

O CURRÍCULO, A AÇÃO E A ILEGÍTIMA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMATIZANDO A REALIDADE DAS ESCOLAS DE ALFENAS/MG

Juliana Oliveira Pessoa Araújo; Claudia Gomes

RESUMO: Este estudo visa caracterizar as condições de formação e atuação docente alinhados aos pressupostos da Educação Inclusiva. Para tanto, foram participantes do estudo 63 professoras do Ensino Fundamental, atuantes em 7 escolas do município de Alfenas/MG. A coleta de dados foi feita por meio de questionários compostos por questões de caracterização sociodemográfica, da formação inicial e continuada, assim como pressupostos curriculares, recursos e estratégias pedagógicas consideradas inclusivas. As análises quantitativas dos dados evidenciaram que 79,4% dos professores entrevistados não possuem formação profissional com enfoque em ações inclusivas; 52,4% apontam não possuir domínio de estratégias educacionais com base na premissa, assim como 22,2% indicam atuar com base em um currículo fragmentado e estático que não favorece a articulação das ações com base nos pressupostos inclusivos. Conclui-se que os desafios curriculares, pedagógicos e relacionais das práticas docentes refletem não apenas que a formação deve ser problematizada, mas, acima de tudo, devemos deflagrar qual é a concepção curricular que sustenta o entendimento dos processos políticos, pedagógicos e relacionais das escolas, para a partir disto discutirmos quais os desafios e perspectivas possíveis para a construção de uma ação docente efetivamente integrada, com o desenvolvimento de metodologias colaborativas e participativas, e de fato vinculadas às ações educacionais inclusivas nas escolas públicas.

UNITERMOS: Inclusão Educacional. Docentes. Currículo.

*Juliana Oliveira Pessoa Araújo – Licenciada em Pedagogia, Graduada em Letras, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Alfenas, MG, Brasil.
Claudia Gomes – Professora Doutora, Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Alfenas, MG, Brasil.*

*Correspondência
Juliana Oliveira Pessoa Araújo
Rua Murilo Magalhães, 441 – Jardim América – Alfenas, MG, Brasil – CEP 37130-000
E-mail: juaraujomg@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

O tema inclusão tem se tornado uma das principais discussões na legislação, nas instituições e na comunidade escolar, pois, sabe-se que é direito de todos estarem incluídos na rede regular de ensino, e mesmo que as instituições insiram os alunos com necessidades especiais e as constituições federais os dá o direito de serem incluídos, o que se tem encontrado são os direitos sendo violados, principalmente pela falta de formação docente para trabalhar com essa demanda de alunos. Carneiro¹ afirma que, "a rede regular de ensino não conta sequer com um quadro regular de professor em número suficiente, quanto mais de outros profissionais para oferecer atendimento educacional especializado".

Ao falar de educação inclusiva, a formação de professores é algo que merece destaque, pois, na maioria das vezes, os professores não se sentem preparados para trabalhar com inclusão, muitos até mesmo pela falta de entusiasmo e incentivo para se envolverem com esse tipo de aluno. "Dentro da comunidade escolar, o desconhecimento e o despreparo dos profissionais quanto às necessidades educacionais especiais do aluno favorecem e acentuam os preconceitos, mitos, tabus e rejeição a este aluno"². O baixo salário e a falta de preparação para lidar com crianças deficientes são as maiores contestações dos professores.

Apesar dos avanços das legislações, é importante que os professores compreendam de fato como ocorre o cenário e qual a melhor proposta para haver a transformação, no sentido de incluir os excluídos, e também, quais materiais didáticos podem facilitar a execução do trabalho pedagógico dentro das salas de aula, para poder oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos. A legislação prevê, mas será que está realmente ocorrendo o preparo formativo e as alterações curriculares nas instituições? Com base no exposto, este estudo lançou como objetivo caracterizar as condições formativas e curriculares das instituições na Rede Municipal de Ensino de um município Sul Mineiro.

Pressupostos Jurídicos da Educação Inclusiva

Muitas mudanças aconteceram na legislação brasileira, assim, a inclusão foi e continua sendo implantada ao longo dos tempos para garantir os direitos das crianças com necessidades educacionais especiais.

Um grande marco nessa legislação foi a Constituição Federativa do Brasil de 1988³, que apresenta entre seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º inciso IV). Define ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, e o exercício da cidadania. No seu artigo 206, inciso I, determina a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola". Garante como um dos princípios para o ensino e, como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Com a intenção de compreender melhor os direitos do educando com necessidades educacionais especiais, fazem-se necessário ressaltar o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil⁴ (ECA) – Lei nº. 8.069/90, artigo 53, inciso V, o qual destaca o atendimento educacional especializado, que é proporcionado a pessoas que apresentam deficiência, o art. 54, inciso III, dessa mesma lei faz referência, trazendo: "É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

No âmbito internacional, o documento magno do debate, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vem fortalecer e declarar que as escolas regulares que se dizem inclusivas precisam criar meios para acabar com a discriminação, preconceitos e qualquer atitude que constrija os alunos com necessidades educacionais, pois esses alunos têm os mesmos direitos e necessitam ter acesso às escolas regulares.

