

# Aspectos facilitadores e limitadores do processo de inclusão na percepção do “Segundo Professor”.

Facilitators and limiting aspects of the process of inclusion in the perception of the “Secondary Teacher”.

Lenir Rodrigues Minghetti<sup>1</sup>  
Lilia Aparecida Kanan<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo é uma breve introdução do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no 8º semestre do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense, que procurou identificar as características da educação especial e do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais de uma cidade da Serra Catarinense. Assim, procurou-se extrapolar e avaliar teoricamente as respostas de um instrumento de pesquisa, neste caso um questionário aplicado aos segundos professores que atuam na rede pública municipal da cidade. Desse modo, neste trabalho, as análises das respostas coletadas direcionaram-se aos aspectos limitadores e facilitadores do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. A metodologia desta pesquisa se caracterizou de natureza aplicada, e quanto aos seus objetivos, foi exploratória e

**ABSTRACT:** This article is a brief introduction of the Final Paper presented at the 8th semester of Psychology, University of Santa Catarina Plateau, which sought to identify the characteristics of special education and the process of inclusion of students with special needs of a city of Sierra Santa Catarina. So, we tried to extrapolate and evaluate theoretically the responses of a survey instrument, in this case a questionnaire for secondary teachers who work in the public schools of the city. Therefore, in this study, the analysis of collected responses directed to the limiting aspects and facilitators of the process of inclusion of students with special needs in regular school system. The methodology of this research is characterized as an applied nature, and as for its goals was exploratory and descriptive. We performed qualitative and quantitative analysis of the responses. The technical proce-

---

<sup>1</sup> Psicóloga (UNIPLAC - Lages SC) e pós-graduanda do curso de Gestão de Recursos Humanos da UNISUL - Tubarão/SC. Endereço: Rua Vigário José Poggel, 397, apt. 08, Bairro Dehon; CEP 88704-240, Tubarão SC. E-mail: lenir.minghettipsi@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia e professora do curso de Psicologia, da UNIPLAC. Endereço: Av. Marechal Castelo Branco, 170. Bairro Universitário CEP: 88509-900- Lages/SC. E-mail: lak@uniplac.net

descritiva. Foram realizadas análises quali-quantitativas das respostas. Os procedimentos técnicos assumiram uma proposta de pesquisa *Survey*. Os participantes foram 47 segundos professores que, na época da coleta de dados, atuavam nas escolas municipais. Como resultado foi possível identificar os aspectos facilitadores e limitadores no processo de inclusão do município.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa *Survey*; Aspectos facilitadores e limitadores; Inclusão escolar.

dures have taken a research proposal Survey. Participants were 47 teachers at the time of data collection, worked in public schools. As a result it was possible to identify the facilitators and constraints in the process of inclusion of the municipality.

**KEYWORDS:** Survey Research; Facilitating factors and constraints. School inclusion.

## 1 Introdução

O projeto do “segundo professor”<sup>3</sup> surgiu como suporte aos professores regentes diante da nova prática educacional inclusiva no município. O projeto segundo professor destina-se aos estudantes de pedagogia e magistério de Lages - SC. O sistema educacional, ao ser considerado inclusivo, deve, portanto, reconhecer que todas as crianças podem aprender, e ao se tornar inclusivo, necessita respeitar as diferenças e permitir que as estruturas, os sistemas e a metodologia de ensino abranjam as necessidades de todos os alunos.

Nessa perspectiva, a Secretaria da Educação do município implantou o “projeto segundo professor”, para que este profissional possa atuar em escolas que tenham alunos com necessidades especiais, tal como preconiza a carta Magna dos Pais (1988), em seu artigo 208 inciso III, “atendimento educacional especializado aos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Desse modo, a Educação Inclusiva foca seu olhar na diversidade inerente à espécie humana, priorizando um fazer pedagógico que respeite as diferenças. O segundo professor atua em turmas do ensino infantil, fundamental e ensino médio que tenham alunos matriculados com necessidades especiais de alta complexidade. O segundo professor torna-se um dos principais incrementos para subsidiar o processo de inclusão no município.

O Projeto é resultado da Lei 9394/96 que, em seu artigo 58 d 1º, destaca: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”, o artigo 58 inciso I diz que “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as

<sup>3</sup> RESOLUÇÃO ESTADUAL N. 112/2006/CEE/SC: estabelece o segundo professor para auxiliar o professor regente nas classes que têm aluno(s) com necessidades especiais matriculados.

suas necessidades”, e o inciso III dispõe “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”.

É importante relatar que ao enfatizar a necessidade como um compromisso da Lei 9394/96, esta ainda oferece subsídios à legalidade e à garantia da permanência do segundo professor. A Secretaria Municipal de Educação, desse modo, cumpre seu papel e disponibiliza o segundo professor para auxiliar na prática inclusiva nas unidades escolares do município.

É assegurado um segundo professor quando houver em sala de aula aluno com as seguintes características: Diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associado à deficiência mental; Diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; Diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; Diagnóstico de transtorno invasivo do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; Diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada; Diagnóstico de perda auditiva moderada a profunda com uso de aparelho auditivo, e perda auditiva severa e profunda sem aparelho auditivo; Diagnóstico de deficiência visual (de grave a cegueira total). Primeiramente, os alunos devem passar por uma avaliação da equipe do Programa Psicossocial.

As atribuições do segundo professor nas escolas municipais de Lages estão dispostas na Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1: Atribuições do segundo professor**

<b>Planejar</b>	Planejar e executar, em conjunto com o professor titular, as atividades pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação infantil.
<b>Propor</b>	Propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas.
<b>Participar</b>	Participar de conselhos de classe e reuniões pedagógicas; participar das orientações e assessorias prestadas pela Secretaria Municipal.
<b>Sugerir</b>	Sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial.
<b>Cumprir</b>	Cumprir a carga horária de trabalho na escola; acompanhar integralmente o aluno com Necessidades Especiais em todas as atividades pedagógicas, promovendo a integração dele com toda a turma e assistindo os demais alunos com a mesma atenção.
<b>Observar</b>	O professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, etc.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2009).

A Secretaria Municipal de Educação firmou compromisso em oferecer educação de qualidade para todos seus alunos com necessidades especiais, proporcionando seus direitos, a cidadania e a dignidade humana. Assim, segundo informações da Lei 10845/04, que estabelece em seu artigo 1º inciso II a necessidade de: “garantir, progressivamente, a inserção dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns de ensino regular”, o município busca novas alternativas pedagógicas para que não somente seja realizada a inclusão, mas que, acima de tudo, garanta que a inclusão possibilite o pleno desenvolvimento e crescimento de alunos especiais.

O decreto 3298/99 expõe, em seu artigo 24 d 4º, que “a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas”. Com base nesses princípios, visando a garantir a educação inclusiva para todos, no município, são cumpridas todas as políticas nacionais propostas pelo MEC. Todavia, não basta somente cumprir as leis, mas sim disponibilizar formação, capacitação e preparação aos segundos professores, o que vem sendo assegurado em cursos de capacitação propiciados pela Secretaria Municipal de Educação.

## 1.1 Metodologia

A metodologia desta pesquisa foi de natureza aplicada, pois seu objetivo principal foi gerar conhecimentos sobre as características do processo de inclusão. Portanto, foi dirigido à solução de possíveis problemas identificados e específicos da inclusão, o que, conseqüentemente, envolveu verdades e interesses locais, conforme recomendação de Silva e Menezes (2001).

Do ponto de vista da abordagem do problema, esta pesquisa se caracterizou como quantitativa e qualitativa, pois, segundo Richardson (1999, p. 70), “o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, para evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências”. E qualitativa, pois este tipo de abordagem possibilitou um cruzamento de informações necessárias no âmbito da pesquisa exploratória, conforme recomenda Triviños (1995). Para Silva e Menezes (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com fenômenos sociais:

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (p. 20).

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa se caracterizou como exploratória e descritiva. Conforme recomenda Gil (*apud*, Silva e Menezes, 2001, p. 21),

Pesquisa Exploratória: visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso. Pesquisa Descritiva: visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento.

Para Richardson (1999), as pesquisas de caráter descritivo propõem-se a investigar e a descobrir as características de um fenômeno a ser pesquisado. Esse fenômeno é, portanto, o objetivo de um estudo, que pode ser uma situação específica, ou ainda um grupo de indivíduos em especial.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa adotou o *design de Survey*. Pesquisas do tipo *Survey* representam um método particular de investigação social e empírica. Como pontua Gil “este tipo de pesquisa é um levantamento que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecerem” (1991, p. 9). Portanto, indispensáveis à coleta de dados em investigações sociais.

