

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DO CONCEITO DE INCLUSÃO

PERCEPTIONS OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION ABOUT THE INCLUSION CONCEPT

ANDRÉ LUIS DOS SANTOS MENEZES*
ROBERTA CHIESA BARTELMEBS**
MAURIVAN GÜNTZEL RAMOS***
REGIS ALEXANDRE LAHM****

RESUMO

Este artigo é resultado de estudo realizado com 24 professores da Educação Básica, ingressantes em cursos de mestrado e doutorado em Educação em Ciências e Matemática em uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul. Teve por objetivo investigar as percepções docentes acerca do conceito de inclusão. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário *online* e a análise das respostas baseou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) a partir da qual emergiram três categorias que caracterizam as percepções docentes: Concepções dos professores da Educação Básica acerca do termo inclusão; Concepções do direito à educação em processo de inclusão; Implicações metodológicas do processo de inclusão Escolar. Os resultados sinalizam para a percepção da inclusão escolar nas perspectivas dos seus vários significados, dos aspectos legais e pedagógicos. Também, pode-se depreender sobre a necessidade de capacitação dos professores que contribuam para sua qualificação no âmbito epistemológico, pedagógico e metodológico.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de professores. Educação Básica. Educação em Ciências e Matemática.

ABSTRACT

This paper presents results of a study conducted with 24 teachers of Basic Education who attend master's and doctorate in Education in Science and Mathematics in a state higher education institution in Rio Grande do Sul. It investigated the perceptions of these teachers about the concept of scholar inclusion. The data were collected through an online questionnaire and the analysis of responses was performed by Textual Discursive Analysis (TDA). This analysis revealed three major categories that characterize the perceptions of teachers on this theme: conceptions of Basic Education teachers about scholar inclusion; conceptions about the right to education to the process of inclusion and methodological implications of the School inclusion process. The results showed that the school inclusion can be seen from the perspectives of its various meanings, of its legal aspects and of its pedagogical aspects. Also, it can be inferred about the need for teacher training that contribute to qualify the teacher training in the scope epistemological, pedagogical and methodological.

Keywords: Inclusion. Teacher education. Basic Education. Science and Mathematics Education.

* Doutorando. PUCRS - PPGEDUCEM. E-mail: alsmedduc@gmail.com

** Doutora. PUCRS - PPGEDUCEM. E-mail: betachiesa@gmail.com

*** Doutor. PUCRS - PPGEDUCEM. E-mail: mgramos@puers.br

**** Doutor. PUCRS - PPGEDUCEM. E-mail: lahm@puers.br

INTRODUÇÃO

A temática da inclusão vem sendo discutida em diferentes instâncias e com diferentes perspectivas e objetivos. Do ponto de vista legal, a educação inclusiva passa a ser oficializada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 - Capítulo V (BRASIL, 1996). No entanto, já vem sendo pensada há mais tempo no sentido de uma “não segregação do sujeito com necessidades educativas especiais (NEE)” (BEYER, 2006, p. 76). Em termos internacionais, o assunto tem sido tratado há mais tempo e com mais intensidade a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, Tailândia, de março de 1990, que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Declaração de Jomtien), e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, de junho de 1994, que aprovou a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, apoiada pela UNESCO. Este último documento, segundo Beyer (2006), é um marco por representar avanços globais inequívocos em relação aos projetos políticos-pedagógicos para a educação inclusiva.

Do conceito de integração escolar para uma visão mais abrangente de inclusão do sujeito na escola, observam-se ainda muitos desacertos por parte de escolas, pais, professores e autoridades políticas e administrativas. Muitas vezes, a inserção de um aluno na escola regular não se dá de modo a garantir sua inclusão. São casos em que os alunos acabam não recebendo o suporte pedagógico adequado, o que acarreta numa segregação ainda maior. Para Beyer (2003, p. 1), “[...] o que consta, porém, nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer de impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir essa promessa.”

Há um sentimento geral de impossibilidade de cumprir-se de fato o que prevê a legislação a respeito da inclusão, tanto por parte dos professores e comunidade escolar quanto por parte das próprias famílias de alunos com deficiência. Beyer (*ibid*) desenvolveu com colaboradores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Integração/ Inclusão Escolar (GPEI) uma pesquisa a respeito da inclusão, entrevistando professores de escolas públicas e particulares, cujo Projeto Político-Pedagógico (PPP) era favorável à ideia de inclusão. Nessa pesquisa os professores relatam suas impressões a respeito da inclusão, deixando explícito que há problemas na sua formação inicial, e ainda muitos receios com relação ao seu trabalho pedagógico em sala de aula com alunos incluídos.

Outros estudos também foram realizados acerca da compreensão dos professores sobre o termo inclusão, tais como o de Costa (2009), referente às concepções dos professores a respeito do tema inclusão escolar. Os resultados do autor apontam que os professores do ensino regular não estão preparados para o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. A estrutura escolar, em especial a da escola pública, também não está pronta para incluir e integrar esses alunos. Além disso, há dúvidas entre os docentes sobre o que é mais adequado: a integração ou a inclusão? Isso, porque não aceitam ainda a inclusão. Em geral, segundo o discurso desses professores, o governo não tem dado a real atenção ao processo de inclusão escolar das pessoas deficientes no ensino regular.

