

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Elizabeth Aparecida Lara Menezes

**PROFESSOR ATUANDO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA
FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA**

Belo Horizonte

2019



FaE
Faculdade de Educação



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**

Elizabeth Aparecida Lara Menezes

PROFESSOR ATUANDO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em nome da área.

Orientadora: Elidéa Lúcia Almeida Bernardino

Belo Horizonte

2019



FaE
Faculdade de Educação



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**




ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO OCTOGÉSIMO PRIMEIRO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA


Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**Professor atuando na Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula**”, do(a) aluno(a) **Elizabeth Aparecida Lara Menezes**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Elidéa Bernardino (orientador) e Eva dos Reis Araújo Barbosa . Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 90, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) 
Elizabeth Aparecida Lara Menezes

Registro na UFMG: 2018751934


Elidéa Bernardino
Professor(a) Orientador(a)


Eva dos Reis Araújo Barbosa
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)


Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

RESUMO

Inúmeras são as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar da Rede de educação da prefeitura de Belo Horizonte ao que se refere ao trabalho com alunos da educação inclusiva, desde a falta de estrutura para recebê-los quanto de uma formação específica e de qualidade para os docentes. Sendo assim, este trabalho pretende compreender quais são os principais desafios encontrados pelos professores na busca da escolarização efetivas dos discentes da educação inclusiva, bem como observar e analisar os mecanismos utilizados pelos órgãos responsáveis pela educação da Prefeitura de Belo Horizonte e qual a distância entre a teoria e a prática. Outro ponto importante será avaliar a maneira como o professor lida com o aluno da educação inclusiva e qual tipo de treinamento o mesmo recebeu para trabalhar com tais alunos, bem como qual o apoio recebe, quer seja por meio de materiais, quer seja por meio de pessoal, oferecidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho constituiu-se de pesquisa teórico-bibliográfica, a qual serviu como base para a pesquisa de campo que ocorreu por meio de questionário aplicado a 30 professores da Rede de educação da prefeitura de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Desafios. Formação.

ABSTRACT

Countless are the difficulties faced in the daily school life of the Education Network of the City of Belo Horizonte when it comes to working with students in inclusive education, from the lack of structure to receive them as well as a specific and quality training for teachers. Therefore, this work intends to understand what are the main challenges faced by teachers in the search for effective schooling of students of inclusive education, as well as to observe and analyze the mechanisms used by the bodies responsible for education in the Municipality of Belo Horizonte and what is the distance between the theory and practice. Another important point will be to evaluate the way in which the teacher deals with the student of inclusive education and what type of training he received to work with such students, as well as what support he receives, whether through materials or through staff, offered by the Specialized Educational Service (AEE). The work consisted of theoretical-bibliographic research, which served as a basis for the field research that took place through a questionnaire applied to 30 teachers from the Education Network of the city of Belo Horizonte.

Keywords: Inclusive Education. Challenges. Formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 JUSTIFICATIVA.....	7
3 OBJETIVO GERAL.....	9
3.1 Objetivos específicos.....	9
4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
5. METODOLOGIA.....	12
5.1 - Sujeitos.....	12
5.2. Metodologia da pesquisa.....	12
5.3 Plano de ação.....	13
6 RESULTADOS.....	18
7 CONCLUSÃO.....	20
REFERÊNCIAS.....	22
ANEXOS.....	23

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de compreender quais são os principais desafios encontrados pelos professores na busca da escolarização efetiva dos discentes da educação inclusiva, bem como observar e analisar os mecanismos utilizados pelos órgãos responsáveis pela educação da Prefeitura de Belo Horizonte e qual a distância entre a teoria e a prática.

Outro ponto importante desta pesquisa foi avaliar a maneira como o professor lida com o aluno da educação inclusiva e qual tipo de treinamento o mesmo recebeu para trabalhar com tais alunos, bem como qual o apoio recebe, quer seja por meio de materiais, quer seja por meio de pessoal, oferecidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para a realização deste trabalho, utilizou-se como metodologia uma pesquisa teórico-bibliográfica, a qual serviu de base para a pesquisa de campo que ocorreu por meio de um questionário aplicado a 30 professores da Rede de educação da prefeitura de Belo Horizonte, sendo que todos os questionários respondidos foram analisados e tabulados.