Os sujeitos da pesquisa foram 47 segundos professores que atuam em escolas municipais da cidade (55% do total). Dos 86 segundo professores, 45% não compareceram no dia da coleta de dados. A pesquisa foi realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, em um ambiente que proporcionou a devida confidencialidade e o anonimato dos participantes, tanto quanto o sigilo de suas respostas.

O instrumento de coleta de dados foi organizado pela pesquisadora sob a orientação e a supervisão de sua orientadora. Nele, buscou-se privilegiar aspectos que pudessem elucidar acontecimentos e contribuir como o conhecimento direto da realidade investigada. O instrumento constituiu-se de um questionário, contendo 19 questões, com perguntas abertas e fechadas. O procedimento de análise dos dados ocorreu a partir da análise temática dos dados coletados, pois, segundo Richardson (1999), essa técnica consiste em descobrir e interpretar as informações encontradas dos conteúdos coletados, por meio dos elementos contidos nos questionários.

Foram criadas categorias analisadas estatisticamente com recursos de gráficos e tabelas. Portanto, explicaram-se, descreveram-se, quantificaram-se e qualificaram-se os aspectos limitadores e facilitadores do processo de inclusão conforme a percepção do segundo professor. Os resultados foram tabulados, organizados e apresentados em forma de gráficos. As categorias temáticas foram agrupadas e organizadas em subcategorias, com vistas a uma melhor interpretação das informações, fundamentadas nas inferências da pesquisadora e nos achados bibliográficos.

Inicialmente, para a realização deste estudo, o projeto de pesquisa teve a aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Lages, SC. Em seguida, a pesquisa

teve a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP. Após ser aprovada nessas duas instâncias, a pesquisadora, em reunião ordinária dos segundos professores, apresentou o instrumento de pesquisa em contexto coletivo e formulou a todos os convites à participação.

Aqueles que concordaram em participar deste estudo, após o devido estabelecimento e de um breve *rapport*, receberam o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Colhidas as assinaturas no documento e esclarecidas as possíveis dúvidas, procedeu-se à aplicação do instrumento de coleta. A pesquisa não apresentou riscos ao bem-estar físico, moral, ou psicológico dos participantes, pois garantiu o anonimato e o respeito aos Direitos Humanos, com pesquisas que envolvem seres humanos, conforme preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Os benefícios foram o esclarecimento para a sociedade sobre as características do processo de inclusão na cidade.

Assim, as duas categorias principais são: aspectos facilitadores do processo de inclusão na percepção do segundo professor; aspectos limitantes do processo de inclusão na percepção do segundo professor.

## 2 Aspectos facilitadores do processo de inclusão na percepção do segundo professor

Hodiernamente, as novas demandas da sociedade pós-moderna exigem uma prática pedagógica voltada para a dignidade da existência do ser humano enquanto um ser gregário, onde se observa o reflexo de uma mobilização nas escolas para incluir os alunos com necessidades especiais em salas de aula do ensino regular. Para tanto, nas escolas, os professores e os dirigentes devem repensar em novos modelos de educação, de métodos e práticas pedagógicas, iniciando com a convivência e a socialização desses alunos em um mesmo espaço de aprendizagem.

A inclusão escolar postula a reestruturação do sistema de ensino, tal que a escola, no próprio ato de abrir-se às diferenças do ser humano, adquira a necessária competência para fazer o que dela socialmente se espera, sem quaisquer distinções. Essa aspiração consiste em crer que a criança com necessidades especiais também seja capaz de uma aprendizagem rica e construtiva, ao mesmo tempo em que procura desmistificar a questão dos limites da educação inclusiva no convívio em grupo.

Os professores são responsáveis pelo ensino e os alunos pelo aprendizado, mas nem sempre isso ocorre, pois fatores biológicos, sociais e psicológicos interferem nessa relação. Na inclusão, nem sempre apenas estes são responsáveis pelo processo:

The Education professionals are not the sole responsible for the curriculum. There is fundamental knowledge that is in the specialist's field of expertise, but there is also knowledge that comes from the community inside and outside the school, and from the students themselves, which can extraordinarily improve



the curriculum. Thus, it needs to be *democratic, encompassing, and inclusive, in order to meet the singularities of the student body* – not just the so-called special educational needs, but the individual needs of those who cross the school environment (GLAT e OLIVEIRA, 2004, p. 5)<sup>4</sup>.

Psicólogos, professores, familiares e escola devem atuar conjuntamente e considerar os fatores passíveis de interferir no processo de aprendizagem do aluno especial, baseados na perspectiva de que a criança está inserida em determinada situação social. Segundo Glat e Oliveira:

For school inclusion to be real, the regular class teacher has to be *alerted and trained* (both psychologically and intellectually) to “change her way of teaching and adapting what she is going to teach” in order to meet the needs of all students, including the ones with the most serious difficulties (2004, p. 2)<sup>5</sup>.

É importante que os profissionais envolvidos com alunos especiais avaliem a concepção do sujeito, sua subjetividade, seu padrão de desempenho na escola e na sociedade.

Each school, each class, each teacher, and most of all each student, represents a different reality, and it is the actors themselves, directly involved in the daily inclusion process, who are best qualified to determine, in practice, the best path to be followed (GLAT e OLIVEIRA, 2004, p. 13).<sup>6</sup>

Para Mellander (2006, p. 26), “os professores e alunos estão começando a dividir a responsabilidade pela instrução oferecida. Estão ajudando a criar condições adequadas ao aprendizado”. Quando essa troca acontece em uma sala de aula com a inclusão, todos ganham e cada um aprende dentro de sua potencialidade.

Assim, para identificar quais são os aspectos limitadores do processo de inclusão, sob a percepção do segundo professor, foi utilizado um questionário, contendo 19 perguntas. As respostas foram analisadas qualitativa e quantitativamente, e os resultados foram tabulados, organizados e apresentados em forma de gráficos no item a seguir.

---

<sup>4</sup> Os profissionais da educação não são os únicos responsáveis pelo currículo. Há saberes fundamentais que estão no campo do conhecimento dos especialistas, mas há também o conhecimento que vem da comunidade dentro e fora da escola e dos próprios alunos, que podem melhorar o currículo. Assim, ele precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, a fim de atender às singularidades do corpo discente - não apenas as chamadas necessidades educacionais especiais, mas as necessidades individuais dos que transitam no ambiente escolar.

<sup>5</sup> Para que a inclusão escolar seja real, o professor da classe regular deve ser alertado e treinado (tanto psicológica quanto intelectualmente), para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que ela se propõe ensinar”, a fim de atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com as mais sérias dificuldades.

<sup>6</sup> Cada escola, cada turma, cada professor e, acima de tudo, cada aluno representa uma realidade diferente e, dela são os próprios atores, diretamente envolvidos no processo de inclusão diária e, são os melhores qualificados para determinar, na prática, o melhor caminho para ser seguido.

## 2.1 Resultado da pesquisa com os segundos professores

O Gráfico 1 apresenta o percentual da amostragem dos participantes.

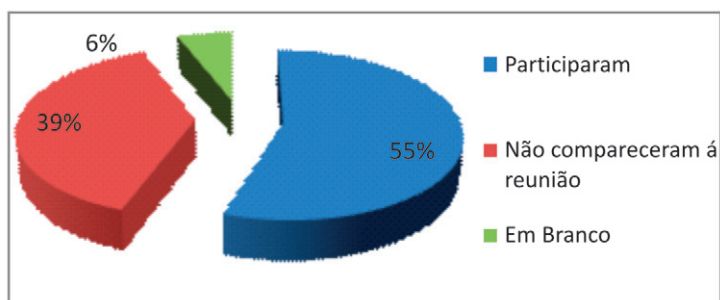


Gráfico 1: Distribuição percentual dos participantes.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

De acordo com o Gráfico 1, dos 85 segundos professores que compareceram à reunião, 55% responderam ao instrumento, 39% não compareceram à reunião e 6% devolveram-no em branco.

O percentual que identifica o Gênero dos participantes encontra-se distribuído no Gráfico 2.