Além disso, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵, de 1996, em seu art. 58, es-

pecífica educação especial como "a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Assim como em 2001, mediante ao decreto nº 5.956, o Brasil adere à Convenção de Guatemala (1999). Essa convenção tem por objetivo "prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e garantir a sua total integração a sociedade"; sendo assim, este decreto reinterpreta a educação, na expectativa de promover a eliminação das barreiras que impeça seu acesso, trazendo para as elas o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, e considerando que, se não for respeitado, este pode se configurar discriminação com base na deficiência⁶.

Pode-se destacar, ainda, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 2006, mas que no Brasil o Congresso Nacional aprovou por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, com intuito de atender às necessidades de cidadãos com deficiência no mundo⁷. Ao adotar esse conceito político, a ONU muda os direitos dessas pessoas com deficiência, antes as leis definiam as pessoas com deficiência como pessoas que não eram capazes de realizar ato algum na sociedade e isso acabava marcando negativamente a vida desses cidadãos.

Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas menciona a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população, definindo as pessoas com deficiência como "aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas".

Desta forma, o princípio orientador desta declaração é a necessidade de "as escolas deverem acomodar as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

linguísticas ou outras"⁸. O Decreto 6.571 de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Decreta em seu art.1º "A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular⁷."

De acordo Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷, "cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Posto isso, o professor de AEE tem a função de elaborar recursos acessíveis pedagógicos, para romper as barreiras que impedem esse aluno de ter uma aprendizagem e participação ativa. As atividades do AEE têm que estar relacionadas às atividades ministradas em sala de aula comum e os alunos precisam desenvolver habilidades que os fará acompanhar a sala de aula e tem que ser oferecido também a esses alunos no contraturno, na sala de recurso e com autorização da família, já que não é obrigatória a participação deles.

Incluir os alunos nas escolas regulares tem sido uns dos maiores desafios da atualidade. Mantoan⁹ destaca que, incluir vai muito além de inserir o indivíduo na comunidade e nos ambientes destinados a sua educação, saúde, lazer, trabalho.

Portanto, ao serem apresentados pareceres realizados por pesquisadores por meio das teorias sobre os impactos das Leis, o que se pretende é salientar as divergências entre as Leis e a realidade que os professores estão enfrentando dentro das salas de aula. Foi o que por meio dessa pesquisa buscou-se verificar, destacando os problemas persistentes nas escolas, especialmente nas escolas da rede pública, e que esses problemas não apa-

receram na atualidade, “o divórcio entre a lei e a realidade, no Brasil, não é de hoje”¹⁰.

A inclusão do professor na educação inclusiva: debates curriculares

Nota-se, claramente, que um dos maiores desafios para que realmente aconteça a inclusão nas escolas regulares é encontrar professores preparados e com formações especializadas para trabalhar as diversidades, ou seja, encarar e assumir as dificuldades de incluir alunos que apresentam deficiência, possibilitando que o nível de desenvolvimento seja o mesmo, sem distinção, preconceito e discriminação, respeitando os direitos de cada um. Segundo Freitas¹¹, espera-se que os professores desempenhem de forma adequada sua prática pedagógica e promovam de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo.

É fundamental, também, que os professores reflitam sobre suas ações em sala de aula, pois serão essas ações que determinarão a interação dos alunos, e para que essas interações rompam com esse paradigma de exclusão é necessário que toda ação seja centrada no alunado e que os professores possam trocar experiências e, cada vez mais, aperfeiçoarem em suas formações as representações dessas experiências.

[...] Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização¹².

Estas representações são conhecimentos construídos na experiência escolar, no convívio e no dia-a-dia, e que não é tão facilmente observável para o professor quanto a absorção dos conteúdos curriculares. Minetto¹³ garante que a inclusão pode ter seu lado positivo, ou seu lado negativo, isto é, ser algo que sirva para o desenvolvimento e crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos, se não estiver bem estruturada.

O outro ponto que merece destaque são os poucos docentes que atuam nessa área da educação e muitos que não querem trabalhar com crianças deficientes, alguns por preconceito, salários baixos e falta de motivação. Além disso, os professores que estão na sala de aula não foram preparados para trabalharem diretamente com inclusão, o que os levam à dificuldade de realizar esse tipo de atividade. Segundo Mantoan¹⁴, é importante resgatar a confiança dos professores e os instigarem a lidar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com os alunos, sem exceções.

Nesse sentido, a prática dos professores precisa ser repensada e os mesmos precisam ser capacitados para facilitar a aprendizagem dos alunos e, acima de tudo, possibilitar que os alunos desenvolvam essas aprendizagens. “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer”¹⁵.