Após análise dos dados obtidos pelos questionários, foram realizados dois momentos de formação momentos de formação: com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da gerência de Educação Inclusiva, ambos com duração de 2 horas. Nos dois momentos foram realizadas formações para profissionais da educação, visando apresentar conceitos e materiais que auxiliem os mesmos no cotidiano escolar a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

O primeiro momento buscou enfatizar a importância da flexibilização de materiais no ensino básico para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Enquanto o segundo momento foi mais sistemático, apresentando estratégias para serem desenvolvidas em sala de aula e possíveis soluções para problemas advindos do cotidiano escolar.

2 JUSTIFICATIVA

Este trabalho é importante para amenizar os problemas que os professores da Rede de educação da prefeitura de Belo Horizonte enfrentam ao tentar ensinar os estudantes que apresentam alguma deficiência, uma vez que um dos principais desafios que impedem a plena escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar está associado a concepção política de estudante com necessidades educacionais adotada pela prefeitura de Belo Horizonte.

Apesar do discurso oficial dizer que a escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, incluindo as que apresentam necessidades especiais, na prática, as crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais – as quais têm direito à Educação em escola Regular – acabam segregadas dentro do próprio espaço escolar. Esta concepção acaba por mostrar o quanto este estudante ainda não tem um espaço pedagógico garantido com qualidade, no qual possa desenvolver suas habilidades de maneira efetiva.

Outro desafio é a lacuna na formação dos professores que trabalham cotidianamente com o estudante com deficiências educacionais no espaço escolar. A proposta de formação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação prioriza encontros formativos de curtíssima duração dificilmente consegue preencher essa lacuna, uma vez que os mesmos são diluídos ao longo do ano letivo e apresentam atividades on-line. Fatores que dificultam a formação plena dos professores.

Por fim, um terceiro desafio é que a política de Inclusão da Rede Municipal de educação de Belo Horizonte desconsidera que suas ações devem contemplar, em sua totalidade, a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Exemplo disso, é o fato de que apenas alunos com deficiência física motora e incapacitante ou com determinado tipo de autismo têm direito ao auxiliar de apoio ao educando, ou seja, a Rede Municipal de educação da prefeitura de Belo Horizonte não garante este recurso humano para outros estudantes com deficiências mesmo que a escola, por meio de sua equipe pedagógica, construa um relatório educacional apontando tal necessidade.

Dessa forma, entende-se que as próprias leis elaboradas para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos da educação Inclusiva apresentam inúmeras falhas que não auxiliam os alunos em tal garantia e nem aos professores em desenvolver suas atividades de forma efetiva.

Essa concepção também se reflete na limitação do direito dos estudantes ao atendimento especializado (AEE), o qual não é responsabilidade do professor de sala de aula.

Além disso, a organização atual das escolas da rede de educação de Belo Horizonte não oferece tempo e espaço para que professores, coordenadores e especialistas possam dialogar, tirar dúvidas e planejar a melhor forma de realizar a integração do estudante com deficiência/necessidades educacionais especiais na escola. Assim, os professores precisam ir para outros ambientes para ter curso rápidos e que, muitas vezes, estão distantes de sua realidade escolar. Diversos estudiosos sobre a temática já apontaram que o ideal é garantir a formação na própria escola (FRIGOTTO;1991, NÓVOA; 1995, ROMANOWSKI; 2009)

Para se obter uma educação de qualidade é necessário compreender que os professores são agentes fundamentais do processo educativo e devem ser formados, de maneira efetiva e continuada, para atuar de acordo com as políticas do ensino, fundamental em todas as suas etapas e modalidades, incluindo-se, dentre estas, a educação especial (LOURENÇO, 2010; PRIETO, 2004; LOURENÇO E TURCI, 2017).

Assim, busca-se, através deste trabalho, responder à questão: De que forma capacitar os professores em sala de aula a trabalharem com o estudante com deficiência?

Percebendo que tal temática é extremamente importante, uma vez que faz parte da realidade escolar de inúmeras escolas brasileiras.

