

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROBLEMATIZANDO AS CONCEPÇÕES DAS AÇÕES PROFISSIONAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Ricardo Nogueira Terra¹

Claudia Gomes²

RESUMO

O presente artigo objetivou caracterizar as concepções docentes frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para tanto, contou com uma amostra de 60 professores, atuantes em duas escolas públicas de uma cidade da região do Sul de Minas Gerais/MG. Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento um questionário, composto por questões fechadas e mistas, que foram analisadas quantitativamente. Como resultados, constatou-se um cenário de incertezas para a efetivação da educação inclusiva nas escolas, ao se constatar que somente 48,3% dos docentes da amostra apontam possuir conhecimento e participação em cursos e palestras alusivas à temática, fato que pode estar embasando a compreensão apontada por 45,5% da amostra de participantes que não considera ser de sua responsabilidade dispensar atenções educacionais aos alunos com NEEs. Quanto às concepções educacionais inclusivas, a compreensão atrelada a inclusão como direito e possibilidade de desenvolvimento educacional aos alunos com NEE é apontada apenas em 5% de respostas, o que demarca claramente que o propósito e objetivo central da proposta educacionais inclusivas não vem sendo efetivamente apontado pelas concepções e posteriores ações docentes. Conclui-se que os participantes apontam desconhecer suas responsabilidades neste processo, assim como indicarem concepções que inviabilizam a efetividade da ação educacional inclusiva a ser oferecida aos alunos em processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Concepções Profissionais. Inclusão escolar. Professores.

1 Ricardo Nogueira Terra - Acadêmico do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (e-mail: rickterraadm@hotmail.com)

2 Claudia Gomes – Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (cg.unifal@gmail.com) – Agradecemos o apoio financeiro da FAPEMIG para a realização do estudo.

INTRODUÇÃO

A proposta de inclusão de escolar, fortemente realçada por diretrizes e normas nacionais e internacionais, desencadeou um dos maiores movimentos na educação e na sociedade nos últimos tempos, que vem exigindo mudanças na forma de compreender e estruturar alguns setores sociais. Para tanto, o ensino se torna um eixo potencializador de ações e atitudes mais democráticas, justas e igualitárias. E é na proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais que a discussão ganha espaço, e também deflagra as carências e os desafios sociais que, historicamente, permearam o atendimento às diferenças de seus educandos. (GOMES, 2010).

No Brasil, já existem condições legais suficientes para que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ocorra, dentre os inúmeros documentos e legislações que amparam a questão, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão, que ressalta que o processo de inclusão deve propiciar o direito de cada aluno constituir sua própria identidade, ao mesmo tempo em que deve saber reconhecer essa identidade, os direitos de igualdade e respeito às diferenças dos outros, e para tanto, dentre os objetivos traçados pela nova regulamentação nacional estão: prover condições de acesso, permanência e participação, com a garantia de transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos. (BRASIL, 2008).

Segundo Silva (2006), a exclusão dentro da escola vem sendo concebida e reafirmada por práticas autoritárias, que não propiciam o avanço no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e, conseqüentemente, os levam à marginalidade do processo educacional. Assim, discutir a temática da inclusão escolar nos remete, inicialmente, à discussão do papel do ensino escolar na sociedade. Pode-se dizer que a escola assume o relevante papel na consolidação de determinados "traços" sociais, sendo produto e produtora desses mesmos traços. (MICHELS, 2006).

Segundo Michels (2006), há duas tendências que permeiam a inclusão de alunos com necessidades especiais. Uma é a perspectiva propositiva, que se caracteriza por uma ausência de análises sociais e a instauração de modelos pré-definidos e explícitos de consideração do aluno. Outra é a analítica, permeada pela discussão e consideração das condições históricas, que vê os alunos como sujeitos constituintes e constituidores de suas próprias relações sociais. Cabe ressaltar que a realidade atual das escolas é amparada pela primeira tendência, que corresponde às conseqüentes ações de exclusão vivenciadas nas escolas.