Assim sendo, as escolas não podem ser somente um lugar para acolher a diversidade, precisam saber lidar com essa diversidade e serem capazes de pensar em maneiras de como aprimorar a prática dos professores, os tornando cada vez mais capacitados para levar os alunos a desenvolverem habilidades e possibilidades de aprendizagens. Cabe às escolas “inclusivas” assegurar aos alunos uma educação de qualidade mediante currículos apropriados, isto é, as escolas precisam entender que o currículo não é apenas um documento que inclui vários conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas que se alicerça a valores, crenças e relações.

Entendemos, então, que o currículo não pode ser considerado neutro, e sim, que é o principal para a organização dentro das instituições escolares, nas salas de aula e das práticas pedagógicas. Segundo Sacristan¹⁶, o currículo se reflete em todas e quaisquer ações existentes dentro das instituições escolares e, é por meio dele que a socialização, a formação, a segregação ou a integração são realizadas.

Refletindo sobre o currículo existente e o caminho percorrido pelas escolas, é evidente que,

desde o início, as instituições não pensavam em atender às desigualdades e nem eram um espaço que atendia a todas as demandas, os modelos eram tradicionais, os professores eram o centro, e a única coisa que as escolas se preocupavam era com o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, planejamento, enfim, a maior preocupação era transmitir conteúdo e o professor aparecia mais que o aluno. "A escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica"¹⁷.

De tal modo, ao se pensar no currículo existente na época atual, é importante destacar que ele tem como principal função a organização e deve ser construído de acordo com a vivência das professoras em sala de aula, pensando em estratégias para que os resultados sejam concretizados, cabendo aos professores realizar "adaptações" nesse currículo para que se torne flexível e possa atender às particularidades dos educandos. Segundo Sacristan¹⁶, o currículo tem como função socializar o ambiente escolar, e também de compreender a prática e o conteúdo do professor.

Silva¹⁸ relata que:

"O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados [...]"

Neste sentido, é importante ressaltar que, um bom currículo para educação inclusiva é aquele que pensa as disciplinas integradas. Segundo Moreira & Baumel¹⁹, o currículo precisa favorecer a todos em uma inclusão verdadeira e, para isso, é essencial que seja repensado e adequado quando for necessário.

Analisando as cargas horárias, é evidente que existe um distanciamento enorme das cargas horárias, como, por exemplo, na Língua Portuguesa e na Educação Física, que apresentam cargas horárias muito distintas, enquanto essas cargas horárias estiverem muito segmentadas, cada pro-

fessor desenvolve uma ação e, assim, as escolas não podem dizer que existe um currículo inclusivo, quanto mais próximas e pareadas essas cargas horárias forem, mais esse currículo pode ser considerado inclusivo, que não é o caso que aparece e que tem predominado nos currículos atuais, pois há uma distribuição que é muito difícil para que as crianças possam se incluir.

No entanto, é difícil incluir alunos, quando se tem um currículo padronizado, que não é flexível, no sentido de incluí-los na participação, no processo de ensino-aprendizagem.

MÉTODO

Participantes

Foram selecionados para este estudo 63 professores do Ensino Fundamental, com idade entre 24 e 55 anos, sendo que 93,7% professoras e apenas 1,6% professor atuavam na rede regular de ensino e 6 eram professoras atuantes na educação inclusiva.

Dos 63 professores participantes da pesquisa, 39,7% possuíam ensino superior completo; 41,3% indicaram estar cursando o ensino superior; 4,8% possuíam ensino superior incompleto, e os demais professores, graduação e curso de pós-graduação.

Com relação ao vínculo com a escola, 58,7% eram profissionais contratados, enquanto 39,7% eram concursados; 36,5% trabalhavam de 20 a 30 horas semanais; 47,6% tinham jornada de trabalho superior a 30 horas.

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Alfenas/MG, que é um município localizado no sul do estado de Minas Gerais. Os questionários para a realização dessa pesquisa foram entregues em todas as escolas da cidade, porém, para o enfoque desse estudo, somente 7 escolas foram analisadas. Para a preservação do anonimato das instituições, elas serão identificadas como escolas A, B, C, D, E e F.

As instituições estavam situadas em bairros periféricos e da zona rural, e atendiam do pré ao 5º ano, em horários matutino e vespertino, e possuíam turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como recurso de coleta de dados da pesquisa, foi utilizado um questionário com o objetivo de levantar as concepções, conhecimentos, dúvidas e opiniões da comunidade escolar em estudo sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Os questionários que foram entregues aos professores abordavam aspectos relacionados a formação e atuação profissional, conhecimentos sobre inclusão, preparação continuada e concordância com o processo de inclusão escolar.