Nesse sentido, percebe-se que os professores, sujeitos da investigação, embora diante de alunos incluídos no sistema regular de ensino, ainda possuíam dúvidas e incertezas com relação a como lidar com esses alunos em suas aulas.

Outro trabalho que busca compreender o que pensam os professores acerca da inclusão foi realizado por Melo, Mendonça e Cruz (2008). Nesse trabalho, as autoras investigaram em um

trabalho final de curso as concepções de professores da Rede Básica de ensino de Recife/PE acerca da inclusão de alunos com síndrome de *Down*. Os resultados da pesquisa apontam que, embora o tema seja bastante explorado, ainda há fragilidades nas compreensões das professoras quanto ao atendimento à criança com síndrome de *Down*, bem como ainda há estigmas a serem superados na visão assistencialista que se destaca ao se falar sobre alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, como se pode observar adiante, esses resultados também aparecem neste estudo. Embora já se tenham passado alguns anos dos estudos apontados anteriormente, percebe-se que a temática da inclusão continua a gerar as mesmas dúvidas nos professores.

Para mais bem compreender-se a temática da inclusão por meio desta pesquisa, propõe-se o seguinte problema de investigação: *Qual a compreensão de professores da Educação Básica, atuantes no ensino de Ciências e Matemática, sobre a inclusão no contexto escolar?* A partir da busca de respostas a essa indagação, pretendeu-se atingir o seguinte objetivo: Compreender as concepções de professores da Educação Básica, atuantes no ensino de Ciências e Matemática, acerca da inclusão no contexto escolar.

A seguir são apresentados o contexto e os procedimentos metodológicos desta investigação.

CONTEXTO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um estudo de caso realizado em uma Instituição de Ensino Superior do sul do Brasil com professores de Ciências e Matemática. O grupo de sujeitos de pesquisa é constituído por vinte e quatro professores. Todos têm formação em cursos de licenciatura na área científica (Biologia, Física, Matemática ou Química), sendo que 14 sujeitos já realizaram algum tipo de especialização (*latu senso*) ou mestrado (*strictu senso*). 17 sujeitos estavam atuando em escolas de Educação Básica, sendo que 12 atuavam em escolas públicas e cinco em escolas particulares.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário *online* disponibilizado via *Moodle*. Não houve identificação nominal dos sujeitos para os questionários e sim, uma identificação por ordem numérica (sujeitos 1 a 24), correspondendo cada número a um dos 24 professores investigados. O questionário já validado estava constituído por três questões discursivas acerca da inclusão, a saber: a) Como você percebe as concepções do conceito de inclusão no ensino de Ciências e Matemática na escola? b) Quais as principais dificuldades que você identifica no processo de inclusão no ensino de Ciências e Matemática? c) Como exemplo, narre alguma situação da sua experiência como professor(a) ou como aluno(a) que esteja relacionada à inclusão dos alunos no ensino de Ciências e Matemática na escola. Neste artigo, apresentam-se os resultados referentes à análise das respostas dadas pelos sujeitos à primeira questão.

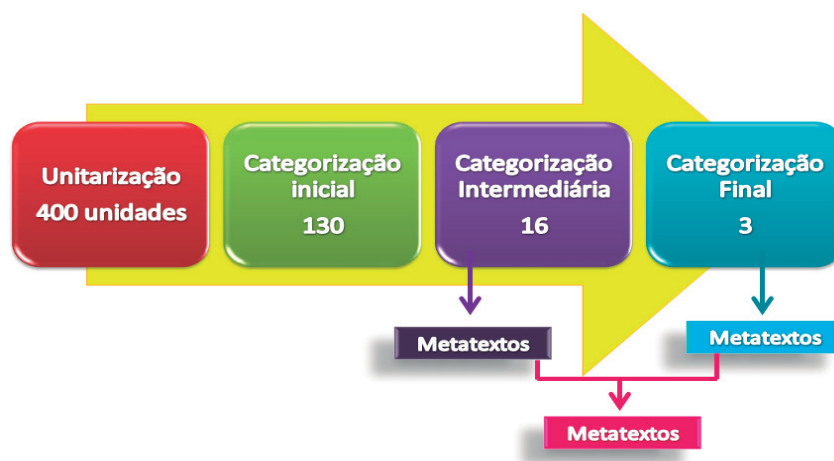
Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011). A ATD é uma metodologia de análise de dados que permite ao autor fazer várias incursões em seu *corpus* de análise, impregnando-se cada vez mais da fala de seus sujeitos de pesquisa e tornando seu processo de análise cada vez mais complexo e com mais autoria. Isso se dá por meio de diferentes etapas. A primeira etapa é a *unitarização*, na qual o pesquisador fragmenta o *corpus* de análise reduzindo-o a unidades de sentido. Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 49), “o momento da unitarização é um movimento desconstrutivo. Consiste numa explosão de ideias, uma imersão no fenômeno investigado, por meio do recorte e discriminação de elementos de base, tendo sempre como ponto de partida os textos constituintes do “*corpus*”.”