E assim, pesquisas como as de Emílio (2004), Viana (2005), Franca (2005) e Crespo (2005), que abordaram o contexto educacional e suas deficiências frente à proposta educacional inclusiva, apontam, de diferentes formas, que as barreiras para um processo inclusivo parecem polarizar a discussão da contextualização dos valores mais implícitos da proposta, tais como o clima escolar e as resistências, que por ventura possam ser vivenciadas pelos protagonistas envolvidos, assim como uma formação acadêmica satisfatória, que seja relacionada à reflexão e à abordagem das diferenças.

Para Michels (2006, p. 407), para estudar a escola e sua organização é necessário contemplar os aspectos amplos da sociedade, como a economia e a política. "A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Entretanto, sob o discurso do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para 'compensar' as diferenças sociais".

Constata-se assim, que discutir a formação e qualificação profissional dos docentes em relação ao processo de inclusão escolar exige, inicialmente, a compreensão de um novo paradigma educacional. Autores como Bastos (2003), Carmo (2000) e Pessini (2002) são enfáticos ao afirmarem que essa mudança de paradigma deve estar embasada na busca de estratégias que firmem um maior compromisso com a diversidade humana. Já segundo Mantoan (2002), pensar a formação dos professores é antes de tudo pensar todo um processo de qualificação da escola, no qual os professores são apenas uma das partes envolvidas.

Um novo patamar educacional só será alcançado quando revistos os valores implícitos na instituição, seu clima organizacional, as resistências apresentadas pelos agentes humanos envolvidos, assim como um espaço de articulação profissional propício para o

desenvolvimento dos docentes como agentes de transformação, que discutam inclusive, o papel da escola na sociedade (CRESCO, 2005; FRANCA, 2005; MICHELS, 2006).

Para tanto, compreendendo os professores agentes centrais para o sucesso da ação inclusiva nas escolas, este estudo objetivou caracterizar as concepções docentes frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes: Esta pesquisa contou com a participação de uma amostra não probabilística de 60 docentes. Entre os participantes 86,7 (N=52) eram do sexo feminino e 13,3% (N=8), do sexo masculino. A idade média dos professores em anos foi de 46,14, sendo que a idade mínima foi de 30 anos e a máxima de 63 anos.

O tempo médio que os participantes lecionam é de 9 anos e 7 meses, apresentando o tempo mínimo de 3 meses e o máximo de 28 anos. Quanto aos ciclos de ensino que lecionam pôde ser constatado que 35,7% (N=20) ensinam para o 1º ciclo (de 1ª série á 4ª série), 64,3% (N=36) ensinam para o 2º ciclo (de 5ª á 8ª série).

Materiais: Para a coleta de dados junto à amostra descrita foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário composto por 8 questões dissertativas e objetivas, mistas e fechadas, com o intuito de coletar informações referentes às variáveis demográficas (sexo, idade, formação), preparação profissional para o processo de inclusão escolar de alunos com NEEs, competência e responsabilidade de dedicar atendimento educacional a esta clientela e os pontos (aspectos favoráveis) e contra pontos (aspectos desfavoráveis) ao processo de inclusão e bem como os recursos necessários para efetivação do processo inclusivo dos alunos com NEEs.

Vale ressaltar que esse mesmo instrumento de pesquisa descrito acima acompanhava o termo de consentimento livre e esclarecido para o resguardo das questões éticas da pesquisa.

Procedimentos: Primeiramente o estudo foi apresentado a todos os professores juntamente com o convite de participação. Após o interesse dos professores em participar os questionários e os termos de consentimento livres e esclarecidos foram entregues individualmente e acordado que o instrumento deveria ser devolvido após o prazo de uma semana.

Para a análise dos dados, foram empregadas análises quantitativas descritivas e inferenciais (SIEGEL, 1975).