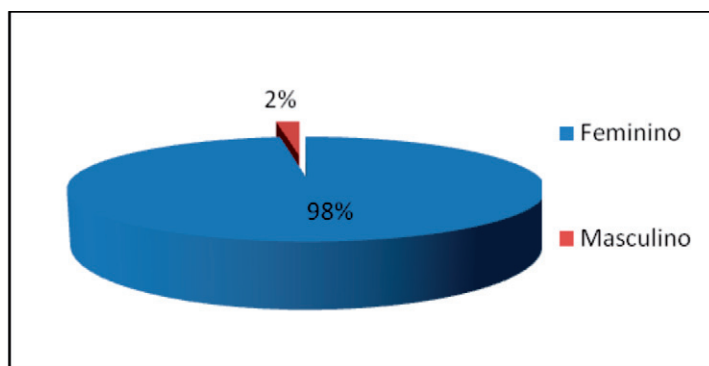


Gráfico 2: Distribuição percentual em relação ao gênero dos participantes

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 2 expõe que 98% dos participantes da pesquisa são do sexo feminino e 2% do sexo masculino. Esses dados confirmam que, ainda nos dias atuais, a mulher tem prevalência na função de educar.

Segundo Gatti e Barretto (2009), a profissão de professor ocupa o 3º maior grupo ocupacional do Brasil. O poder público é responsável por 83% dos empregos do magistério. Destes, 77,6% estão na educação básica, enquanto a classe operária feminina ocupa 41% da força de trabalho no Brasil:



As mulheres ocupam 77% dos postos de trabalho, o que tem também óbvias implicações de gênero, nem sempre devidamente aprofundadas nos estudos da área de educação. Sua presença varia segundo os níveis de escolaridade e a proporção delas aumenta gradativamente nos níveis mais baixos de escolarização. Na educação infantil (EI) 98%; ensino fundamental (EF) 88,3%; ensino médio (EM) 67% - (PNAD, 2006). (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 2).

O sexo feminino é majoritário entre os estudantes. As mulheres representam 92,5% dos acadêmicos de pedagogia e um percentual de 75,4% nas demais licenciaturas. Segundo Gatti e Barretto (2009), a proporção de docentes com apenas uma única fonte de renda na educação infantil é de 88,4%; no ensino fundamental, 82% e no ensino médio 75%. A jornada média de trabalho docente é de 30 horas semanais. Os que se declaram chefes de família são 28,5%, dentre os quais 69% se constituem de mulheres; 48% declaram-se cônjuges e somente 20% declaram-se filhos.

Esta pesquisa comprova que, nos dias atuais, a mulher excede seu papel de mãe e cuidadora do lar, para também marcar sua presença na docência de crianças e jovens. No Brasil, dados estatísticos apontam que entre sua população há mais mulheres que homens. Probst e Ramos (2003) alertam para a mudança de valores sociais que vem ocorrendo na sociedade, quando apresentam que, no ano de 2007, em Santa Catarina, mais de 62 mil mulheres ingressaram pela primeira vez no mercado, aumentando a participação do gênero feminino no mercado de trabalho em 1,1 pontos percentual.

O retorno da mulher aos bancos escolares se dá pela necessidade de um melhor emprego e conseqüente melhor salário; o incremento de informações pedagógicas ainda contribui com o auxílio nas tarefas escolares dos filhos, porque ainda que trabalhe fora, ocupando cargos importantes, ainda é a responsável em ser mãe, esposa e dona de casa, entre outras tarefas:

Em contrapartida, o século 20 mostrou a chamada inversão de papéis, ou seja, as mulheres conquistando maior destaque no competitivo mundo dos negócios e os homens, por sua vez, assumindo a manutenção do lar e o cuidado com as crianças. Mas, se nesta empreitada as mulheres desejarem sair vencedoras terão de dominar as regras que eles criaram (PROBST e RAMOS, 2003, p. 7).

Essa inversão de papéis mostra, em sua maioria, o crescimento da taxa de ocupação do mercado de trabalho pela mulher, onde exerce a função de professora, psicóloga, pediatra, juíza e outras. Ou seja, ocupa áreas em que o desempenho intersubjetivo e intrasubjetivo se mostra relevante, enquanto os homens ocupam redutos profissionais mais voltados para a competência técnica.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição percentual em ordem crescente da idade dos participantes.

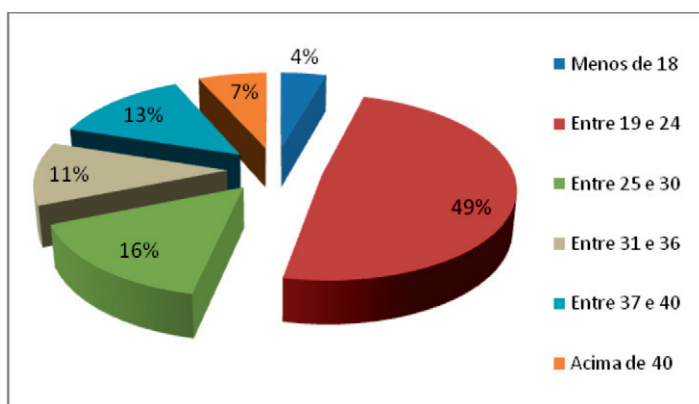


Gráfico 3: Distribuição percentual dos participantes em relação à idade  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 3 mostra que: 4% têm menos de 18 anos; 7% apresentam idade acima de 40 anos; 11% têm idade entre 31 e 36 anos, 13% apresentam idade entre 37 e 40 anos. Além disso, o gráfico apresenta duas outras faixas etárias onde uma traz o percentual de 16% entre 25 e 30 anos e a outra com 49% dos participantes que têm a idade entre 19 e 24 anos.

Nota-se que 31% dos pesquisados possuem a idade acima de 30 anos. Esse percentual é significativo, pois demonstra o retorno das mulheres aos bancos escolares da educação superior. Em toda a revolução feminina, pesquisas mostram que a mulher deixou de ser apenas dona de casa e foi em busca de “algo”, neste caso, a volta aos estudos.

Conforme Silva e Miranda (2008), na contemporaneidade, o perfil populacional da mulher brasileira é diferente das mulheres do início do século. Atualmente, é possível perceber que o número de homens e mulheres nos grupos de estudo de alfabetização de adultos é praticamente igual. Tais homens e mulheres buscam nas instituições escolares algo mais do que ler e escrever, procuram melhores condições de vida, de emprego e principalmente de situação financeira entre outras questões, que estão impregnadas na história e no social, no anseio de suas mentes.

Porém, essa luta pela sobrevivência faz surgir questões sociais e econômicas relevantes, que moldam homens e mulheres e os levam a procurar a escola com uma única razão principal: garantir a permanência no mercado e o medo da concorrência e da perda do emprego. É imperativo afirmar que a pesquisadora inclui-se nas estatísticas das mulheres que retornaram aos bancos escolares depois de alguns anos longe deles.

O Gráfico 4 apresenta as séries escolares onde atuam os segundos professores.

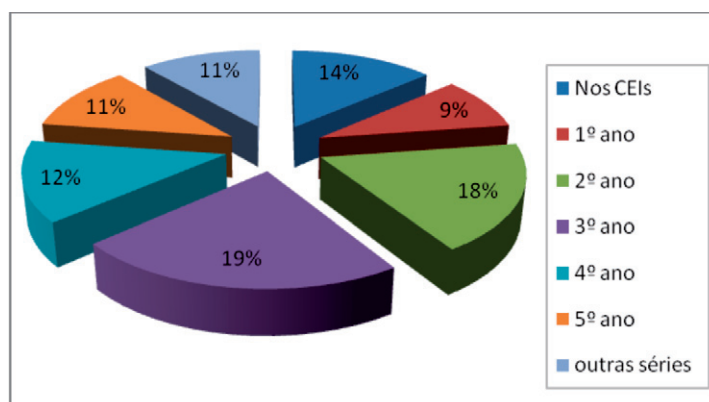


Gráfico 4: Distribuição percentual da série escolar que o segundo professor atua.  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 4 apresenta que 9% dos participantes atuam no 1º ano das séries iniciais do ensino fundamental; 11% atuam em outras séries; 11% atuam nos CEIs; 11%, no 5º ano ; 12% atuam no 4º ano; 18% atuam no 2º ano; e 19% dos segundos professores atuam no 3º ano, totalizando 100% da amostragem considerada.

Observa-se no gráfico que as séries em que mais atua o segundo professor pertencem ao início da escolarização, junto aos centros de educação infantil (CEIs). A implantação do projeto deu-se há quatro anos aproximadamente, no início de 2006, sendo referência de modelo na Região da AMURES (Associação dos Municípios da Região Serrana).

A escolaridade dos segundos professores está distribuída no Gráfico 5.