Com essa fragmentação, o autor começa a impregnar-se dos dados, conhecendo os detalhes de cada enunciado dos sujeitos de pesquisa. Ela não será válida se fugir do contexto ou alterar a ideia essencial do enunciado do sujeito da pesquisa.

A segunda etapa é a da *categorização*, que consiste no processo de agrupamento gradativo das unidades com significados próximos (organização de categorias iniciais, intermediárias e finais). Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 74), a ATD “corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados”.

O próximo passo consiste na construção dos metatextos a partir do conteúdo de cada uma das categorias construídas, o que implica investimento na escrita, descrevendo as unidades de significado e interpretando-as com vistas à argumentação que é feita para sustentar as teses associadas às respostas ao problema de pesquisa. A elaboração de metatextos é a etapa de criação de um novo texto para os enunciados analisados, reorganizados, construindo-se assim novo sentido a esses enunciados, que se origina do dito e do não dito, o explícito e o latente. A figura 1 ilustra o processo de ATD, sintetizando a análise dos dados desta pesquisa:

Figura 1 - Sistematização da ATD nesta pesquisa



Fonte: Construção dos autores

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentam-se a seguir os resultados da análise em três tópicos, os quais correspondem às categorias finais e seus respectivos metatextos.

Percepções dos professores da educação básica acerca do termo inclusão

Neste item apresentam-se as percepções dos professores participantes da investigação acerca do conceito de inclusão. Como a pergunta do questionário não foi delimitada para a inclusão escolar, alguns sujeitos responderam ao questionamento, abordando outros aspectos do termo inclusão. Nesse sentido, têm-se presentes conceitos que se referem a aspectos sociais, políticos, econômicos,

étnicos e também educacionais que emergem do termo inclusão. São também envolvidas neste item, as impressões gerais dos professores acerca da inclusão de portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola. São exemplos dessas percepções situações em que os sujeitos: não percebem que a inclusão esteja ocorrendo como deveria; concordam que a inclusão esteja ocorrendo, mas há inadequações no currículo; percebem falhas na sua formação inicial acerca do conhecimento pedagógico que consideram importantes para trabalhar com crianças incluídas. De modo geral, os professores são unânimes em afirmar que a inclusão de alunos com NEE nas escolas ainda deixa muitas lacunas e possui muitas falhas estruturais que precisam ser identificadas e solucionadas.

Alguns dos professores investigados afirmam que não acreditam que esteja ocorrendo inclusão efetivamente em suas escolas, pois parecem perceber que existem tentativas frustradas, que não podem ser consideradas como inclusão escolar, como refere o Sujeito 8: *“Percebo que a inclusão não ocorre como deveria”*¹. Os professores também afirmam que o caminho para a “verdadeira” inclusão é ainda desconhecido, pois, como afirma o Sujeito 2, *“[...] ninguém parece saber o caminho certo para se trabalhar esse assunto.”*. Quando a palavra “caminho” é utilizada pelo Sujeito 2, está referindo-se à operacionalização prática na sala de aula do processo de inclusão, o que revela dúvidas de natureza didático-metodológica e pedagógica em relação à inclusão escolar.

Existem algumas percepções de inclusão em sala de aula, por parte dos sujeitos entrevistados, como *uma associação ao conceito de agregar*, relacionando, assim, apenas com a presença física do aluno, independente de pensar os processos que implicam essa presença em relação às questões que perpassam pela produção do conhecimento. É importante lembrar que a presença de alunos portadores de NEE na sala de aula gera o desafio de pensar, organizar e, talvez, criar ou buscar metodologias que sejam eficientes na sua prática pedagógica para que a relação entre ensino e aprendizagem se efetive no espaço educativo escolar. Segundo o Sujeito 13, por exemplo, *“incluir um aluno ‘especial’ não é simplesmente ‘jogá-lo’ numa turma regular, lhe dar uma classe do lado da professora e atividades totalmente diferentes das aplicadas ao grande grupo”*. Nesse sentido, incluir estabelece relação entre a integração do aluno no espaço escolar e acesso aos seus direitos.

Segundo Mendes (2002), o processo de inclusão vem sendo discutido no Brasil há mais de dez anos, porém ainda se encontra um número significativo de estudantes com necessidades especiais fora do contexto escolar. E, com frequência, quando estão inseridos na escola, são locados em classes especiais ou em salas de ensino regular sem qualquer preparo do professor, o que parece configurar muito mais uma exclusão do que a inclusão desejável.

Os professores também apontaram a *inclusão na perspectiva cultural e social*, quando a referem como um processo de *“adaptação e transformação”* (Sujeito 18) de toda a sociedade para que os portadores de NEE possam vivenciar os mesmos espaços, habitando as cidades sem sentirem-se excluídos. É o caso das modificações estruturais que os espaços físicos devem sofrer para que todas as pessoas possam ir e vir com liberdade e igualdade de condições.