RESULTADO E DISCUSSÃO

A compreensão assumida pelas atuais resoluções que amparam a inclusão escolar, como ação política, cultural, social e pedagógica, visualizada pela defesa do direito à escolarização de todos os alunos indistintamente, lança como desafio central de análise: a discussão da formação e atuação docente na inclusão.

Levando em consideração esta questão, neste estudo, dentre os elementos de análise debruçamo-nos sobre a preparação inicial docente, contemplando os seguintes questionamentos: formação inicial e continuada; participação em cursos e eventos que abordem a temática; e concepção pessoal e profissional da responsabilidade e competência em dedicar atenções educacionais a alunos com NEE (Tabela 1).

Formação e atuação docente	Sim	Não
Graduação	59	1
Pós-graduação	53	7
Participação em cursos e eventos	29	31
Responsabilidade e competência	30	25

Em relação à formação inicial e continuada dos professores pode verificar-se que a formação acadêmica dos docentes (N=60) é representada da seguinte forma: 89,8% (N=53) da amostra possui pós-graduação, dentre os quais destacam-se os cursos de Metodologia de Ensino, Matemática e Língua Portuguesa; 8,5% (N=5) pontuam possuir ensino superior, e apenas 1,7% (N=1) dos participantes possuem somente o curso de magistério.

Ainda em relação a formação continuada realizado no exercício profissional, e especificamente que abordasse o tema da inclusão escolar, pode-se verificar, que a participação em cursos ou palestras quanto ao processo de inclusão escolar de alunos NEEs no ensino

regular indica que não há diferença significativa ($X^2=0,67$; $ngl=1$; $p=0,796$) entre o grupo de professores que participou de cursos e palestras sobre o processo de inclusão escolar (48,3%; $N=29$), e o grupo de professores que não participou (51,7% dos docentes; $N=31$) deste tipo de evento.

Assim, no que se refere à formação docente, pôde-se constatar que os resultados são bastante animadores, uma vez que um grupo considerável de professores indicou a participação. Sabemos que pensar a formação docente é um elemento central nas discussões que cercam o debate do processo de inclusão escolar, assim como os eventos informativos e explicativos quanto à inclusão escolar de alunos com NEEs.

De acordo com as políticas públicas que abordam a inclusão escolar (BRASIL, 2005; 2008), para a concretização da proposta, faz-se necessária à capacitação e o aprimoramento dos professores, seja através de cursos ou palestras ou treinamentos específicos. Esses espaços formativos são fundamentais para a efetivação do processo inclusivo nas escolas.

Sabe-se que esses espaços formativos são de extrema relevância, pelo fato, de propiciar aos professores métodos e técnicas facilitadoras no processo de ensino aprendizagem, bem como a capacidade de adaptar currículos heterogêneos que forneça a promoção escolar de todos educandos em especial os alunos com NEEs que até então encontrava-se a margem desse processo educativo regular (BRASIL, 2008).

Entretanto, devemos considerar não apenas a formação (acadêmica ou continuada) realizada, mas prioritariamente, a avaliação da consideração pelos professores de suas responsabilidades e competências no atendimento educacional de alunos com NEE. De acordo com os resultados obtidos podemos considerar a distinção de dois grupos: 54,5% ($N=30$) dos professores que concordam que é de sua competência atender os alunos em processo de inclusão escolar, e outro grupo que se posiciona contrariamente a essa consideração (45,5%; $N=25$).

O que se pode verificar frente aos resultados apresentados é que a efetivação da proposta inclusiva ainda parece distante do contexto no qual o estudo foi realizado. Considerar que 45,5% ($N=25$) dos professores participantes da pesquisa indicam que não é de sua responsabilidade dispensar atenções educacionais aos

alunos com NEE, é preocupante pensarmos que a inclusão desses alunos irá se efetivar, uma vez que boa parte das transformações necessárias para a efetivação de propostas educacionais inclusivas parte inicialmente da mudança de atitudes e conduta dos próprios professores. (GOMES, 2005).