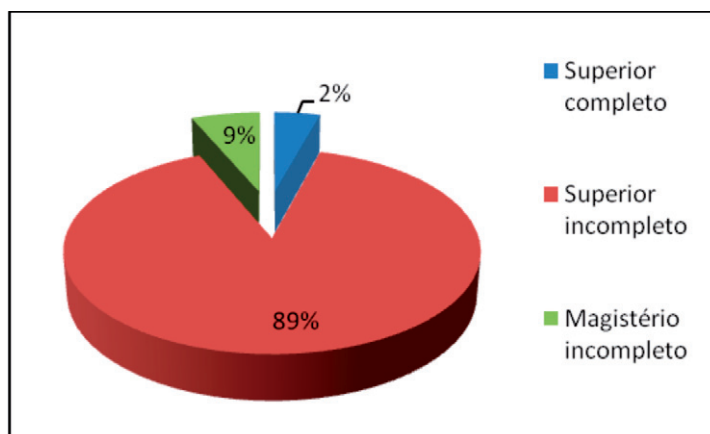


Gráfico 5: Distribuição percentual da escolaridade do segundo professor.  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 5 apresenta que 89% dos participantes possuem o ensino superior incompleto; 9% possuem o magistério incompleto e 2%, o ensino superior completo, totalizando 100% da amostragem considerada. O projeto segundo professor destina-se aos estudantes de pedagogia e magistério, onde alguns recebem bolsa de estudos para custear as mensalidades dos cursos. A sua permanência neste projeto ocorre até o término da graduação, quando não pode mais ser o segundo professor, passa então a professor regente.

O Gráfico 6 apresenta a distribuição percentual em ordem crescente do grau de formação preparatória do segundo professor para atuar em sala de aula com alunos com necessidades especiais.

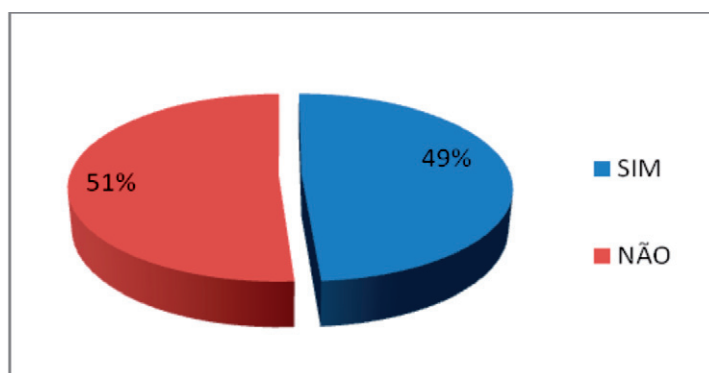


Gráfico 6: Distribuição percentual de formação preparatória  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 6 mostra que 49% receberam formação enquanto estudantes, ao passo que 51% dos participantes relataram que não receberam formação específica para atuar com crianças com necessidades especiais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, aumentou gradativamente as ações reivindicatórias pelos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, existe um grande movimento político para a inclusão de pessoas com necessidades nas instituições educadoras, particularmente em escolas de ensino regular e em empresas. Porém, é de notar que mesmo com o movimento da nova prática escolar inclusiva, muitos cursos de graduação e técnicos ainda não refizeram sua estrutura curricular, deixando uma lacuna na formação de profissionais, neste caso, os da educação (ANDRADE, 2008).

A formação dos professores, de modo geral, necessita ser repensada, isto é, consiste em uma reformulação em nível de ensino médio, ou de graduação para atender a nova estrutura curricular. Segundo Andrade (2008), os alunos de graduação afirmam não receberem formação suficiente para entender as diferenças ou lidar com elas; profissionais nas escolas dizem que não sabem como se aproximar do aluno incluído, que não sabem conhecer nem entender qual é o limite desse aluno e, portanto, não conseguem fazê-lo aprender.

Contudo, para Sánchez (2009), não é essencialmente a formação preparatória de professores que fará a diferença na inclusão. Muitos professores e professoras

acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional que, vinda de fora através de capacitação docente, dê a eles autonomia para atuar com eficácia.

Todavia, também se verifica que tais processos de formação adquirem sentido na medida em que se articulam com os saberes que os educadores e as educadoras desenvolvem no próprio ato de fazer, considerando suas histórias de vida individual, suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os com os locais de formação.

Muitos profissionais que atuam nessa especialidade de ensino buscam cursos de especialização para suprir a carência de conhecimento das necessidades educativas especiais. Essas carências desenvolvem sentimentos de inutilidade diante do aluno com necessidade especial, como pontuam Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 122):

São sentimentos que evidenciam a crise vivida pelos professores, com potencial para alavancar experiências produtivas. Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; as dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados.

Nessa realidade, o professor constrói o seu próprio método educativo, onde suas experiências permitem recriar, reinventar e implantar novas formas de aprendizagem; experiências que permitem uma prática que hoje se constitui em uma característica positiva no processo da inclusão.

O Gráfico 7 apresenta a distribuição percentual das disciplinas preparatórias para a atuação do profissional na educação especial.

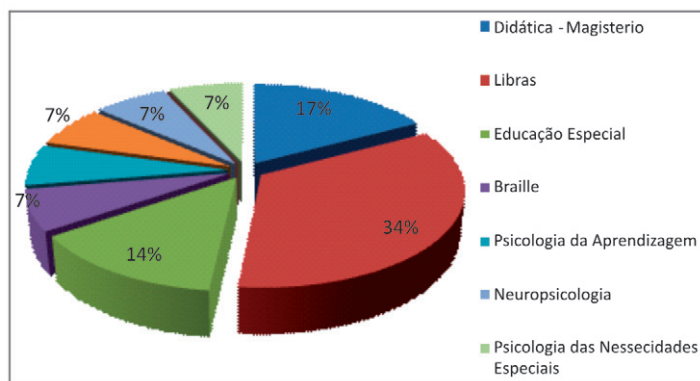


Gráfico 7: Distribuição percentual das disciplinas preparatórias

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 7 destaca que 34% dos segundos professores tiveram preparação para atuar com os alunos com necessidades especiais na disciplina de Libras, 17% em aulas didáticas do ensino médio neste (Magistério), 14% na disciplina de Educação Especial, 7% obtiveram formação preparatória em Braille, 7% em Psicologia da Aprendizagem, 7% em Neuropsicologia e 7% em Psicologia das Necessidades Especiais, totalizando 100% da amostragem.

As disciplinas preparatórias citadas no gráfico 7 são procedimentos que ainda não são totalmente eficazes para o processo de inclusão, porque sempre aparecem novos desafios a serem superados. Consequentemente, a falta de preparo de professores para atuar no novo currículo escolar não é o único obstáculo da inclusão, outra dificuldade é o processo de aprendizagem dos alunos especiais.

Para Anjos *et al* (2009), as expectativas com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos diferenciam-se muito conforme o tipo de deficiência. Nesta pesquisa, foram entrevistados professores que atuam com alunos surdos, cegos, com deficiência mental e Síndrome de Down. Nas expectativas dos professores de alunos com deficiência auditiva e visual, percebe-se uma crença maior nas possibilidades de aprendizagem e avanço, porque, segundo eles, não tem comprometimento em nível neurológico e ou neuropsicológico.

Os professores veem certas qualidades em seus alunos relacionadas com sua expectativa de aprendizagem. Esperam deles, portanto, esforço, força de vontade, superação, determinação, interação, bom entrosamento com a turma, participação, processos de compensação, independência, comportamento crítico, questionamentos, busca de superação da baixa expectativa social. Desse modo, o preparo acadêmico dos professores, assim como o uso de recursos pedagógicos adequados melhoram a aprendizagem dos alunos e fazem com que a exclusão não perpetue dentro da sala de aula, visto que todos podem aprender, de acordo com suas especificidades.

O Gráfico 8, a seguir, evidencia o grau de contentamento quanto à formação recebida nas disciplinas preparatórias para atuar com crianças com necessidades especiais, distribuídos em cinco categorias de possibilidades: Inadequada; Pouco Adequada; Adequada; Totalmente Adequada e o item “Prefere não se manifestar”.