Também emergiu a perspectiva de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possa ser considerada como inclusão, pelo sujeito 10, na medida em que ele afirma: *“A própria EJA, é um exemplo de inclusão, na perspectiva da educação, uma vez que possibilita aos jovens e adultos que desistiram e/ou precisaram abandonar a vida escolar a retornar à escola, e, conseqüentemente, se inserem/incluem novamente na vida escolar.”*

¹ As citações literais que mostram enunciados dos sujeitos de pesquisa são apresentadas em itálico para diferenciar de citações literais de autores.

Outro ponto de vista que emergiu da análise das respostas aos questionários foi a percepção de que inclusão, na sua forma social, também diga respeito à integração de diferentes culturas que habitam a sala de aula, o que pode ser ilustrado com a afirmação que faz o Sujeito 14: “*Porém a inclusão de pessoas com culturas diferentes é mais difícil de avaliar, pois pode ser sutil a exclusão e por isso complicado de entender, perceber e mudar*”.

O processo de inclusão por meio da popularização das Ciências e da Matemática foi citado por alguns professores. Entende-se que esse processo de inclusão social também precisa ser discutido e promovido pela escola, possibilitando acesso ao conhecimento para todos. Essas três últimas percepções não serão aprofundadas neste artigo, mas entendemos que sejam significativas por ilustrar a polissemia do termo inclusão nas compreensões dos professores investigados.

Os professores participantes da pesquisa também entenderam *inclusão como integração escolar*, como é evidente no seguinte enunciado:

*A dificuldade que vejo está nos pais e professores. Nos pais por verem os seus filhos com olhos diferenciados e acreditarem que eles não podem ser considerados normais, por isso colocam seus filhos em lugares especializados onde o diferente torna-se igual. Exemplo: Colocam seus filhos em **APAES** e tantas outras instituições que tornam **estas necessidades especiais homogêneas**. Os professores têm medo e sentem-se incapazes de lidarem com as diferenças, por não terem tido uma formação acadêmica que contemplasse este tipo de situação. (Sujeito 2, grifos nossos).*

Durante muito tempo a educação de pessoas com NEE esteve pautada pelo que Beyer (2003) denomina de paradigma médico-clínico. Ou seja, pautavam-se ações com vista nos diagnósticos feitos em clínicas a respeito das deficiências. Nesse sentido, acreditava-se que o melhor tratamento seria a segregação dos sujeitos com seus iguais, daí surgem as denominadas Escolas Especiais, nas quais estudam crianças com diferentes necessidades especiais, desde dificuldades sensório-motoras até comprometimentos cognitivos mais graves. Sobre isso, afirma o autor que:

As propostas de integração, inicialmente, e inclusão escolar, posteriormente, dos alunos ditos com necessidades especiais surgiram em decorrência de tais transformações paradigmáticas no cenário internacional da educação especial. Enquanto o paradigma médico fomentou, ao longo de décadas, o isolamento dos indivíduos com deficiência, penetrando no séc. XX e orientando a supremacia do pensamento terapêutico em relação ao pedagógico, fazendo sobressair, assim, a ideia de escolas especiais para alunos portadores de deficiências, o avanço do paradigma sócio-antropológico fez germinar ideias de desguetização desses alunos. Essas ideias traduziram-se nas propostas de integração e inclusão escolares (*ibid*, p. 3).

Nesse sentido, propostas atuais preveem a inserção dos sujeitos com NEE em escolas nas quais possam interagir com seus pares, de modo a possibilitar sua inclusão social plena. No entanto, como afirma Beyer (2006, p. 19), “absolutamente, não se pode afirmar que a influência médica ou clínica esteja ultrapassada nas atividades da educação especial. Não se trata de um paradigma morto [...]”. Conforme o autor, ainda é possível identificar nas pesquisas a respeito da inclusão práticas que confirmam as premissas do paradigma médico-clínico, pois “[...] o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica” (*ibid*, p. 19). Percebemos nas entrelinhas de algumas

respostas, especialmente na citada anteriormente do Sujeito 2 que ainda há desconhecimento acerca da importância da escola especial no trabalho em conjunto com a escola regular. Pode-se perceber que há ainda preconceitos e estigmas internalizados e que aparecem, por exemplo, no discurso do Sujeito 2, mesmo que velados por uma fala que tenta discorrer acerca da compreensão de quem é responsável pelas dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula.

Ainda nesse sentido, o Sujeito 12 afirma: *“É preciso que o professor tenha clareza quanto ao significado da inclusão para que não haja somente a interação do aluno, pois o mesmo precisa estar incluído para que possa ocorrer o processo de aprendizagem.”* Assim, o Sujeito 12 deixa transparecer que há diferenciação entre inclusão e integração, e que a integração não é o esperado para as situações de inclusão escolar. Já o Sujeito 13, aponta outra importante questão a respeito dos alunos com NEE e seu desempenho escolar, quando afirma: *“Incluir estabelece integração e direitos iguais, no entanto, é claro que um aluno ‘especial’ muitas vezes não terá a mesma desenvoltura que os alunos regulares”*. Aqui, surge outro aspecto importante que será abordado mais adiante: a questão pedagógica envolvida no processo de inclusão, envolvendo a avaliação. De modo geral, percebe-se que os professores ainda transitam entre dois paradigmas da educação inclusiva: O paradigma médico-clínico e o paradigma sócio antropológico (BEYER, 2006), e as implicações que emergem dessa transição permitem pensar sobre a insatisfação dos professores com suas próprias compreensões acerca da inclusão. Todavia, ainda não conseguem ter clareza sobre esse conceito, tanto na perspectiva do discurso quanto da prática.