Com base no resultado anteriormente apresentado é possível afirmar que a pouca contribuição dos cursos de formação profissional parece acarretar não apenas um preparo profissional insatisfatório, mas ainda preocupantemente, parece não provocar mudanças atitudinais desses profissionais frente a temática. Para Mantoan (2000), se torna imprescindível que tais profissionais assumam novas posturas frente à sua prática de atuação quando debatemos o processo de inclusão de alunos com NEEs.

Sendo o professor o mediador do processo ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que assuma sua responsabilidade pelo aprendizado de todo e qualquer aluno, modifique seu enfoque de atuação profissional, considere os alunos dentro de sua individualidade e diversidade: este sim é o primeiro passo para a compreensão das práticas inclusivas (CAVALCANTE, 2000).

Diante deste cenário surge um questionamento: se temos o professor como o principal responsável mediador do “processo de ensino e de aprendizagem” e, conseqüentemente incluímos imperativamente as propostas impostas pelas políticas públicas inclusivas de assegurar a “permanência e o desenvolvimento de todos educandos” independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (BRASIL, 2008), como desenvolver a concepção do principal ofício da profissão docente: dedicação de atenções educacionais?

Frente a este dado e na defesa e garantia de uma escola inclusiva, torna-se indispensável que os professores, que possuem esta concepção equivocada da não dedicação do atendimento educacional a todos os alunos independentemente de suas necessidades, repensem seus atos e suas responsabilidades educativas, objetivando transformar a realidade, e, sobretudo, que sejam capazes de fazer com que a inclusão escolar de fato se concretize.

Vale ressaltar que, reconhecemos todas as dificuldades a serem atravessadas pelo sistema educacional brasileiro para que ocorra a efetivação da inclusão escolar de alunos com NEEs, como por exemplo, as barreiras arquitetônicas, as tecnologias assistivas, entre,

no entanto, fato é que pensar educação inclusiva é acima de tudo revermos a formação e atuação profissional docente com o objetivo e compromisso efetivo com o processo de ensino e de aprendizagem visando a promoção de todos, para a reconfiguração de um espaço escolar democrático.

Frente ao fato de uma parcela considerável de professores não atribuírem a si próprios a responsabilidade de dedicar atenção educacional aos alunos com NEE, torna-se de extrema importância explorar quais seriam as concepções (positivas e negativas) que esses profissionais atribuem a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Para tanto identificamos as concepções favoráveis dos professores participantes referente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (Tabela 2).

Aspectos Positivos	%	Aspectos Negativos	
Identificação da Diferença	45%	Aspectos Arquitetônicos e físicos	45%
Inclusão social	42%	Formação Deficitária	42%
Educação Inclusiva	13%	Limitação da Proposta Inclusiva	13%
Total	100%	Total	100%

Entre os pontos de vista favoráveis apontados pelos professores constatam-se a categoria I (Identificação à Diferença) a mais significativa sendo representada por 75% (N=45) das respostas, seguida da categoria Inclusão escolar: novas experiências e possibilidades, e por fim a categoria Inclusão escolar e os processos de ensino e de aprendizagem 5% (N=3).

Vale ressaltar, a categoria que agrega a maior quantidade de aspectos positivos em relação a inclusão escolar de alunos com NEE citados pelos professores participantes é a categoria que atrela o processo inclusivo como uma possibilidade social de reconhecimento da diversidade e diferença, em que são citadas expressões como: "a valorização humana, o contato com outras crianças, o direito à aproximação, a interação, a socialização, a convivência, a igualdade e o respeito".

Pode-se perceber que tais pontos são significativos e necessários ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades

especiais, no entanto, a efetividade do processo não pode se limitar a tais aspectos, sob o risco da ação ser considerada muito mais como uma avaliação e consideração "humanitária", do que realmente educacional.