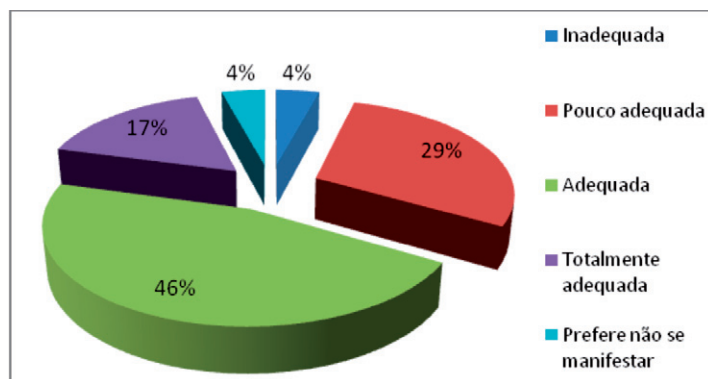


Gráfico 8: Distribuição percentual do grau de contentamento com a formação recebida.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 8 apresenta que 46% consideram a formação recebida adequada; 29% consideram pouco adequada; 17% dos profissionais consideram a formação totalmente adequada, 4% consideram a formação inadequada e 4% dos participantes preferiram não se manifestar.

Pesquisas recentes relatam a importância de uma análise nas propostas de formação acadêmicas, pois os professores aprendem a ensinar o aluno especial na prática e não com a formação *a priori* da graduação. Nesse sentido, a formação acadêmica deve proporcionar novas experiências articuladas à teoria e às necessidades da prática dos professores.

Tardif (*apud* Andrade, 2008) aponta que os saberes desses professores que atuam com alunos especiais têm as seguintes características: são adquiridos através do tempo, pois se vinculam especialmente com a sua história de vida escolar e com a estruturação da rotina de trabalho, desde os primeiros anos de prática; são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes; podem ser ecléticos, sincréticos e utilizados de modo integrado no trabalho, de acordo com os objetivos; e são personalizados e situados, isto é, são saberes apropriados, subjetivados, com sentidos construídos em função de uma situação.

A avaliação do percentual do grau de formação proporcionado aos segundos professores pela secretaria pode ser observada no Gráfico 9, a seguir.

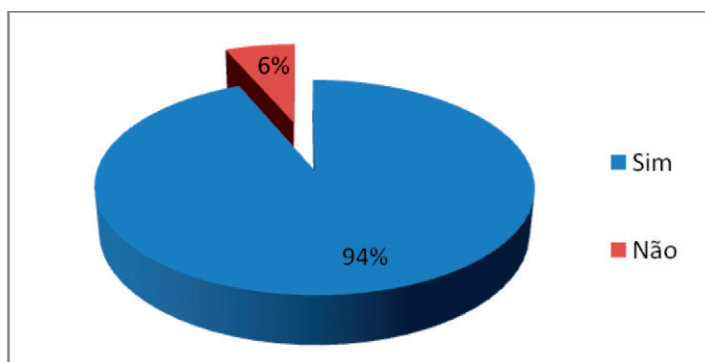


Gráfico 9: Distribuição percentual da formação dos segundos professores pela secretaria

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 9 demonstra que 94% dos profissionais receberam capacitação e/ou formação para atuar como segundo professor e 6% não receberam formação e/ou capacitação, totalizando 100% da amostragem desta pesquisa. Em seus quatro anos de funcionamento, o projeto do segundo professor tem como um dos seus objetivos o preparo desse profissional para atuar em todas as escolas com alunos especiais.

A formação e/ou preparação acontecem com reuniões bimestrais, com assuntos decididos *a priori*, privilegiando sempre o esclarecimento das dúvidas que



aparecem sobre o processo de inclusão, assim como as necessidades especiais dos alunos e os recursos pedagógicos.

Todavia, o segundo professor não é o único responsável pela inclusão na sala de aula; sua atuação não se encontra somente centrada no ensinar, mas é um processo que envolve a união com a escola, a sociedade, a família, a comunidade, os médicos, os psicólogos e todas as forças externas envolvidas nesse processo.

O percentual que identifica qual formação os profissionais gostariam de receber encontra-se distribuído no Gráfico 10.

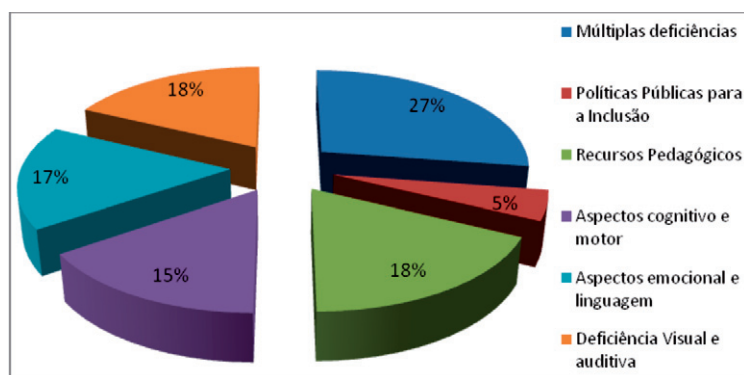


Gráfico 10: Distribuição percentual do item que identifica qual formação gostaria de receber.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 10 mostra que 27% gostariam de receber capacitação sobre Múltiplas Deficiências; 18% em Recursos Pedagógicos; 18% em Deficiência Visual e auditiva. Dos profissionais, 17% escolheram aspectos emocionais da linguagem; 15% gostariam de receber capacitação em aspecto cognitivo e motor; 5% escolheram receber formação em políticas públicas para a inclusão, totalizando 100% da amostragem de participantes.

A inclusão é definida como um processo educacional, que apresenta como objetivo principal a ampliação máxima da capacidade da criança com necessidade especial na escola regular. Os objetivos dessa inclusão é matricular os alunos em escolas próximas da sua residência e propiciar apoio técnico aos professores.

Koslowski (*apud*, Sousa, 2007) cita que propiciar a ampliação do acesso aos alunos com alguma necessidade especial às classes comuns é perceber que as crianças podem aprender juntas, embora com objetivos e processos diferentes, tanto quanto é levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação. Portanto, os cursos preparatórios de capacitação docente tornam-se imprescindíveis para o processo de inclusão da cidade de Lages.

O percentual que avalia a concordância da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, na visão do segundo professor, está exposto no Gráfico 11.

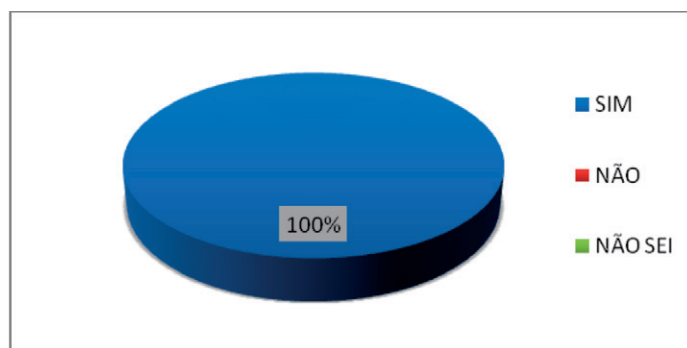


Gráfico 11: Distribuição percentual da concordância da inclusão.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 11 apresenta que todos os participantes deste estudo concordam com o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares de ensino.

E ao responderem “sim”, os segundos professores foram questionados sobre o seguinte tema: A inclusão é importante por quê? As respostas foram tabuladas e a porcentagem encontra-se distribuída no Gráfico 12.

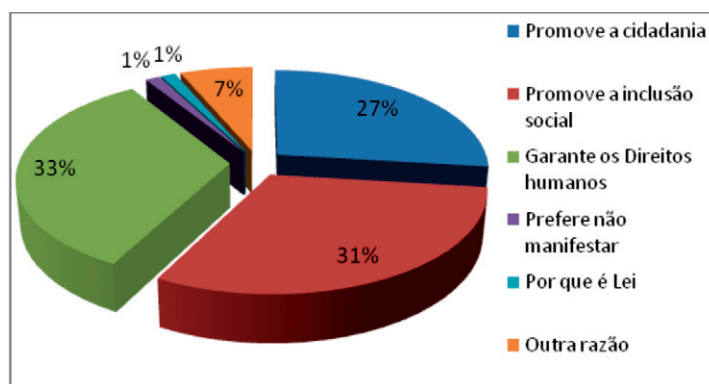


Gráfico 12: Distribuição percentual da importância da inclusão.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O gráfico 12 apresenta a porcentagem identificada entre os 47 participantes, onde 33% relatam que a inclusão é importante porque garante os direitos humanos; 31% acreditam que promove a inclusão social; 27% concordam que a inclusão promove a cidadania; 7% expõem que a inclusão é importante porque tem outras razões que não foram citadas no questionário; 1% dos pesquisados relatam que a inclusão deve ser realizada porque é lei; no item outra razão, o percentual ficou em 7%; para os que preferem não se manifestar, o percentual encontrado foi de 1%, totalizando 100% da amostragem participante.