Procedimentos de análise e de interpretação

Os dados fechados obtidos nos questionários foram tabulados e analisados quantitativamente, por meio de provas descritivas, conforme Lakatos & Marconi²⁰, que propõem técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática. Já as respostas dissertativas foram analisadas por meio da técnica da análise de conteúdo, para que o estudo pudesse aprofundar no conhecimento que já foi quantificado. Segundo Flick²¹, a pesquisa qualitativa baseia-se em diferentes abordagens teóricas e considera a subjetividade envolvida nas pesquisas, estimulando os entrevistados a pensar e falar livremente sobre algum tema. Tanto os dados quantitativos como os qualitativos foram organizados em gráficos e tabelas, com o intuito de favorecer a exposição dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas educacionais são enfáticas quanto à proposta de educação inclusiva nas escolas regulares, no entanto, mesmo com o empenho político e legislativo, a realidade escolar ainda é cercada de lacunas e desafios sobre a questão. A falta de formação profissional, apoio e até mesmo recursos físicos e didáticos nas instituições são aspectos que estudos deflagram como insuficientes para a implementação das ações, e que foram assim interesse de investigação deste estudo, com resultados descritos a seguir.

A Tabela 1 apresenta dados relacionados à capacitação dos professores. Além da frequência (quantidade de professores que responderam os

questionários) obtida no item participação de curso ou palestra, atuação com necessidades educacionais especiais (NEE), foram consideradas responsabilidades ou competência, recebimento de apoio, auxílio e preparação, tudo com significado do termo "Educação Inclusiva".

Compreendemos que é preocupante o resultado do eixo de investigação sobre a temática da formação e preparação docente para a inclusão escolar. Analisando as respostas dos professores, nota-se que a maioria deles aponta a necessidade de maior assistência teórica e metodológica para executar inclusão das crianças com deficiência dentro das escolas.

Com relação aos dados ilustrados na Tabela 1, 55,6% dos participantes indicaram não terem participado de palestras e nem de cursos sobre o processo de educação inclusiva para os alunos com NEE, assim como, 71,4% dos professores apontaram que não receberam preparação específica para a atuação docente junto a esses alunos.

Entendemos que a alta frequência de respostas reportando a inexistência de participação em cursos ou preparação profissional para a inclusão escolar pode justificar a compreensão e consideração que os professores assumem sobre o despreparo para acolher e trabalhar com alunos que apresentam NEE. Essa falta de formação tanto do professor, quanto de toda equipe da comunidade escolar, tem se confirmado em várias análises que aqui foram realizadas. Segundo Michels²², o que mais tem se tornado motivo de fracasso das escolas e dos alunos, atualmente, é a falta de formação e experiência para que os profissionais atuem na área, dados estes novamente alarmados ao se levar em consideração que apenas 31,7% dos professores participantes da pesquisa afirmam terem atuado diretamente com esses alunos.

No entanto, diante desses dados há uma dúvida, como se pode querer uma inclusão de qualidade para os alunos com NEE, se os próprios professores nem se quer possuem bases teóricas ou metodológicas para que possam trabalhar com as necessidades desses alunos? Por outro lado, as políticas de educação inclusiva vêm tomando

Tabela 1 – Características em relação à capacitação dos professores.

Temática investigada	Frequência		Porcentagem		Porcentagem válido
	Sim	Não	Sim	Não	
Participou de curso ou palestra	23	35	36,5	55,6	100,0
Já atuou com NEE	20	41	31,7	67,2	100,0
Responsável ou competente	26	24	41,3	38,1	100,0
Tem apoio	12	35	19,0	55,6	100,0
Tem auxílio	9	33	14,3	52,4	100,0
Recebe preparação	13	45	20,6	71,4	100,0
Conhecimento das políticas	22	32	34,9	50,8	100,0
Conhecimento das estratégias	15	33	23,8	52,4	100,0

forma e reafirmando o direito de alunos com NEE às redes regulares de ensino, com isso, a cada ano, novos e mais alunos serão matriculados nas escolas, o que demanda urgentemente que os professores alinhem-se à proposta, seja com a realização de cursos ou ações formativas, ou ainda, pelo interesse profissional, com ações investigativas sobre o tema.

Neste sentido, Rodrigues²³ chama a atenção para o fato de que, se o professor não estiver em atitude positiva mediante a inclusão, de nada adianta seus conhecimentos e suas competências. Os dados obtidos são alarmantes, não apenas pela falta de formação efetiva, mas pela inexistência da busca da formação qualificada pelos docentes, afinal, trata-se de uma proposta que já é tema discutido nas instituições escolares há mais de uma década.

Essa inquietação é novamente deflagrada, ao levarmos em conta que apenas 41,3% dos professores afirmaram se considerarem responsáveis e competentes para atuarem com educação inclusiva. A outra parcela de respondentes de questão (38,1%) respondeu que não se sente responsável pelo processo educacional destes alunos nas redes regulares de ensino.