Do direito à educação ao processo de inclusão

Nesta categoria, discutem-se as questões legais apontadas pelos sujeitos a respeito da inclusão de pessoas com NEE na escola regular. A maioria dos professores aponta a legislação como importante instrumento de luta em favor da inclusão escolar. No entanto, a falta de conhecimentos legais também foi apontada como limitante para a busca pelos direitos dos profissionais da educação que possuem alunos incluídos em suas salas de aula. Percebe-se, porém, em alguns discursos, a visão assistencialista compensatória referente aos alunos com NEE. Há um sentimento de piedade que envolve o tema da inclusão, o qual é resultado de um longo processo histórico de paternalismo religioso que foi inculcado por muito tempo no discurso oficial acerca da inclusão.

Há ainda nessa categoria um tópico que emergiu na análise dos questionários, que se trata do fato de os professores preocuparem-se muito em seu discurso com a inclusão do aluno na sala de aula, ou seja, com seu acesso à escola, mas pouco foi tratado em relação à sua permanência. Assim, em relação à transição do direito à educação ao processo de inclusão escolar, os sujeitos professores entrevistados apontaram o reconhecimento de que existem leis que efetivamente garantem o acesso aos portadores de NEE à sala de aula, mas afirmam que na realidade essa permanência não garante efetivamente o processo de inclusão. Sobre isso, afirma o Sujeito 15: *Percebo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais como um grande desafio para todos, visto que as leis podem prever o que é necessário fazer, quais recursos devem ser utilizados, regulamentar todo o processo de inclusão, mas a realidade é outra totalmente diferente.*

Apesar de haver uma legislação que regulamente o processo de inclusão escolar, pode-se perceber que ainda há problemas para efetivar transformações na escola, como afirma o Sujeito 20: *“É preciso fazer cumprir a legislação que prevê a existência de monitores nas salas de aulas, bem como é preciso respeitar-se o número de alunos por turmas, quando há caso de inclusão na sala*

de aula”. Para isso, entende-se que é preciso que os professores conheçam o texto da legislação e façam valer seus direitos frente às suas Secretarias de Educação. Desse modo, isso deveria fazer parte dos estudos nos cursos de formação de professores de todas as áreas.

Outro aspecto importante a ser considerado é a visão assistencialista existente acerca da inclusão escolar. Essa visão na educação inclusiva é um ponto que aparece nas entrelinhas dos discursos de alguns professores. Talvez por se tratar de algo muito sutil, perpassa algumas falas de modo indireto, conforme referem os dois enunciados a seguir:

*E aos incluídos falta a **atenção merecida**, estabelecimentos preparados para recebê-los, **atenção, carinho** e mão de obra especializada para atendê-los (Sujeito 2, **grifos nossos**).*

*É assim que percebo a inclusão, **algo que veio para ajudar** para que os alunos com necessidades sintam-se nos mesmos direitos dos demais colegas (Sujeito 7, **grifos nossos**).*

Percebe-se que ainda há vestígios de um paradigma médico-clínico (BEYER, 2006) nas compreensões de alguns professores acerca da inclusão escolar. Isso porque, segundo esse paradigma, o sujeito com NEE é considerado doente, digno de cuidados especiais e “atenção merecida”. Embora seja possível entender que os professores talvez não percebam isso, essa perspectiva perpassa seu discurso porque faz parte de uma compreensão presente no senso comum sobre a pessoa com algum tipo de deficiência. Nesse sentido, por não terem tido oportunidade de problematizarem suas próprias crenças, os professores ainda mantêm essa visão assistencialista, embora velada, acerca dos alunos com NEE que recebem em suas salas de aulas.

Para que se possa ter êxito nos processos educativos que envolvem alunos com NEE, é necessário que os gestores e a comunidade escolar tenham uma visão política educacional inclusiva, indo além dos muros do conceito de inclusão, ou seja, com um olhar para o estudante, não apenas com a preocupação de “estar inserido no espaço físico, agregar”. É necessário pensar num projeto político pedagógico que vá além das limitações da visão assistencialista compensatória. Assim, faz-se necessário criar espaços que valorizem a formação e o exercício da cidadania, o desenvolvimento de habilidades e competências, participação e socialização dentro da comunidade e o respeito às diferenças e às necessidades educacionais específicas para que ocorram aprendizagens significativas para os sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Em relação ao acesso e à permanência do estudante incluído, “*uma das dificuldades é o grande número de alunos a serem atendidos por um mesmo professor em sala de aula*” (Sujeito 17). Apesar de gestores, educadores e especialista entenderem que as classes com alunos de inclusão deveriam ter menor número de alunos, não há ainda uma legislação que trate do assunto.

