvantes ou meros telespectadores da educação inclusiva de alunos com NEE.

Referências

AMARAL, L.A. 2002. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. In: M.K. OLIVEIRA; D.T.R. SOUZA; T.C.

REGO (orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, p. 233-248.

ANGELUCCI, C.B. 2002. *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade São Paulo, 171 p.

ARROYO, M.G. 1998. *Experiências de inovação educativa: currículo na prática da escola*. Porto Alegre, RS. (manuscrito).

BASTOS, M.B. 2003. *Inclusão Escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 133 p.

BRASIL. 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 8.069/90). Publicada no Diário Oficial da União de 16 de jul., p. 13563.

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip. Acesso em: 25/04/2001.

BRASIL. 2001a. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15/07/2015.

BRASIL. 2001b. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial*. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. 2008. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão*. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 20/02/2009.

BRASIL. 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências*. Congresso Nacional, Decreto n. 7.611, de 17 de nov.

BUENO, J.G.S. 2008. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: J.G.S. BUENO; G.M.L. MENDES; R.A. SANTOS, *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/Brasília, Junqueira e Marin/CAPES, p. 43-63.

CRESPO, T.C.F. 2005. *Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 79 p.

- FRANÇA, C.C. 2005. *Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 262 p.
- GOMES, C. 2010. *O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 232 p.
- GOMES, C.; BAZON, F.V.M. 2011. Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Alfenas: análise preliminar do censo escolar (2007/2010). *Revista Intellectus*, VII(17):62-78.
- KASSAR, M.C.M. 2004. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Do que e de quem se fala? In: M.C.R. GÓES; A.L.F. LAPLANE, *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, Autores Associados, p. 49-68.
- MICHELS, M.H. 2006. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33):406-423. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>
- MICHELS, M.H. 2008. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In: J.G.S. BUENO; G.M.L. MENDES; R.A. SANTOS, *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, Junqueira e Marin, p. 205-247.
- PATTO, M.H.S. 2008. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: J.G.S. BUENO; G.M.L. MENDES; R.A. SANTOS, *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/Brasília, Junqueira e Marin/CAPEL, p. 25-42.
- PESSINI, M.A. 2002. *Um estudo qualitativo: alunos portadores de deficiência no ensino superior*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, 96 p.
- PRIETRO, R.G. 2003. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: S. SILVA; M. VIZIM (orgs.), *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 125-151.
- SIEGEL, S. 1975. *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo, Mcgrow-Hill do Brasil, 448 p.
- SOUZA, M.P.R. 2006. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: L.S. VIÉGAS; C.B. ANGELUCCI (org.), *Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 229-243.
- UNESCO. 1994. Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca: Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 17/09/2001.
- VAITSMAN, J. 1995. Subjetividade e paradigma de conhecimento. *Boletim técnico do Senac*, 21(2).

Submetido: 19/02/2013

Aceito: 27/04/2015

Claudia Gomes
Universidade Federal de Alfenas
Av. Jovino Fernandes Sales, 2600,
Santa Clara, 37130-000
Alfenas, MG, Brasil

Fernanda Vilhena Mafra Bazon
Universidade Federal de São Carlos
Rod. Anhanguera, km 174
Pedras Preciosas
13600-970, Araras, SP, Brasil

Daniele Lozano
Universidade Federal de São Carlos
Rod. Anhanguera, km 174
Pedras Preciosas
13600-970, Araras, SP, Brasil