Sabe-se que o ambiente escolar é o espaço responsável pelo desenvolvimento social e cognitivo do aluno, tendo o professor como o principal mediador neste desenvolvimento que possibilite o educando ser protagonista da sua própria história. Como vamos oferecer possibilidades de desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEEs, sendo que a grande maioria dos professores está apenas visualizando a prática inclusiva como integração.

Gomes e Gonzalez (2007) ressaltam que os professores que possuem concepção e ações de inclusão escolar como uma ação humanitária mais voltada para o processo de integração, não só impossibilitam a prática escolar inclusiva como também coloca em observação todo o processo de ensino – aprendizagem oferecido aos demais alunos, e com isto comprometer toda a proposta educacional inclusiva, que esta focada na valorização da diversidade e não apenas na identificação da diferença de seus educandos

Não podemos desconsiderar que muitas vezes são tais concepções focadas e limitas da "Identificação da Diferença", que embasam muitos dos processos chamados de "inclusão", mas que na verdade, geram a ação de exclusão presente em nossa sociedade, pois com a compreensão e crença de que as necessidades especiais são impeditivas, denotando uma desconsideração das potencialidades desses indivíduos. (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006).

Assim, com uma visão concepção limita do exercício da valorização da diversidade humana, o que se percebe nas relações sociais de indivíduos com necessidades especiais é uma visão cercada de ideologia e representatividade social que tende a descontextualizar o sujeito de sua história e realidade, considerando-o muito mais como ser abstrato e ideologizado, do que sujeito concreto de uma ação. De acordo com Sá (1992, p. 15), uma visão naturalizante, confirma práticas assistencialistas que cercam a ação educacional oferecida a esses alunos, "muitas vezes com concepções baseadas em sentimentalismos em que o deficiente é tratado como inferior, subalterno e infantil."

No entanto, devemos considerar que essas concepções limitantes acerca do processo de inclusão escolar de alunos com

NEE podem estar embasadas em muitas das verídicas deficiências e necessidades do sistema público de ensino do nosso país. Quanto as questões arquitetônicas que foram agrupados considerando 45% dos aspectos apontados, pode-se evidenciar que questões como “a superlotação de estudantes em salas de aula, a falta de adequação física, a inexistência de materiais e recursos pedagógicos e didáticos”, são indicados pelos professores participantes do estudo como o foco central das dificuldades e pontos desfavoráveis para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE.

Ainda em relação aos aspectos desfavoráveis a categoria denominada formação deficitária, que agrega 42% dos apontados realizados pelos docentes, e a que agrega expressões que apontam uma limitação da proposta educacional inclusiva e que corresponde à 13% dos aspectos citados, podem novamente ser relacionadas a concepção “positiva e humanitária” assumida pelos professores quanto ao processo de inclusão de alunos com NEE.

Sabe-se que a inclusão escolar de alunos com NEE a reestruturação física e estrutural da maioria das escolas públicas de nosso país. Pensar em uma ação educacional inclusiva com a oferta de recursos físicos, materiais e de apoio é condição para a efetivação do direito a escolarização destes alunos.

Para tanto, a consideração das políticas nacionais recentes que cercam o debate educacional, que respaldam o sistema regular de ensino com a oferta de apoio de profissionais especializados e capacitados, com o oferecimento de programas de acompanhamento profissional, visitas e equipes técnicas e de suporte para os professores, assim como a oferta de recursos e materiais adequados para as estratégias pedagógicas (BRASIL, 2008), só poderá ser efetivada quando revistos o cenário e as concepções assumidas no processo educacional de alunos: O que adiantaria o oferecimento de estruturas e recursos quando a concepção que define o processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas esta alinhada e delimitada apenas pela estadia do alunado no espaço escolar?