3 OBJETIVO GERAL

- Conciliar a prática docente com a formação continuada.

3.1 Objetivos específicos

- Auxiliar o professor no desenvolvimento de suas aulas voltadas para a educação inclusiva;
- Buscar formação continuada efetiva, que atenda a necessidade dos alunos da educação inclusiva;
- Revelar a necessidade do AEE não apenas para alunos com deficiências motoras ou físicas;
- Promover o processo de ensino-aprendizagem efetivo para os alunos da educação inclusiva.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação especial no Brasil iniciou-se apenas no século XX, quando surgiram algumas políticas públicas de inclusão. Até então, as pessoas com necessidades especiais estudavam em casa ou frequentavam centros especializados, como a APAE, ou até mesmo não tinham acesso à educação de maneira nenhuma.

No século XX, algumas leis começaram a ser desenvolvidas a fim de introduzir nas escolas pessoas que apresentassem qualquer tipo de deficiência física ou cognitiva, visando o desenvolvimento pleno dos mesmos, possibilitando desenvolver juntamente com os colegas que não apresentavam nenhum tipo de deficiência. Dessa forma, as políticas públicas visavam a igualdade de direitos para todos os cidadãos brasileiros.

No entanto, surgiram inúmeras dificuldades a serem enfrentadas pela comunidade escolar, a qual necessitou desenvolver seu conhecimento em relação à temática, até então incipiente, uma vez que, conforme explica Minetto (2008, p. 17)

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência.

Assim, diversos estudos precisaram ser elaborados e cursos de formação inicial e continuada precisaram ser desenvolvidos para fazer com que os docentes conseguissem trabalhar de maneira adequada com as pessoas com necessidades educacionais especiais e para que realmente a educação se tornasse inclusiva.

Na década de 1950, começaram a ser implementadas leis que sistematizaram o ensino inclusivo, ressaltando sua importância para a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) veio com o intuito de reforçar a igualdade de direitos de todos os cidadãos brasileiros ao sistema educacional, além de conceituar o que seria a Educação inclusiva, buscando sistematizar a forma como deve ser executada nas escolas.

De acordo com a LDB,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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.

Esclarecendo, no artigo 59, que para que tal modalidade de ensino seja efetiva é necessário que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

No artigo 59, estabelece-se a necessidade de serem desenvolvidas atividades diferenciadas, ambiente adequado e profissionais especializados para acompanhar o desenvolvimento dos discentes com necessidades educacionais especiais.

Para que tais necessidades sejam atendidas é preciso que sejam ofertados cursos de formação e capacitação docente, os quais busquem preparar os profissionais da educação para lidar com as dificuldades enfrentadas diariamente nas escolas regulares em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Baseando-se em tais informações, este trabalho visou auxiliar a formação docente por meio de dois momentos que buscaram desenvolver o conhecimento dos professores sobre a educação inclusiva.

5. METODOLOGIA

Foram aplicados 30 questionários, os quais possuíam 8 questões, sendo quatro assertivas e quatro discursivas para professores da educação básica, atuantes na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Em seguida foram realizados dois momentos de formação: com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da gerência de Educação Inclusiva, ambos com duração de 2 horas.

5.1 - Sujeitos

O público-alvo deste trabalho são os professores da educação básica da rede pública de ensino municipal de Belo Horizonte entre outros profissionais da educação, da mesma rede de ensino, que lidam diariamente com pessoas com necessidades educacionais especiais.

5.2. Metodologia da pesquisa

A metodologia de pesquisa escolhida para realizar este trabalho foi além de pesquisa bibliográfica, baseada em diversos estudiosos sobre o assunto abordado, uma pesquisa de campo, subdividida em aplicação e avaliação de questionários e de formação de profissionais da educação, que ocorreu em dois momentos distintos.