Ao discutir o tema da inclusão, é necessário considerar a constituição biopsicossocial do sujeito, ou seja, a formação de sua identidade pessoal. Para Bakhtin (*apud* Andrade, 2008), constituímos nossa subjetividade pela representação que os outros têm de nós. Disso podemos inferir que essa criança pode estar construindo a significação de si mesma de uma forma lesada, em face da visão que, por vezes, tem por meio do adulto e, por conseguinte, pelo próprio grupo de crianças.

A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educados, sem distinção; deve tornar o espaço de ensino voltado tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento da independência, da autonomia, da criatividade e principalmente para a conquista de sua autoestima, percepção do mundo e integração social.

A inclusão escolar não se refere apenas ao acesso à matrícula, mas à conduta pessoal e profissional dos profissionais ligados à educação. Mesmo com a capacitação é possível dizer que ainda assim essa conduta não é suficiente, pois a atividade em si requer a sensibilidade do educador de crianças especiais que mais do que estas também há que ser especial. Mais do que nunca esse professor deve se olhar com responsabilidades de professor, mas muito mais com compromisso de um cidadão. O professor deve entender que alunos com necessidades especiais são alunos tão especiais que exigem professores, conteúdos e métodos especiais, visto que tais alunos aprendem por mecanismos diferentes e que para esse tipo de docência não há limites, a não ser aqueles que a sociedade impõe.

Esse professor não deve se desesperar com o intelecto do aluno especial, e sim fazer uma revisão de seus conceitos educacionais, pois o caminho só aparece a partir do momento em que se começa a caminhar. Deve ter em conta e trabalhar a imprecisão dos conceitos a respeito do que e quem é o ser humano especial com o qual está se inter-relacionando; deve ter em mente que a criança especial acaba por denunciar um problema que a escola e a sociedade já têm, e a educação do aluno com necessidades especiais só vem a ressaltá-lo; deve passar da fase da conscientização para a fase da ação; deve aprender, principalmente, a lidar com a adversidade que se renova a cada dia.

Ao avaliar o grau de concordância ou discordância da seguinte afirmação: “A escola deve desempenhar vários papéis, que não somente os da aprendizagem, mas os de educar e incluir, integrar e preparar a criança para enfrentar as barreiras que interferem no seu desenvolvimento como ser humano”, os percentuais identificados estão distribuídos no Gráfico 13.

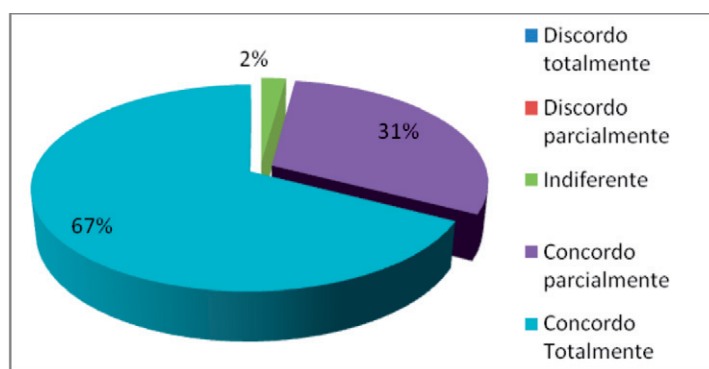


Gráfico 13: Distribuição percentual do grau de concordância sobre os papéis da escola.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

No Gráfico 13, identificou-se que no item “indiferente” o percentual foi de 2%; no item “concordo parcialmente”, o percentual encontrado foi de 31%, e 67% para o item concordo totalmente.

A inclusão vem ganhando espaço cada vez mais em debates e discussões, que apontam para a necessidade das escolas atenderem à condição humana de forma integral. A inclusão escolar de crianças com necessidades especiais implica em mudanças nos espaços físicos das escolas e, entre outras, na adaptação dos recursos pedagógicos que possibilitem a permanência dos alunos especiais em espaços escolares.

Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191), o sucesso da educação depende do perfil do professor, porém “a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas”. Os professores sentem a necessidade de buscar por si, seus próprios meios, formas de aperfeiçoamento e requalificação para que sejam reconhecidos profissionalmente.

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros (GASPARINI, *et.al*, 2005, p. 191).

Essa inclusão postula um reconhecimento sobre o papel da escola, da família, da sociedade, dos professores, etc. em uma compreensão biopsicossocial que permita entender a natureza da criança especial e a formação de sua identidade pessoal (Vygotsky, 1998). Com essa compreensão de microsistema (pessoal) e de macrossistema (social), a escola pode estabelecer suas ações e intervenções, orientando-as a partir do ponto de vista histórico-social.

A inclusão sugere uma escola aberta às mudanças, flexível ao processo de transformação social e aberta às diferenças, que implicam em transformações de atitudes, alterações e adaptações, em uma reorganização da estrutura do ambien-

te escolar. Por isso, o papel da escola imbrica com o papel dos professores, dos funcionários, dos pais e da comunidade de forma geral.

Para avaliar o grau de concordância ou discordância da seguinte afirmação: “A prática de inclusão deve ter como filosofia modificar a estrutura social nas escolas, nas empresas, nos programas, nos serviços, no ambiente físico, etc., para atender a diversidade de pessoas, comuns e especiais, respeitando as suas (necessidades) individualidades”. O percentual obtido encontra-se distribuído em cinco possibilidades: discordo totalmente; discordo parcialmente; indiferente; concordo parcialmente e concordo totalmente. As respostas foram tabuladas e os percentuais estão dispostos no Gráfico 14.

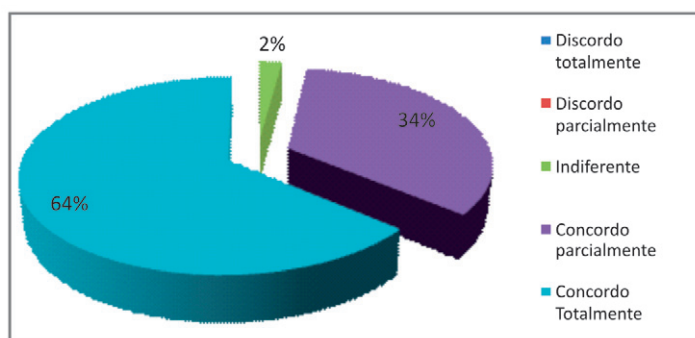


Gráfico 14: Distribuição percentual da concordância da nova prática de inclusão  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 14 mostra que 64% dos participantes concordam totalmente com a nova prática inclusiva; 34% relatam que concordam parcialmente; e 2% demonstram indiferença à nova prática inclusiva.

Na inclusão, quem deve mudar é o meio e não as pessoas com deficiência. Portanto, a escola só alcançará o objetivo real de inclusão se adaptar, respeitar e acolher todos os alunos com necessidades. Para o MEC (2004, p. 8), o município ao elaborar seu Plano Municipal de Educação deve estudar e analisar a realidade local, suas características, suas necessidades, explicitar objetivos e metas a serem alcançados no decorrer do tempo e ter como meta os objetivos do Plano Nacional de Educação, dos quais se destacam cinco:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino;
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino: a educação infantil, o ensino médio e a educação superior;
4. Valorização dos profissionais da educação;
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, é importante relatar que na inclusão não é o aluno com necessidade especial que deve mudar, mas sim a sociedade. Mantoan (*apud* Grande, 2006, p. 19) corrobora afirmando que existem algumas tarefas básicas para mudar a escola, dispostas na Tabela 2, abaixo.

**Tabela 2: Tarefas fundamentais para mudar a escola**

<b>Recriar</b>	Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
<b>Reorganizar</b>	Reorganizar pedagogicamente a escola, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade, e o espírito crítico seja exercitado nas escolas por todos que nela atuam.
<b>Garantir</b>	Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que não aprova a repetência.
<b>Formar</b>	Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões ou exceções.

Fonte: Mantoan (*apud* Grande, 2006, p. 19).

Observa-se, na tabela 2, para que o processo de inclusão alcance resultados positivos, é imperativo a união, a consciência e a responsabilidade de todos. Todas as pessoas com necessidades especiais devem ser protegidas pelas políticas públicas e auxiliadas pelos direitos humanos, tal a garantir os direitos a todos, com as condições básicas de desenvolvimento, assim como há que se garantir o aprimoramento dos profissionais da educação especial.