Como vamos propiciar escolarização aos alunos com NEEs, com a garantia de estruturas físicas, recursos e de formação profissional, quando a grande maioria dos professores concebe como aspecto positivo da inclusão escolar dessa clientela, a “identificação da diferença” não como uma ação de reconhecimento e valorização da diversidade. Sabe-se que sem dúvida, os professores atuarem

no reconhecimento e valorização da diversidade é um dos aspectos importantes no processo educacional inclusiva de alunos com NEE, no entanto, o aspecto central para a efetivação do direito de acesso, permanência e desenvolvimento destes alunos na ensino é a vinculação do valorização da diversidade a um processo de ensino e de aprendizagem justo e igualitário a todos os alunos, dentre eles, alunos com NEE.

Já uma outra categoria, mais próximas as ações educacionais inclusivas, porém contraditória a primeira categoria, aponta concepções dos docentes que indicam como pontos favoráveis para o processo de inclusão escolar, "a oportunidade de novas experiências e possibilidades de proporcionarem aos alunos o aumento da auto-estima, novas experiências de vida e de cidadania para a realização pessoal do aluno, assim como perspectivas para no mercado de trabalho", e que novamente nos provoca a um questionamento: Como vamos imaginar perspectivas para o mercado de trabalho, ou ainda oportunidades de novas experiências de vida e cidadania, quando pesquisas desse âmbito revelam que o maior empecilho para este processo é a baixa escolarização e sua baixa qualificação profissional (ARAUJO; SCHMIDT, 2006)., fato este derivado inclusive das concepções limitadas do processo educacional inclusivo, como as anteriormente discutidas?.

Assim, preocupantemente, evidenciamos que apenas 5% dos aspectos citados pelos professores como favoráveis ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE, faz referência a educação inclusiva, em uma perspectiva educacional de desenvolvimento. O que nos alerta para o distanciamento da função docente, assim como das atribuições e do papel social da escola em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE. Na defesa de uma escola aberta e acolhedora a todos os alunos, é premissa básica para a efetivação do direito de escolarização a garantia da promoção de um processo de ensino e de aprendizagem qualificado, que possibilite o pleno desenvolvimento dos educandos. E não mais embase expressões como: "impossibilidade de trabalhos diferenciados por conta das diferenças dos alunos em sala de aula, despreparo em estratégias de ensino-aprendizado apropriada aos alunos com necessidades especiais".

Segundo Silva (2000), a efetivação de ações que realmente propiciem maior reconhecimento e respeito a todas as pessoas,

parece esbarrar na compreensão de conceitos, como: identidade, diversidade e diferença. No âmbito educacional, a falta de compreensão dos conceitos resulta em duas grandes vertentes que direcionam as práticas pedagógicas: a prática liberal e a prática terapêutica, ambas desprovidas de um real significado do processo de construção da diferença e mais focadas na consideração da estigmatização do desenvolvimento humano.

Ressalta-se que tais dados indicam dissonâncias e questionamentos sobre a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada que estão sendo oferecidos e as contribuições que eles podem trazer para uma mudança de atitude bem como o comprometimento dos professores no processo de inclusão de alunos com NEEs. Parece urgente para os participantes do estudo, o desenvolvimento de um espaço de formação crítico e reflexivo que possibilite acima de tudo reverem seus posicionamentos profissionais, suas pré-disposições, concepções e ações no processo educativo de alunos com NEEs, não apenas limitada ao resguardo legal, mas sim no compromisso da construção de uma escola democrática.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou objetivar caracterizar as concepções docentes frente ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE, não nos propomos a quaisquer generalizações, apenas buscamos entender as concepções dos informantes da pesquisa, bem como suas necessidades e desafios no processo educacional inclusivo.

Notamos que ao mesmo tempo em que os participantes indicam possuir uma formação acadêmica inicial e continuada, inclusive com a abordagem da temática educacional inclusiva, por outro, afirmam não considerar de sua responsabilidade e competência atuar com esta população de alunos, fato este alarmante e contraditório, ao seu pensar a efetivação de uma ação de qualificação às escolas e ao processo educacional.