Percebe-se que, na atualidade, há um grande desafio para a formação de professores, com foco em experiências que possam provocar atitudes e enfrentamentos das circunstâncias complexas de ensino, para que se facilite o desempenho dos professores. É evidente que o professor torna-se

o principal sujeito na sala de aula, contribuindo para a formação pessoal do educando, é ele quem vai ministrar conteúdos, gerar valores. Nessa lógica, Vasconcellos²⁴ relata que, na mesma proporção que o professor incentiva o aluno a ter acesso à cultura, refletir, criar, atribuir valor, desenvolver a consciência, ele trabalha com construção de sentido âmbito histórico e coletivo.

Defendemos que, a formação do professor para atuar na educação inclusiva deva ser perseverante, mas não uma formação que despreze elementos implícitos de suas configurações sociais e suas realidades, pois é derivada de suas vivências em sala de aula, tanto em sua trajetória de formação inicial como continuada, que as relações formativas teóricas e relacionais, possibilitarão ao docente que se aproprie e internalize as demandas de atuação, buscando estratégias e conhecimentos, sejam para trabalhar com inclusão ou não.

Vale lembrar que, quando questionamos se o professor se sente ou não responsável pela inclusão do aluno com NEE, em nenhum momento estamos desprezando que a responsabilidade por este processo é exclusiva deste profissional. Como já promulgado pelos pressupostos políticos, a reestruturação dos espaços escolares alinhados à educação inclusiva é uma proposta que contempla a escola, com alterações das relações estabelecidas entre as modalidades de ensino – regular e especial –, que envolve todos os profissionais da educação, considerando a

família e a comunidade escolar. Reestruturação esta que parece não fazer parte da realidade dos professores participantes do estudo, ao levarmos em consideração as seguintes respostas: 52,4% dos professores entrevistados afirmaram que não receberam nenhum auxílio; 55,6% dos entrevistados apontaram não terem apoio para trabalhar com NEE; apenas 34,9% dos professores tinham conhecimento das políticas.

Em nosso entendimento, estes dados, somados àqueles que se vinculam à expressiva falta de formação e preparação profissional para a atuação na educação inclusiva, são decisivos para os problemas e insucessos da proposta. Como um professor sem formação, sem recursos e sem apoio teria possibilidade de alinhar-se aos pressupostos da educação inclusiva na realidade escolar? Entendemos que um dos possíveis enfrentamentos seria o debate da ação no contexto escolar, e não apenas em salas de aula, com a penalização dos professores isoladamente, o que demanda uma formação política, técnica e, acima de tudo, relacional, pois atuar na inclusão é defender a inclusão do professor na escola²⁵.

Defendemos que, enquanto as políticas reafirmam o direito de todos estarem no espaço escolar, isto inclui o professor na perspectiva curricular e relacional. Neste sentido, entendemos que incluir o professor, para que se torne agente de sua ação inclusiva, é deflagrar qual a organização curricular “rege” suas ações em sala de aula e fora dela, sob a premissa de que um professor inclusivo depende de uma escola que o inclua.

A escola precisa se adequar e reformular-se para atender à demanda de alunos com NEE, pensando que em uma comunidade escolar

existem alunos que apresentam necessidades diversificadas. Segundo Beyer²⁶, o desafio da educação inclusiva é colocar em prática nas escolas uma pedagogia que seja comum a todos, respeitando a diversidade existente no âmbito escolar, fato este que demanda uma configuração e premissa curricular diferenciada em nossas escolas, elemento este analisado a seguir.

A Tabela 2 apresenta os principais achados relacionados ao projeto curricular na escola, a escola propõe desenvolvimento do projeto, tem interdisciplinaridade, a escola contribui para o desenvolvimento da aula e se recebe preparação profissional, tudo com significado do termo “Educação Inclusiva”.

Com base nas premissas políticas e teóricas deste estudo, compreendemos que a educação inclusiva somente se efetivará com a reformulação da parceria entre professores especializados e capacitados, e das instituições e comunidade escolar; para tanto, é de suma importância que os professores obtenham novas possibilidades pedagógicas e materiais didáticos que favoreçam as aprendizagens e diversidades dentro das salas de aula, o que impacta efetivamente na configuração e propostas curriculares das escolas.

Neste sentido, com relação ao item projeto curricular, quando 71,4% dos participantes afirmaram que têm conhecimento do projeto curricular da sua escola, entendemos que este é o primeiro passo para que possamos pensar reformulação e novas ações pedagógicas. Segundo Roldão²⁷, o currículo tem uma natureza histórico-social, apresenta suas finalidades, sequências que organiza o conjunto de aprendizagens e competências, o que demanda que cada instituição desenvolva seu projeto curricular a partir das

Tabela 2 – Características em relação ao projeto curricular da escola.

Temática investigada	Frequência		Porcentagem		Porcentagem Válida
	Sim	Não	Sim	Não	
Projeto curricular	45	3	71,4	4,8	93,8
Desenvolvimento de projeto	34	1	54,0	1,6	66,1
O projeto da escola é interdisciplinar	33	3	52,4	4,8	88,8
Escola contribui com o desenvolvimento da aula	47	2	74,8	3,2	78,0

necessidades dos professores em reorganizar e concretizar suas práticas pedagógicas.