Há ainda preocupações e questões curriculares e de avaliação que estão presentes no discurso dos professores. Os enunciados a seguir evidenciam isso:

Tento, dessa forma, estruturar outros tipos de avaliação que possam se adequar às competências desses alunos. (Sujeito 8).

A inclusão escolar implica mudanças não apenas na prática do professor, como novas estratégias, métodos de avaliação, ações que estejam adequadas às condições que são impostas para atender a diversidade dos alunos. (Sujeito 15).

Assim, pela frágil preparação para tratar com os alunos com NEE, os professores mostram consciência de seus limites, mas tentam superar essas limitações.

Percebe-se que o processo de adaptação curricular também influencia na permanência do aluno com NEE na escola. Segundo Beyer (2006, p. 96): “A avaliação superficial, através do enfoque unilateral no fracasso escolar do aluno, provoca o rebaixamento das expectativas sociais”. Isso significa que se não são feitas adaptações no currículo e na avaliação, flexibilizando-os, é difícil garantir a permanência do aluno com NEE na escola, pois os padrões de avaliação não levam em conta as particularidades de cada deficiência cognitiva. Nesse sentido, para além de uma exclusão escolar, também se pode pensar em exclusão social.

A seguir, é discutida a última categoria, na qual são apontadas as questões pedagógicas envolvidas no processo de inclusão escolar.

Implicações metodológicas e pedagógicas do processo de inclusão escolar

Neste item são considerados os aspectos metodológicos referentes à inclusão. Os professores, sujeitos da pesquisa, apontam grande preocupação com sua falta de preparo pedagógico para trabalhar com alunos incluídos, bem como a falta de flexibilidade do currículo e da avaliação escolar. Alguns professores referem o material concreto como um dos exemplos de necessidades para lidar com a inclusão. No entanto, não fica claro em que sentido eles fazem uso desse tipo de material, nem qual a relação que estabelecem entre as diferentes dificuldades de aprendizagem ou limitações cognitivas e o uso do material concreto em si.

O processo de inclusão também está vinculado ao processo de adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos com NEE. No entanto, as adaptações curriculares ocorrem muito lentamente. Nesse sentido, na maioria das escolas, de acordo com as percepções dos professores, participantes desta pesquisa, a inclusão das crianças e jovens com NEE não ocorre de fato, principalmente, porque não estão recebendo tratamento curricular e avaliativo diferenciados.

Há ainda a crença de que o processo de inclusão se torna mais visível quando se trata de incluir uma pessoa com limitações físicas, isto é, um tipo de inclusão que exige principalmente mudanças na estrutura física na escola. Assim, os professores entendem que há maior visibilidade do processo de inclusão por se tratar de mudanças estruturais, diferentemente das mudanças curriculares que, às vezes, são ocultas na escola e no sistema educacional.

Alguns professores apontam que “*muito se tem discutido sobre inclusão*” (Sujeito 16). No entanto, parece haver uma dúvida central que perpassa essas discussões: Quais seriam os benefícios desse processo para os alunos incluídos? Segundo o Sujeito 16, é preciso avaliar quais são os benefícios que os alunos com NEE podem ter ao serem incluídos no sistema educacional regular. Parece que ainda não está bem claro que se trata de uma questão para além de decisões particulares. Os professores estão realmente compreendendo em profundidade o processo de inclusão como modo de garantir justiça e direitos? Ou, ainda, mantêm-se presos ao velho paradigma assistencialista e paternalista, que por muito tempo têm alimentado as visões acerca da inclusão e dos sujeitos incluídos? Observe-se o enunciado do Sujeito 16, a seguir: “[...] entendo como um desafio, para a rede estadual de educação, adaptar-se às reais necessidades da educação inclusiva, que tem por definição que todos os alunos são especiais, e não só aqueles com algum tipo de deficiência, e, por esse motivo, a escola deve oferecer os melhores serviços possíveis a todos.”

Por outro lado, preocupa o que refere o Sujeito 15: “[...] a inclusão ainda ocorre de modo des-preocupado, ou seja, recebe-se o aluno e após isto, pensa-se como vai ser a prática. A ação não é planejada e o professor “se vira” como pode”. Ou seja, em geral, percebe-se que ainda não há uma prática coerente e coesa nas escolas em torno da inclusão. Os professores recebem os alunos com NEE e acabam se vendo obrigados a elaborar e realizarem suas aulas do melhor modo possível, no entanto, sem um conhecimento consistente sobre essa situação especial, nem contando com o auxílio de um monitor especializado.

O consenso está em que o professor precisa planejar as suas aulas de acordo com as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a atividade de planejamento é vista como importante ferramenta para a inclusão dentro da sala de aula. Por meio dela o professor pode prever ações e momentos em que os alunos compartilhem com seus colegas e outros em que tenham atividades diferenciadas, mas compartilhando o mesmo espaço físico.

As mudanças necessárias para que ocorra inclusão vão para além das construções físicas da Escola: “*O local não é o único que deve sofrer algum ajuste, mas os professores que irão lidar diretamente com esses alunos, também devem ter uma atenção especial em sua formação para lidar com esta situação*” (Sujeito 23). É evidente a preocupação dos professores com sua própria formação inicial e continuada com relação a aprendizagens sobre inclusão escolar de estudantes com NEE.