A pesquisa bibliográfica é importante para fundamentar todo o trabalho e criar uma base sólida para a pesquisa de campo, uma vez que, de acordo com José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Enquanto a pesquisa de campo revela a realidade do cotidiano escolar, visando modificar, no futuro, tal realidade, conforme afirma Gil (2008, p.43) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”

Esta pesquisa é importante para compreender a fundo as dificuldades enfrentadas diariamente pelos profissionais da educação que trabalham com a educação inclusiva. De acordo com Gonçalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Tal pesquisa busca evidenciar como os professores sentem-se em sala de aula em relação à educação inclusiva e o que tem sido feito para amenizar suas dificuldades, bem como é a maneira como o poder público auxilia os profissionais da educação em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e qual é o papel do professor e do AEE nesse cenário.

5.3 Plano de ação

Desenvolveu-se esta pesquisa sobre a formação continuada de professores e também sobre a Educação Inclusiva, em especial, sobre a Rede de educação da prefeitura de Belo Horizonte.

Primeiramente foi aplicado um questionário a um grupo de 30 professores, visando compreender os desafios que existem para formação e capacitação. O questionário possui oito perguntas, sendo quatro assertivas e quatro discursivas. Tais perguntas auxiliarão na compreensão da realidade escolar de tais professores.

Após análise dos dados obtidos por meio do questionário, foi realizado um Plano de Ação constituído de dois momentos: com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da gerência de Educação Inclusiva, ambos com duração de 2 horas.

Neste Plano de Ação foram realizadas formações para profissionais da educação, visando apresentar conceitos e materiais que auxiliem os mesmos no cotidiano escolar a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação foi intitulada de “A importância da flexibilização de material na educação básica” e foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, objetivou-

se explicar alguns conceitos relacionados à educação inclusiva. Houve a preocupação em diferenciar inclusão de integração e a importância de se respeitar as nomenclaturas. Outra diferenciação importante nesse momento foi a explicação de que é necessário ter empatia e que a mesma é diferente de compaixão, sendo imprescindível no cotidiano escolar e indispensável na realidade da educação inclusiva, uma vez que é a busca pela compreensão do lugar do outro na sociedade, compartilhando de suas necessidades, suas experiências e suas habilidades.

Dessa forma, é possível entender a perspectiva do outro e saber lidar com suas dificuldades, uma vez que o contexto social, familiar e escolar serão levados em consideração quando se tem empatia.

No entanto, a empatia pode ser superficial ou profunda, sendo que o formador explicitou a diferença entre elas, ressaltando que a empatia profunda vai além de perceber as experiências dos outros, ela é capaz de fazer com que o indivíduo sinta tais experiências como se fosse o outro, colocando-se no lugar do outro, baseando-se em seu contexto de vida.

Outro ponto importante da formação foi a explicação de como seria o desenvolvimento regular e como identificar transtornos, deficiências e síndromes, baseado nos estudos de Piaget e Vygostky.

Segundo Vygotsky (2012),

um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele **enfraquece** o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um **incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções** no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (grifos do autor)

Ou seja, é preciso compreender que qualquer que seja a dificuldade do aluno, física ou cognitiva, é preciso ser analisada e tratada de maneira específica, senão poderá gerar mais dificuldades em desenvolver suas habilidades e competências, uma vez que, quando bem desenvolvida por profissionais capacitados geram inúmeros benefícios aos estudantes.

Assim, buscou-se esclarecer que devido a tais fatores é preciso flexibilizar os materiais para se acompanhar e adaptar o currículo proposto e auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais a conseguirem desenvolver suas habilidades.

Conforme Alonso (2011), “a inclusão implica em oferecer uma mesma proposta ao grupo como um todo e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de cada um, em especial daqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação”.

Dessa maneira, esta parte da formação buscou enfatizar a importância da flexibilização de materiais no ensino básico para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Após esse momento, a formação procurou ressaltar qual o papel do professor neste processo de ensino-aprendizagem do discente com necessidades educacionais especiais.

Por fim, foram apresentadas algumas atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, visando desenvolver as habilidades dos alunos e diminuir suas dificuldades, ampliando sua aprendizagem. Conforme imagem abaixo pode-se perceber que o momento foi muito proveitoso e esclarecedor.



Professores durante a formação
Fonte: Elaborado pelas autoras

No segundo momento da formação foi apresentado um panorama do desenvolvimento da igualdade de direitos estabelecido no Brasil e no mundo e da formação e da educação inclusiva. Desde a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, até a Convenção da ONU sobre acessibilidade, em 2007. Para melhor compreender como foram implementadas as leis para trabalhar com a educação inclusiva no Brasil.