Portanto, é extremamente importante o conhecimento e envolvimento dos professores no projeto curricular da escola, pois o mesmo favorece a construção da autonomia, reorganização e, até mesmo, o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos, visando diversos contextos e funcionará como um mediador dos interesses a partir de uma construção coletiva, de uma reformulação de estratégias, ao reconhecimento da construção de saberes, que envolve professores.

No entanto, os dados mostram-se contraditórios quando é investigada a proposição do desenvolvimento do projeto pela escola e profissionais. Dentre os entrevistados, 30% dos professores afirmaram "quase sempre é a escola que propõe o projeto", e 52,4% disseram que "os projetos da escola são interdisciplinares". Questionamo-nos, como é possível que, ao mesmo tempo que a escola seja a proponente exclusiva do projeto pedagógico, ele possa ser considerado interdisciplinar?

Ao falar de interdisciplinaridade primeiramente é necessário entender o porque de se trabalhar em unidade no que diz respeito à prática docente, pois a interdisciplinaridade, quando trabalhada coletivamente, abre possibilidades de recriação teórica e não tem pretensão alguma de abrir novas disciplinas, mas sim de utilizar conhecimento de várias disciplinas como forma de complemento. A interdisciplinaridade conserva a individualidade das disciplinas, mas tem uma visão ampla e intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimento²⁸.

As disciplinas precisam dialogar entre elas, fazerem relações de conteúdos, sendo conteúdos atuais ou não, podendo ser incorporado no plano de trabalho dos professores, interligando e relacionando os múltiplos conhecimentos. É válido ressaltar que a interdisciplinaridade não vem para que uma nova disciplina seja criada, mas sim complementar as disciplinas. Por meio dos PCN's, a interdisciplinaridade não elimina qualquer disciplina, pelo contrário, acrescenta as disciplinas várias compreensões de fatores, fazendo com que as disciplinas se inter-relacio-

nam e assim através de todas as linguagens possa juntas construir conhecimentos.

Após a expressão dessas informações, uma das sínteses problematizadas possíveis seria a investigação de como professores podem se dividir na afirmação de reconhecimento do desenvolvimento do projeto curricular na escola, assim como a indefinição do conceito de interdisciplinaridade? A divergência novamente aponta outra inconsistência: 74,8% dos professores afirmaram que a escola contribui para o desenvolvimento da aula, ao mesmo tempo que a maioria dos professores apontou que não participava da construção do projeto pedagógico. Nos parece um pouco contraditório como a escola poderia contribuir se o projeto não é efetivamente realizado? Problematizações estas que, para serem respondidas, demandariam um novo estudo.

No entanto, os dados ainda nos deixam dúvidas e novas inquietações de como os professores participantes da pesquisa compreendem o currículo e a derivação de suas ações, principalmente em temática como a educação inclusiva, o que, como discutido, demanda uma reorganização da escola e de seus postulados.

Mantoan¹² relata que, para haver uma cidadania verdadeira na escola, primeiro precisa haver a necessidade de pensar em um modelo de ensino para todos, abrindo espaço para o diálogo, criatividade, reorganizar a escola para que assim possa acontecer a mudança.

A operacionalização de um currículo inclusivo demanda estratégias e recursos que amparem o direito ao acesso, permanência e desenvolvimento de todos os alunos. "A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto".

De acordo com a resolução do CNE: "[...] a organização e operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino"⁶. A garantia do atendimento educacional especial precisa constar no seu projeto, todas as etapas e modalidades da

Educação Básica, o que demanda que a operacionalização destas ações seja efetiva e materializada. Informações estas levantadas com os participantes do estudo e demonstradas na Figura 1.

Além da formação, da experiência, e do contexto escolar aos quais estes professores estão vinculados, se torna de essencial importância conhecer suas possibilidades técnicas de atuação profissional. Neste sentido, com o intuito de levantarmos os materiais didáticos mais utilizados pelos professores, que facilitem a elaboração e execução em suas aulas, novas problematizações puderam ser realizadas.

Observando os dados da Figura 1, pode-se perceber que os materiais utilizados em sala de aula são bastante variados para a atuação com NEE, dentre os participantes, 69,8% preferem trabalhar com livro didático e 22,2% apontaram a preferência por materiais apostilados. Nesse mesmo sentido, 22,2% dos professores buscam orientações no currículo básico comum e com relação ao currículo e educação inclusiva, apenas 39,7% dos professores apontam o PPP como um dos recursos efetivos de suas ações.

Analisando as informações, percebe-se que 69,8% dos professores relataram sua preferência pelo material didático, entretanto, o professor precisa entender que o material didático é um suporte para trabalhar em sala de aula, e que, para trabalhar de forma diversificada, é necessário buscar outras informações que acrescentam a esse material. Segundo Lopes & Macedo²⁹, a prática em sala de aula pode ser rica, porém não pode ser compreendida pelas insatisfações instituídas pelas relações reorganizadas.