Há, portanto, uma preocupação dos docentes com as implicações da formação docente no processo de inclusão. Percebe-se nos discursos dos professores que, embora haja mudanças na formação inicial nos cursos de Licenciatura, com a inserção de disciplinas e atividades curriculares voltadas para o estudo da pedagogia referente ao ensino de crianças com NEE, ainda há problemas que impedem os professores de sentirem-se seguros enquanto profissionais da educação. Destaca-se a relação da inclusão com o preparo e o conhecimento do professor sobre o assunto, conforme refere o Sujeito 20:

A principal dificuldade que identifico no processo de inclusão no ensino não só de Ciências e Matemática é a falta de preparo e conhecimento do professor. Os alunos estão chegando às escolas, depois é que os professores saem em busca de alternativas para trabalhar com aquele aluno. Outra dificuldade é que muitas escolas não possuem profissionais especializados para dar suporte para o aluno deficiente e para os professores que trabalham com aquele aluno.

Segundo Ponte (1997), o desenvolvimento profissional docente é um processo de crescimento na competência em termos de práticas letivas e não letivas, no autocontrole de sua atividade como educador e como elemento de organização escolar, constituindo-se no movimento das experiências e esforços empreendidos pelo professor na organização de sua prática pedagógica. No que diz respeito ao trabalho com a educação especial, o que se encontra hoje, segundo o Sujeito 16, é que, em relação ao ensino de Ciências e Matemática, o problema é ainda maior. Poucos estudos são encontrados na literatura a respeito de diferentes estratégias de ensino para um trabalho adequado visando às aulas inclusivas. Conforme afirmam Nascimento, Costa e Amin (2010, p. 1), “[...] alguns professores têm tentado tornar as suas aulas mais atrativas e inclusivas, buscando artifícios em sua criatividade pessoal”. Percebe-se, desse modo, que, mesmo um professor consciente da realidade e de sua falta de condições e de capacitação está comprometido no sentido de tentar usar a sua imaginação e seus conhecimentos para tentar minimizar o problema. Segundo os sujeitos de pesquisa, a falta de preparo

pedagógico para o trabalho com alunos com NEE faz com que os professores também adaptem recursos materiais para trabalhar com os esses alunos. Nesse sentido, emergiu uma ideia interessante e viável acerca dos materiais e recursos utilizados em sala de aula, especialmente pelos professores de Matemática, conforme o enunciado a seguir: “[...], portanto o professor de Matemática deverá fazer a seleção, adaptação e utilização de recursos materiais para desenvolver habilidades perceptivas, sejam táteis, auditivos ou visuais e construir estratégias de conhecimento a fim de desenvolver o processo cognitivo desses sujeitos.” (Sujeito 18).

Com isso, os professores apontam para a necessidade de adaptar os materiais utilizados em suas aulas, utilizando suas estratégias e materiais concretos, especialmente, nas aulas de Matemática.

Quando se refere ao uso de materiais pedagógicos, pensa-se na prática docente e no olhar do professor sobre essa prática. Alguns materiais pedagógicos ou recursos pedagógicos podem ser classificados e organizados em função das necessidades e do tipo de deficiência dos estudantes. Por exemplo, para Figueiredo e Manzini (2002), é necessário pensar em brinquedos específicos para enfrentar situações em atividades com um aluno com paralisia cerebral. Nesse sentido, é importante diferenciar-se recurso pedagógico, jogo e brincadeira:

[...] Entendemos que uma brincadeira não seria um recurso, mas sim, o brinquedo; um jogo não seria um recurso, e sim as peças desse jogo, pois ao analisarmos a própria palavra jogo constata-se que ela traz implícita a ideia de utilização de peças para uma atividade [...]. A definição pretendida aqui é no sentido de melhor se aproximar do que estamos falando. Dessa forma a definição que estamos adotando de recurso se assemelha mais a um estímulo concreto que possa ser manipulável. Além disso esse estímulo deverá ter uma finalidade, ou seja, deverá a esse estímulo ser atribuída a finalidade pedagógica. (*Ibid*, p. 17).

De modo geral, os professores acreditam que os recursos materiais devem fazer parte da metodologia adotada na sua prática e podem facilitar o desenvolvimento de atividades com os alunos no trabalho de inclusão. Ressaltam, porém, que há limitações, como, por exemplo, o número excessivo de alunos em sala de aula e, em muitos casos, a ausência de práticas que possam ser desenvolvidas com recursos materiais no ensino de Ciências e Matemática com portadores de NEE. Isso reflete a carência em relação às próprias metodologias por falta de conhecimento pedagógico, conforme aponta o Sujeito 5:

[...] a dificuldade com essa situação, não é só deles (professores) indo além das questões ligadas ao conteúdo. Há falta de conhecimento de metodologias adequadas para a realidade de cada deficiência e a dúvida que emerge é em como usar essas metodologias em classes mistas e com número excessivo de alunos.