Em seguida, foram expostas estratégias de como elaborar atividades e pensar no processo de aprendizagem, visando estimular o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, preparando-se para os imprevistos que poderão surgir durante o desenvolvimento das atividades.

O segundo momento foi mais sistemático, apresentando estratégias para serem desenvolvidas em sala de aula e possíveis soluções para problemas advindos do cotidiano escolar, conforme pode-se observar na foto abaixo.



Segundo momento
Fonte: Elaborado pelas autoras

Também foram explicados diversos conceitos ligados ao processo de ensino-aprendizagem, como o conceito de metacognição elaborado por Linda Darling Hammond e seus colegas de estudo (2003), que seria constituído pela reflexão e a sistematização da maneira como se reflete para aprender determinado assunto.

Após explicar diversos conceitos e revelar como trabalhar em sala de aula, foi chamada a atenção para o papel fundamental do AEE para o processo conjunto de ensino-aprendizagem proposto nesse modelo de ensino para alcançar resultados mais significativos.

Dessa forma, entende-se que é necessário desconstruir o senso comum e quebrar paradigmas do cotidiano escolar.

6 RESULTADOS

Apesar de terem sido aplicados 30 questionários, apenas 26 foram respondidos. Destes, apenas um foi respondido por uma pessoa do sexo masculino e enquanto os outros 25 foram respondidos por pessoas do sexo feminino. Fator que pode ser perfeitamente observado no ambiente escolar, principalmente ao que se refere ao ensino fundamental I, o qual é constituído, principalmente, por mulheres.

Dos questionários respondidos, a maioria dos professores (21) informou que têm mais de 40 anos de idade, enquanto apenas 5 têm entre 31 e 40 anos, revelando que a maioria é experiente no ambiente educacional, fator que é confirmado na resposta à questão 3. Em resposta a essa questão, a maioria (16) informou que atua na área educacional por cerca de 20 a 30 anos, sendo ainda é possível observar que alguns (5) têm mais experiência ainda na área, pois trabalham há mais de 30 anos no setor educacional e mesmo aqueles (5) que têm menos experiência, responderam que trabalham na área há pelo menos 10 anos.

Assim, pode-se observar que todos os entrevistados possuem muito conhecimento de sala de aula e desenvolvem suas atividades há bastante tempo. Tendo um enorme respaldo em suas respostas ao que se refere a experiência de trabalho, tanto na área educacional em si quanto em relação à educação inclusiva. Uma vez que todos responderam que já trabalharam com algum aluno que apresentasse alguma deficiência.

A maioria (21) afirmou que a maior dificuldade que possuem em trabalhar com o aluno com deficiência é a sua falta de formação específica mais aprofundada, ou seja, não tiveram em seu curso de licenciatura formação adequada para trabalhar com a educação inclusiva e nem tiveram atualizações ou cursos de nenhuma espécie voltados para lidar com tais estudantes de maneira efetiva, tendo visto apenas citações de deficiências e teorias básicas.

Outra dificuldade apresentada foi o fato de as salas de aula que apresentam alunos da educação inclusiva apresentarem o mesmo número de alunos que as salas que não possuem tais alunos, ou seja, não há redução do número obrigatório de alunos por turma, dificultando o desenvolvimento das aulas e fazendo com que o

professor tenha menos condições de elaborar atividades diferenciadas e de atender a toda a demanda de seus alunos, tanto os inclusivos quanto os não inclusivos.

A falta de formação também gera outra dificuldade para o professor, pois o mesmo não sabe preparar atividades diferenciadas, muito menos reconhecer se seus alunos estão desenvolvendo habilidades e nem quais intervenções pode fazer para melhorar seu desempenho.

Apesar da falta de formação e de todas as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, a maioria (22) responderam que, na medida do possível, conseguem estruturar o planejamento de suas aulas voltadas para os alunos da educação inclusiva, no entanto, tal preparação exige um tempo maior do que o professor tem em sua carga horária, fator que faz com que tal elaboração ultrapasse sua jornada de trabalho, o que gera uma sobrecarga nos professores. Os outros quatro entrevistados apenas responderam que conseguem se organizar, mas não entraram em detalhes quanto a forma como o fazem.