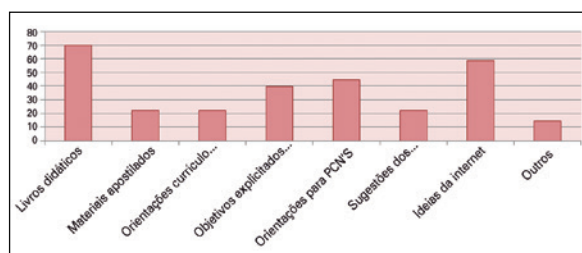


Figura 1 – Materiais mais utilizados em sala de aula.

Além do mais, 22,2% dos professores optaram pelos materiais apostilados e pelas orientações no currículo básico comum. Esses materiais para alguns especialistas constituem uma boa opção para complementar o livro didático, até mesmo pelo fato que a apostila contém conteúdos selecionados, e o CBC não apresenta uma sequência linear, e com auxílio do livro didático o professor pode comparar os conteúdos, planejar melhor suas aulas. Contudo, é essencial os professores não se limitarem somente a esses materiais, e sim, usarem tipos de materiais que ajudam o aluno a produzir seus próprios conhecimentos. Sendo assim, o "apostilamento" não passa de "um dos símbolos magnos dos tempos neoconservadores que rondam as práticas pedagógicas atuais"³⁰.

Contraopondo a isso, há os professores que apontam o PPP como o recurso principal das suas ações, sendo que 39,7% declararam ter esse recurso como apoio para sua prática em sala de aula. O PPP tem como função organizar politicamente o ambiente escolar, prever ações, instituir procedimentos, fórmulas e metas. Além do mais, é um elemento essencial para a estruturação de uma gestão democrática. É competência dos docentes e de toda comunidade escolar construir um planejamento participativo e estratégias de ação na escola que possibilitem intervenções para organizar a vida escolar.

Existem também os professores que recorrem aos PCN's e sugestões dos colegas, os PCN's mesmo sendo documentos de caráter não obrigatório, possuem importantes referências para desenvolver conteúdos, didáticas de ensino e processo de ensino-aprendizagem, se colocam como referencial de orientação para os professores, sugerem caminhos para os professores desenvolverem sua práticas pedagógicas, levando os alunos a usufruir de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

É importante destacar que o currículo é um projeto de formação, tem interface tanto social, quanto política e os objetivos educacionais precisam estar de acordo com os PCN's. Os materiais que os professores utilizam para o planejamento das aulas são um apoio, mas os professores pre-

cisam trabalhar com habilidades, competências, instigar todos os alunos a buscarem cada vez mais informações, planejando sempre para atender às necessidades de todos os alunos dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da pesquisa de caracterizar as condições formativas e curriculares das instituições na Rede Municipal de Ensino, foi possível verificar que mais da metade dos professores indica que não possui formação para atuar na inclusão de alunos com NEE. A maioria dos professores garantiu que não recebe nenhum tipo de apoio ou recursos para melhor atender a essa demanda, e quanto ao conhecimento e a relação que os professores têm com o projeto curricular das escolas; mais de 70% dos professores afirmaram que têm conhecimento e relação com o projeto curricular da escola.

Além da formação, é necessário que os professores reflitam sobre as estratégias que podem utilizar para juntos desenvolverem possibilidades de acessibilidade, para que consigam levar os alunos a alcançarem a aprendizagem, construindo uma organização curricular integrada, com mais autonomia, com o propósito de atender às necessidades dos alunos que apresentam NEE.

Outro fator que é importante destacar é que não se pode afirmar se o currículo é inclusivo ou não, o que precisa ser considerado é o fato do currículo ser um instrumento essencial para que as práticas pedagógicas sejam executadas dentro das salas de aula, para a organização didática do processo ensino-aprendizagem, que é ele que vai ser o responsável por atender às necessidades e às diversidades dos alunos. Por isso, é im-

portante ressaltar que, quando necessário, deve ser adaptado, reinterpretado e a equipe escolar precisa buscar o melhor caminho para levar os alunos a construírem seus conhecimentos.

Também foi possível analisar quais materiais são mais utilizados em sala de aula, e foi constatado que a maior parte dos professores prefere trabalhar com o livro didático. Isto pode ser um impedimento para educação inclusiva, devido ao fato de que, muitas vezes, os livros didáticos são as únicas fontes que os professores utilizam para o planejamento da aula, o que acaba deixando o professor acomodado e acaba escolhendo sempre o que lhe é mais prático, deixando de buscar inovações e informações e deixando de atender às necessidades, aos interesses de seus alunos e às diversidades existentes no âmbito escolar.

Vale destacar que há necessidade de melhorar a adaptação nos ambientes, os alunos precisam ter mais recursos à sua disposição, os professores que estão envolvidos precisam ser mais incentivados e preparados, para que assim os alunos possam também serem estimulados a juntos buscarem um aperfeiçoamento na prática e no dia-a-dia da escola.