Desse modo percebe-se uma relação estreita entre os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos dos professores e sua prática com relação à inclusão dos estudantes com NEE em sala de aula. Toda a crença do professor acerca de como ocorre a aprendizagem influencia na forma como o docente conduz sua aula, conforme defende Becker (1994, p. 93):

Não se desmonta um modelo pedagógico arcaico, somente pela crítica sociológica, por mais importante que seja esta. Segundo nossa hipótese, a desmontagem de um modelo pedagógico só pode ser realizada completamente pela crítica epistemológica. Em outras palavras, a crítica episte-

mológica é insubstituível para a superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivistas, conservadoras - sustentadas por epistemologias empiristas ou apriorista. Note-se que estas epistemologias fundam, por um lado, o positivismo e, de forma menos fácil de mostrar, o neopositivismo, e, por outro, o idealismo ou o racionalismo.

Assim, quando os professores afirmaram, por exemplo, que utilizavam material concreto, mas não indicaram exatamente como e porque o faziam, poder-se-ia depreender que há uma ideia de senso comum que perpassa o modelo pedagógico e epistemológico desses professores. O uso do material concreto, por si só, não indica uma renovação pedagógica na sala de aula. É certamente uma possibilidade de inovação, mas não garante que haverá mais e melhor aprendizagem. Especialmente em se tratando de alunos com NEE, é necessário estudos acerca de cada deficiência cognitiva, que possa contribuir para as práticas metodológicas dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA ÁREA CIENTÍFICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Retomando o problema de pesquisa, “Qual a compreensão de professores da Educação Básica do ensino de Ciências e Matemática sobre a inclusão no contexto escolar?”, pode-se afirmar que emergiram da análise realizada dos depoimentos de professores três dimensões: *a semântica*, *a legal* e *a pedagógica*. A *dimensão semântica* está relacionada ao modo como as pessoas percebem e compreendem o significado do termo inclusão. Nesse sentido, existem muitos sentidos para a palavra inclusão. Isso é preocupante, quando essa diversidade envolve os professores, pois os diferentes significados para a inclusão são definidores de práticas pedagógicas diversas e, às vezes, discrepantes. Embora se perceba que existem definições de inclusão mais adequadas à realidade educacional brasileira, as respostas ao questionário mostram diferentes concepções, as quais influenciam diretamente na prática docente.

Em relação à *dimensão legal*, pode-se afirmar que os professores, em geral, estão cientes da existência de legislação, que garante o acesso dos alunos com NEE nas escolas. No entanto percebem que essa mesma legislação não é cumprida pelas instâncias administrativas da Educação Básica, pois muitos estudantes não possuem o atendimento adequado que a legislação prevê. Tampouco os professores têm seus direitos profissionais assegurados, muito embora a legislação exista. Há muitos alunos em sala de aula e não há compensação em termos de formação continuada para que possam estar seguros ao trabalhar com crianças com NEE.

Em terceiro lugar, a *dimensão pedagógica* abarca um grande número de situações em que os professores se mostram inseguros diante de dilemas profissionais. Eles afirmam não possuírem qualificação para o trabalho com crianças com NEE, ao mesmo tempo em que se veem diante de um currículo pouco flexível em algumas escolas, com poucas possibilidades reais de adaptação, mais voltados às crianças que não apresentam NEE. Isso acaba por repercutir na avaliação da aprendizagem, levando, frequentemente à exclusão escolar.

Os resultados dessa investigação conduzem à principal reflexão sobre a necessidade de capacitação dos professores, que contribua efetivamente para uma formação voltada à inclusão escolar, tanto em relação aos aspectos epistemológicos quanto pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Educação Especial: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, 2003, n. 22. Disponível em: <<http://goo.gl/oBMwCk>>. Acesso em: 20 maio 2013.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação. 2006. p. 73-82.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://goo.gl/JZequJ>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

COSTA, V. B. A Concepção de professores frente a inclusão escolar na diversidade. In: Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, V, 2009, Uberlândia. **Anais Eletrônicos do V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/u93R7a>>. Acesso em: 27 maio 2013.

FIGUEIREDO, C. A.; MANZINI, E. J. O recurso pedagógico sob o ponto de vista do aluno da habilitação em educação especial do curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 183-204, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/RW2w9B>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

MELO, A. V.; MENDONÇA, R. C. F.; CRUZ, F. M. L. **Inclusão: O que pensam os professores na cidade de Recife**. 2008, 26 f. Monografia de conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, UFPE, Pernambuco, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/oYKPRH>>. Acesso em: 27 maio 2013.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

NASCIMENTO, C. C.; COSTA, S. S. L da; AMIN, L. H. L. V. Repensando o ensino de química: Uma proposta para deficientes visuais. In: Colóquio Internacional: Educação contemporaneidade, 4, 2010, Laranjeiras. **Anais Eletrônicos do IV Colóquio Internacional: Educação contemporaneidade**. Laranjeiras: Universidade Federal do Sergipe, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/kTkp05>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

PONTE, J.P. **O conhecimento profissional dos professores de Matemática**. Relatório final do Projecto: o saber dos Professores: concepções e práticas. Lisboa: DEFCUL, 1997.

RECEBIDO EM: 21 jul. 2015

CONCLUÍDO EM: 01 abr. 2016