Para avaliar o grau de concordância ou discordância da seguinte afirmação: “Os alunos com necessidades especiais devem estudar em salas de aula do ensino regular”, o grau de escolha para os segundos professores foi distribuído em cinco possibilidades: discordo totalmente; discordo parcialmente; indiferente; concordo parcialmente e concordo totalmente. As respostas foram tabuladas e os resultados encontram-se dispostos no Gráfico 15.

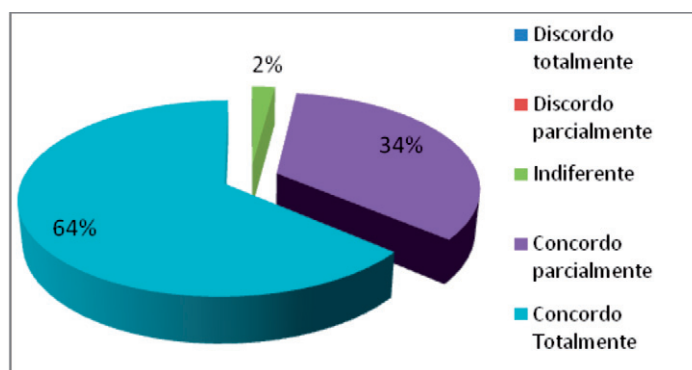


Gráfico 15: Distribuição percentual da concordância da inclusão nas salas regulares

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 15 destaca que 2% dos participantes relatam que são indiferentes quanto à afirmação de que os alunos com necessidades especiais devem estudar em salas de aula do ensino regular; 34% concordam parcialmente e 64% concordam totalmente. Qualquer aluno, independente das limitações, com ou sem necessidade especial, deve ser favorecido por programas educacionais; para tanto, deve-se oportunizar o desenvolvimento de sua potencialidade no processo de aprendizagem para que se integre na sociedade (MAZZOTTA, 1987).

No Gráfico 16, encontra-se o percentual que identifica se o segundo professor, após sua graduação, pretende realizar especialização em educação inclusiva.

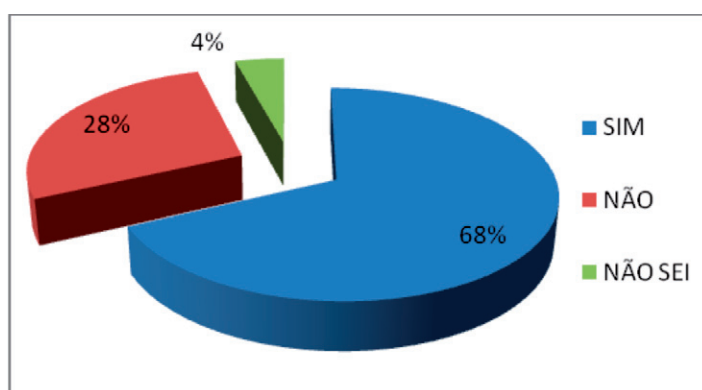


Gráfico 16: Distribuição percentual do grau de pretensão em realizar especialização em educação inclusiva.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O gráfico 16 mostra que 68% dos segundos professores, após sua graduação, pretendem realizar especialização em educação inclusiva, 28% dizem que não irão fazer especialização em educação inclusiva, e 4% não sabem.

A expectativa desses professores em fazer especialização na área da inclusão é um dos aspectos relevantes do sucesso do programa de inclusão na cidade de Lages, tanto quanto sinaliza a Secretaria Municipal de Educação a disponibilidade futura de profissionais com competência para intensificar sua atuação na busca por alternativas que minimizem as dificuldades educacionais dos alunos com necessidades especiais.

Desse modo, para que a inclusão ocorra de forma eficaz, necessita abranger todo o contexto social. Visto que toda a sociedade tem responsabilidade de participar do processo inclusivo, no qual pais, professores, escola e comunidade, ou seja, todas as pessoas precisam estar conscientes da importância do processo inclusivo na escola, no mercado de trabalho e em todas as dimensões sociais.



## 2.2 Aspectos limitantes do processo de inclusão na percepção do segundo professor

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - expõe, em seu Art. 5º, que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Será punido na forma da lei qualquer atentado, tanto por ação quanto por omissão, aos seus direitos fundamentais”. Em seu Art. 54, parágrafo III, consta: “É dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente portador de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim, as crianças com necessidades especiais, a partir desse Estatuto, têm seus direitos assegurados ao acesso, permanência e ensino de qualidade em escolas públicas, de tal modo que a inclusão no ambiente escolar consista em possibilitar à criança todo o desenvolvimento possível dentro de seus limites. A inclusão segue um modelo social, no qual é a sociedade quem deve se modificar para incluir, quando então, a inclusão acaba por denunciar problemas que a sociedade tem há muito tempo.

A inclusão escolar postula a reestruturação do sistema de ensino, tal que a escola no próprio ato de abrir-se às diferenças do ser humano adquira a necessária competência para fazer o que dela socialmente se espera, sem quaisquer distinções. Essa aspiração consiste em crer que a criança com necessidades especiais também seja capaz de uma aprendizagem rica e construtiva, ao mesmo tempo em que procura desmistificar a questão dos limites da educação inclusiva no convívio em grupo.

Para corroborar com a eficácia do processo Inclusivo, é importante identificar os aspectos limitadores do processo de inclusão sob a percepção deste profissional. No gráfico 17, aparece a avaliação das maiores dificuldades enfrentadas diariamente no exercício da função do segundo professor.

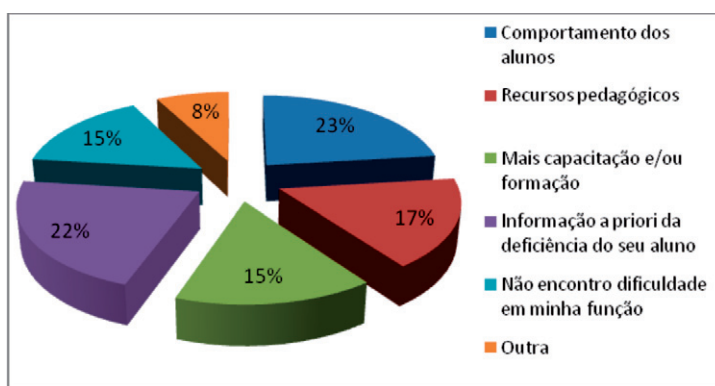


Gráfico 17: Distribuição percentual das dificuldades enfrentadas diariamente pelo segundo professor

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 17 apresenta que 23% dos participantes referem-se ao comportamento dos alunos; 22% expõem que suas dificuldades são devido à falta de informações *a priori* da deficiência do seu aluno; 17% relatam que suas dificuldades são recursos pedagógicos. No item mais capacitação e/ou formação, o percentual foi de 15%; já para o item não encontro dificuldades em minha função, o percentual foi de 15%.

Dos segundos professores que participaram da pesquisa, 8% relatam que possuem outra dificuldade. As respostas foram tabuladas e o percentual identificado está no Gráfico 18.

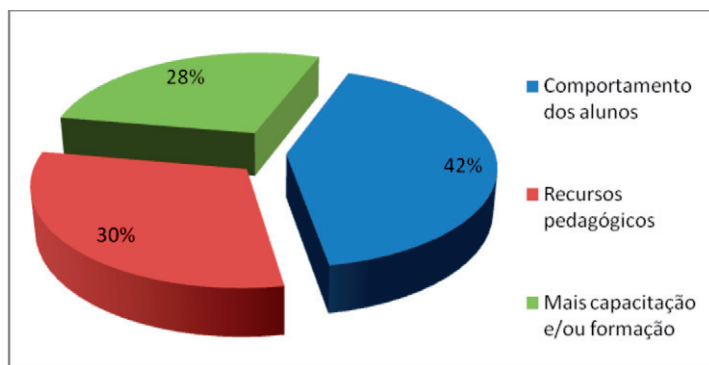


Gráfico 18: Distribuição percentual de outras dificuldades encontradas pelo segundo professor

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2009).

O Gráfico 18 apresenta que 50% relatam que as outras dificuldades no processo de inclusão referem-se ao relacionamento entre professor regente e segundo professor; 33% relatam que falta conhecimento da deficiência do aluno por parte do professor regente e 17% expõe que a não aceitação do aluno especial pelo professor regente da classe.

É cada vez mais nítido que os comportamentos apresentados por crianças e adolescentes estão ligados à dinâmica familiar, e as crianças se espelham, muitas vezes, na forma como os pais agem, o que pode dificultar sua adaptação ao meio escolar. Faz-se importante expor que a aprendizagem desses alunos envolve sempre a construção e a sua compreensão sócio-histórica. O professor pode encorajar e motivar essa criança que está apresentando dificuldades, seja na cognição ou no comportamento, pois as interações sociais que a criança e/ou adolescente desenvolvem no contexto escolar contribuem para seu desenvolvimento como ser humano (SILVA, 2007).