Sabe-se que as leis têm assegurado e garantido o acesso regular nas escolas, mas o que tem acontecido na realidade é que, mesmo as leis assegurando os alunos com NEE dentro das escolas regulares para que não ocorra a discriminação, não significa que os alunos estão tendo um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio da FAPEMIG para a conclusão desta pesquisa.

SUMMARY

The curriculum, action and illegitimate inclusion at the elementary school: questioning the reality of Alfenas/MG schools

This study aims to characterize the conditions of training and educational performance aligned to the assumptions of Inclusive Education. Therefore, 63 teachers of elementary school, working in 7 schools in the city of Alfenas/MG were studied. Data collection was done by questionnaire composed of questions of socio-demographic characteristics, initial and continuing training, and curriculum assumptions, resources and teaching strategies considered inclusive. Quantitative analysis of the data showed that 79.4% of teachers interviewed, do not have professional training focusing inclusive actions; 52.4% said lack domain educational strategies based on the premise, as well as 22.2% indicate act based on a fragmented and static curriculum that does not favor the articulation of actions based on inclusive assumptions. In conclusion, through the results, reflects the curriculum, pedagogical and relational challenges of teaching practices, not just training should be problematized, but above all, we must unleash what is the curriculum design that supports the understanding of the processes political, educational and relational schools, for from it discuss what challenges and possible perspectives for the construction of a teaching action effectively integrated with the development of collaborative and participatory methodologies, and in fact linked inclusive educational activities in public schools.

KEYWORDS: Mainstreaming (Education). Faculty. Curriculum.

REFERÊNCIAS

1. Carneiro MA. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e alternâncias. Rio de Janeiro: Vozes; 2007.
2. Rodrigues MSL. Educação especial em Pernambuco, com especial referência à Apae-Tamarineira. Disponível em: <<http://www.alepe.pe.gov.br>>. Acesso em: 25 de mar 2016.
3. Brasil. Constituição (1988). Constituição (da) República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; 1988.
4. Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília; 1990.
5. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1996.
6. Brasil. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 2001.
7. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 2008.
8. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 2006.
9. Mantoan MTE. "O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na Educação/Reabilitação de pessoas com deficiência". In: Espaço: Informativo Técnico-científico do INES, nº 13, Jan. - Jun, Rio de Janeiro: INES; 2000.
10. Campos MM. A Legislação, as políticas na-

- cionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: Machado MLA, org. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez; 2002. p.27-33.
11. Freitas SN. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. *Inclusão. Rev Educ Espec.* 2006;2(3):37-40.
 12. Mantoan MTE, Prieto RGE, Arantes VA. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus; 2006.
 13. Minetto MF. *Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio.* Curitiba: Ibpex; 2008.
 14. Mantoan MTE. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.* São Paulo: Moderna; 2003.
 15. Martins LAR, Pires J, Pires GNL, Melo FRLV. *Inclusão. Compartilhando saberes.* Petrópolis: Vozes; 2006.
 16. Sacristán JG. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Trad. Rosa E. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.
 17. Saviani D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 7ª ed. Campinas: Autores Associados; 2000.
 18. Silva TT. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2007.
 19. Moreira LC, Baumel RCRC. *Currículo em Educação Especial: tendência e debates.* *Educar.* 2001;17:125-37.
 20. Lakatos EM, Marconi MA. *Fundamentos de metodologia científica.* 4ª ed. São Paulo: Atlas; 2001.
 21. Flick U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* Porto Alegre: Bookman; 2004.
 22. Michels MH. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.* *Rev Bras Educ.* 2006;11(33):406-23.
 23. Rodrigues D. *Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.* *Inclusão. Rev Educ Espec.* 2008;4(2): 7-16.
 24. Vasconcelos CS. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito e transformação.* São Paulo: Libertad; 2003.
 25. Gomes C, Souza VLT. *Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso.* *Psicologia: Teoria e Prática.* 2015; 16:172-83.
 26. Beyer HO. *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas.* In: Baptista CR, org. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.* Porto Alegre: Mediação; 2006.
 27. Roldão M. *Currículo e gestão curricular. O papel das escolas e dos professores.* In: DEB-ME. *Fórum Escola, Diversidade e Currículo.* Lisboa: DEB-ME; 1999. p.45-55.
 28. Brasil. *Decreto 3298/99 de 20/12/1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção.* Brasília; 1999.
 29. Lopes AC, Macedo E. *Teorias de currículo.* São Paulo: Cortez; 2011.
 30. Aquino JG. *Os desmandos do apostilamento.* *Rev Educação.* 2006;10(111):54.

Trabalho realizado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Alfenas, MG, Brasil.

Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido para a obtenção do título de Pedagogia na Universidade Federal de Alfenas

Artigo recebido: 15/7/2016

Aprovado: 1/10/2016 ■