As dissonâncias continuam ao considerarmos as concepções docentes em relação a inclusão de alunos com NEE, quando ao mesmo tempo são identificadas compreensões que atrelam a inclusão a uma esfera de identificação das diferenças dos alunos, definida muito mais como uma ação "humanitária" do que de fato educacional, ou ainda concepções que visualizam o progresso e desenvolvimento dos alunos

em outros espaços sociais, por exemplo, com a inclusão no mercado de trabalho. Mas que por outro lado, são atreladas as concepções desfavoráveis da ação inclusiva, ao considerarem a impossibilidade de novas estratégias e ações pedagógicas, assim como a limitação da perspectiva educacional vinculada apenas ao desenvolvimento de um espaço de socialização do aluno.

Conclui-se que enquanto os docentes não assumirem a responsabilidade por todo e qualquer aluno em sua trajetória acadêmica a inclusão não será efetivada com sucesso. Com isso não estamos desconsiderando os fatores necessários a esse processo, como por exemplo, os que foram citados pelos professores participantes do estudo, no entanto, estamos defendendo que a educação inclusiva parte de uma ação educacional por definição democrática, justa e acolhedora e para todos.

CONCEPTIONS TEACHERS IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH NEEDS

ABSTRACT

This paper aimed to characterize the conceptions teachers across the school inclusion of students with special educational needs (SEN). For both, involved a sample of 60 teachers, working in two public schools in a city in the south of Minas Gerais / MG. For data collection instrument was used as a questionnaire consisting of closed questions and mixed, which were analyzed quantitatively. As a result, there was a backdrop of uncertainty for effective inclusive education in schools, if it is found that only 48.3% of teachers in the sample point has knowledge of and participation in courses and lectures relating to the topic, which may be basing understanding mentioned by 45.5% of the sample of participants who did not consider to be your responsibility to dispense educational attention to students with SEN. As to educational conceptions inclusive understanding pegged inclusion as a right and possibility of educational development for students with SEN is identified in only 5% of responses, which clearly demarcates the central purpose and objective of inclusive educational proposal has not been effectively targeted conceptions and subsequent actions by teachers. We conclude that the participants pointed ignore its responsibilities in this process, as well as indicate conceptions that prevent the effectiveness of educational inclusive being offered to students in school inclusion.

Keywords: Conceptions Professionals. School Inclusion. Teachers.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira Educação Especial*, São Paulo, v.12, n.2, p. 241-254, Ago. 2006.

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

BASTOS, M. B. *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. Dissertação de Mestrado - não publicada. Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia. São Paulo, 2003. 133p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip>. Acesso em: 25 abr. 2010

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. 2008. *Ministério da Educação*. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2011.

CRESPO, T. C. F. *Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado - não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação, 2005. 79p.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores de ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v.12, n. 1, p. 85-100, 2006.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 27, n. 3, 2007.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p. (Coleção Docência em Formação).

MANTOAN, M. T. E. *Ser ou estar: eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 137p.

MANTOAN, M. T. E. Toward a school for all. In: *International Special Education Congress*. 2000. Manchester, Inglaterra. Recuperado em 15 de novembro de 2002. Disponível em: <www.isec2000.org.uk>. Acesso em: 15/11/2001.

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vidas à escola. *RPD – Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.1, n.2, p. 1 -19, maio/ago. 2001.

Docência na educação... - Ricardo Nogueira Terra e Claudia Gomes

MARTINEZ, A. M. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A. M. *Psicologia escolar e compromisso social*. São Paulo: Alínea, 2005. p. 95-114.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS *Declaração dos Direitos Humanos*. Disponível em: < www.direitoshumanos.usp.br>. (ONU, 1948). Acesso em: 17 set. 2011

SALOMÃO, S. C. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 13, n. 24, p. 151-153, jan./jun. 2007.

SIEGEL, S. *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo, Mcgrow-Hill do Brasil, 1975.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial*. Salamanca: Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. (UNESCO, 1994). Acesso em: 17/09/ 2011.

Recebido em dezembro de 2013.

Aprovado em março de 2014.