Todos os professores responderam que possuem algum tipo de formação na área da Educação Inclusiva, no entanto, tal formação é insuficiente para lidar com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Todos relataram que para melhorar a forma de atuar em sala de aula visando um melhor desempenho dos alunos seria necessário estar em constante formação, entretanto a falta de tempo, gerada pela carga horária extra e do acúmulo de cargos torna tal formação continuada algo impossível de ser executada.

7 CONCLUSÃO

Com este trabalho foi possível observar o cotidiano escolar das escolas regulares e seu trabalho com a Educação Inclusiva, como os professores lidam com os alunos que apresentam alguma necessidade especial e como se desdobram para elaborar atividades diferenciadas, mesmo não possuindo formação específica necessária.

Também foi possível observar como os órgãos institucionais lidam com a inclusão escolar e alguns problemas que esbarram na própria legislação.

Assim, entende-se que apesar dos esforços dos professores e de os alunos serem inseridos no ambiente escolar da educação regular, muito ainda precisa ser feito para se alcançar uma inclusão plena dos discentes, na qual eles consigam desenvolver suas habilidades de forma efetiva e com acompanhamento especializado.

Por meio dos dois momentos de execução do plano de ação, pode-se perceber que é possível conciliar a prática docente com a formação continuada de forma efetiva, uma vez que as formações possibilitaram aos professores compreendessem mais conceitos e estratégias que ainda não tinham sido esclarecidos com sua formação e com a prática docente.

Assim, as formações auxiliaram o professor no desenvolvimento de suas aulas voltadas para a educação inclusiva, uma vez que puderam refletir sobre sua prática docente e sobre o processo de formação de seus alunos.

Dessa forma, foi possível iniciar uma formação continuada efetiva, que atendesse não apenas a necessidade dos alunos da educação inclusiva como também aos professores e suas dificuldades com a educação inclusiva. No entanto, as formações foram apenas um início, sendo que os professores revelaram o interesse de um terceiro momento de formação, no entanto não foi possível, pois fugia ao escopo desta pesquisa.

Outro ponto esclarecido neste trabalho foi revelar a importância do AEE, já que os alunos sentem-se mais seguros e com isso desenvolvem melhor quando têm uma assistência mais próxima e que procure desenvolver suas habilidades sempre respeitando suas limitações e tentando ultrapassá-los.

A formação, ao auxiliar os professores a compreender o que é a educação inclusiva e como lidar com o aluno com incluso, buscou promover o processo de ensino-aprendizagem efetivo para os alunos da educação inclusiva.

Assim, mesmo sendo apenas uma formação introdutória, percebeu-se que é possível e necessário que o professor busque atualizar seu conhecimento e com isso elabore atividades que façam sentido para o aluno e contribua para desenvolver suas habilidades, tornando o ensino da educação inclusiva mais efetivo.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Ludicidade, jogo, trabalho e formação humana: elementos para a formulação das bases teóricas da “ludocapoeira” In: PORTO, Bernadete de Souza. **Ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 92-127. (Ensaio, 2)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEFFA, V.J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. Universidade Católica de Pelotas. Disponível em www.leffa.pro.br/trab.htm. Acesso em 10 de julho de 2007

MAFFESOLI, Michel. A intuição. In: _____. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruk. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 130-146

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p.23- 24.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e 141 Vera Bacelar Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ANEXO

a. Questionário

6) Em relação ao planejamento tem conseguido estruturá-lo para que atenda o estudante com Deficiência/Síndrome ou Transtorno?

7) Você possui uma formação na área da Educação Inclusiva?

8) Caso você não possua formação, quais são os entraves/ desafios?

Agradecida pelo interesse e disponibilidade em preencher o questionário.

Sua contribuição é muito importante para o levantamento de dados.

Atenciosamente,

Elizabeth Aparecida Lara Menezes
Pedagoga especialista em Educação na Escola Inclusiva
Estudante do Curso de Educação Inclusiva da UFMG (LASEB)