Na educação de décadas anteriores, alunos que apresentassem qualquer comportamento fora dos padrões de normalidade imposto pela sociedade eram excluídos do processo educacional. Nesse novo modelo educacional, o processo de inclusão na escola e na sociedade exige dos profissionais envolvidos conhecimentos

específicos. A partir do momento em que as adaptações curriculares começaram a considerar as necessidades dos alunos, em ação conjunta com a sociedade, os professores, a escola e a família, ocorreu concomitante o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos para auxiliar os alunos com necessidades especiais e facilitar sua inclusão escolar.

A inclusão atua na valorização das particularidades de cada aluno especial; aceitar o aluno é incorporar a diferença sem nenhum tipo de distinção em sala de aula do ensino regular. Todos devem ter consciência da importância da inclusão não somente em fazer cumprir as leis, mas também em fazer cumprir os direitos humanos, os direitos do cidadão, os direitos de viver a vida com dignidade.

Em uma pesquisa envolvendo 163 professores do ensino fundamental de uma cidade do Rio Grande do Sul, procuraram-se identificar os principais agentes desencadeadores de estresse frente ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Identificaram-se diversos motivos causadores de estresse que os professores têm de suportar, dentre os quais se pode citar: a carência de preparo dos professores para o processo de inclusão foi o principal desencadeador dessa demanda como pontua Gasparini, *et.al* (2005, p. 192).

Os docentes pesquisados citam como fatores de agravamento do problema a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão foram frequentemente relatados, evidenciando a vulnerabilidade dos profissionais estudados ao estresse.

É possível questionar se as escolas estão preparadas para incluir? Se os professores estão capacitados para trabalhar com as peculiaridades de cada aluno a ser incluído no ensino regular? Se existem escolas no Brasil em número suficiente para atender toda a demanda da inclusão? Um bom exemplo desse movimento vem da Secretaria de Educação de Lages que, com o objetivo de melhorar ainda mais o processo de inclusão, ameniza conflitos, esclarece e repassa conhecimentos aos seus professores através do processo de capacitação para professores regentes, que tenham alunos com necessidades especiais em sua turma.

Nessa ação, os docentes têm a liberdade de discutir, analisar o processo inclusivo, bem como traçar planos para melhorar a organização de sua sala de aula para a inclusão. Essa troca de informações foi fundamental para que o município desse um salto maior, na busca da construção da escola inclusiva.

## Considerações finais

Ao término desta pesquisa foi possível conhecer os aspectos facilitadores e limitantes do processo de inclusão na cidade de Lages, na percepção do segundo professor. No passado, o currículo pedagógico era especificado através de matérias, disciplinas e conteúdos programáticos, mas atualmente (2009), ante o processo inclusivo, uma nova estrutura curricular se faz necessária para permitir às crianças e aos adolescentes alcançarem seu pleno desenvolvimento.

A abrangência e o nível de detalhes desta pesquisa permitem sugerir à Secretaria da Educação rever e proceder a modificações curriculares do ensino regular para atender às outras especificidades do aluno especial, tanto quanto incluir novos modelos de ensino-aprendizagem que não somente a alfabetização, tais como: ludoterapia, arteterapia, musicoterapia e expressão corporal através da dança e do teatro. O professor precisa se abrir para o novo, pensar, produzir seu saber.

Faz-se imperativo relatar que, ainda nos dias atuais, muitas escolas insistem em assegurar que os alunos com necessidades especiais são diferentes, aí surgem frases como: “ele não pode fazer isso”; “não tem capacidade para fazer aquilo”, etc., mas o objetivo escolar é ensinar e aceitar as diferenças. É comum perceber que se esses alunos não se igualaram no processo de ensino estabelecido para aquela série, sendo vítimas de repetência ou passam a frequentar salas de reforço escolar e outros programas educacionais especializados. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional preocupante, pois a escola inclui, porém os espaços físicos nem sempre são adaptados, visto que muitas escolas já existem há anos, muito antes de se pensar em inclusão, faltam banheiros adaptados, rampas, mesas adaptadas, alimentação adequada às necessidades dos alunos, matérias pedagógicas adaptadas, capacitação para professores regentes. Falta muita coisa, porém o que se vê já é satisfatório, todavia pode melhorar.

O princípio essencial da educação inclusiva dá-se com a valorização da diversidade e da conformidade humana. A educação inclusiva é totalmente abraçada, e todos nós (sociedade) devemos abandonar a ideia de que as crianças com necessidades especiais devem se tornar “normais”, e professores, pais, direção e sociedade precisam se abrir para os novos paradigmas que surgem com a diversidade.

E para corroborar com o processo da inclusão, outra ciência pode ser incluída: a Psicologia, e com intervenções pontuais no processo de inclusão, ao disponibilizar seu saber nas áreas: afetiva, social e comunitária, perceptivo-motora, cognitiva e Neuropsicologia. Esta pesquisa abre espaços para novas investigações interdisciplinares, nas quais possam identificar a percepção das famílias dos alunos com necessidades especiais junto ao processo inclusivo deste município.

Nesse espaço, a Psicologia pode ladear a educação e contribuir com seus conhecimentos, principalmente como uma ciência do comportamento para a construção de um novo indivíduo e, dessa forma, cooperar socialmente para a formação de uma comunidade eticamente responsável e exemplo a ser seguido.

## Referências

- ANDRADE, Simone Girardi. Inclusão Escolar e Formação Continuada de Professores: Relações e Contrapontos. Ed. Poiésis, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 86-100, jan./abr. 2008. Disponível: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/30/59>. Acesso em: 23 de outubro de 2009.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. *A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso*. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: [www.oei.es/pdfs/inclusion\\_punto\\_vista\\_profesores.pdf](http://www.oei.es/pdfs/inclusion_punto_vista_profesores.pdf). Acesso em 18 de outubro de 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Carta Magna dos Pais*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 13 de outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.
- BRASIL. PRESIDENTE DA REPÚBLICA. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. *Lei 10845/04 | Lei no 10.845, de 5 de Março de 2004*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/97890/lei-10845-04>. Acesso em: 13 de outubro de 2009.
- GASPARINI, Sandra Maria. BARRETO; Sandhi Maria. ASSUNÇÃO, Ada Ávila. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.
- GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível. [www.brasilia.unesco.org/servicos/pesquisa/professores-brasil-resumo-executivo-2009.pdf](http://www.brasilia.unesco.org/servicos/pesquisa/professores-brasil-resumo-executivo-2009.pdf). Acesso em: 14 de outubro de 2009.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRANDE, Rosilene Munhoz Casa. *Inclusão: privilégio de conviver com as diferenças*. Campinas, SP, 2006. Disponível em: [libdigi.unicamp.br/document/?down=20829](http://libdigi.unicamp.br/document/?down=20829) -. Acesso em: 24 de outubro de 2009.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo, Pioneira, 1997.

PROBST, Elisiana; RAMOS, Renata Paulo. *A evolução da mulher no mercado de trabalho*. [www.icpg.com.br/artigos/rev02-05.pdf](http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-05.pdf). Acesso em: 20 de outubro de 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo, Atlas, 1999.

RESOLUÇÃO ESTADUAL N. 112/2006/CEE/SC. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina no Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001, na Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001 e na Lei n. 12.870/SC de 12 de janeiro de 2004.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. *A educação inclusiva na Espanha*; UNESCO, Brasília, setembro de 2009. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683POR.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683POR.pdf). Acesso em 22 de outubro de 2009.

SILVA, Euraudília Gonçalves da; MIRANDA, Suzy Mary. *História e Memória de Homens e Mulheres Adultos e o Conhecimento Escolarizado*. LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 109 n 128, jan. / jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1352/1159>. Acesso em: 20 de outubro de 2009.

SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Maria da Gloria Silva. *Psicologia e Educação*. Livro didático. Palhoça: UNISUL Virtual, 2007.

SOUSA, Marcia Cristina de Oliveira. *Aspectos Práticos da Inclusão Escolar de Alunos Com Deficiência Auditiva na Cidade de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: [www.medicina.ufmg.br/fon/monografias/07-marcia-sousa.pdf](http://www.medicina.ufmg.br/fon/monografias/07-marcia-sousa.pdf) - Acesso em: 18 de outubro de 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 22/10/2010

Aprovado em: 04/07/2011