

ESTRATÉGIAS ADOTADAS POR PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

STRATEGIES ADOPTED BY TEACHERS TO ENHANCE THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Erika Lourenço¹

Resumo: A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares tem sido constantemente tematizada em eventos internacionais e também na legislação brasileira desde a década de 1990. Para que essa inclusão se dê de forma satisfatória, é imprescindível a participação ativa e bem informada dos professores. Uma série de estudos desenvolvidos nos últimos anos coloca em evidência como os professores têm pensado e agido com relação à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Este artigo apresenta o relato de uma experiência na capacitação de professoras para a educação inclusiva e para a educação especial, enfocando as estratégias adotadas por essas profissionais para ensinar, nas classes regulares, alunos com deficiências. Foram identificadas três grandes categorias nas quais essas estratégias podem ser localizadas: busca de informações em fontes diversas, como internet, livros e cursos; busca de apoio nos serviços de Atendimento Educacional Especializados, oferecidos pelas prefeituras municipais; e apresentação de um olhar diferenciado para o aluno com deficiência, na tentativa de entender suas potencialidades e limitações. Nesta última categoria, ressaltou-se como esse olhar está sujeito ao atravessamento dos laudos, que nomeiam a(s) causa(s) da(s) dificuldades apresentadas por esses alunos. Além dessas categorias, percebeu-se que as professoras estão constantemente avaliando sua própria atuação e enfatizam as dificuldades encontradas na educação dos alunos com deficiências, atribuindo-as, sobretudo, à falta de preparação para atuar na educação inclusiva e na educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiência. Estratégias para Inclusão. Capacitação de professores.

Abstract: The inclusion of people with disabilities in regular schools has been constantly approached as a subject matter in international events as well as in the Brazilian legislation since the 1990s. Teachers' active and well informed participation is indispensable to make such inclusion take place satisfactorily. A series of studies developed in the last few years have highlighted how teachers have figured out and acted towards the special education from the perspective of an inclusive education. This article presents an account of an experience in teachers' training for inclusive and special education, focusing on the strategies adopted by these professionals to teach students with disabilities, in the realm of regular classes. Three major categories were identified in which these strategies can be found: searching for information in different sources, such as the internet, books and courses; searching for support from the Specialized Educational Services, offered by the municipal governments; and the distinguished focus on students with disabilities, attempting to understand their potentialities and limitations. In this last category, it was emphasized how this view is subjected to the crossing of reports, which name the cause (s) of the difficulties presented by these students. In

¹ Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Professora do Departamento de Psicologia da UFMG.

E-mail: erikalourenco.mail@gmail.com

addition to these categories, it was noticed that teachers are constantly evaluating their own performance and pointing out the difficulties encountered along the education of students with disabilities, attributing these difficulties mainly to the lack of training to act in the inclusive and special education.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Disabilities. Strategies for Inclusion. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Discussões sobre a educação como direito de todos, sobre o imperativo das escolas regulares promoverem a educação das pessoas com deficiência e sobre a necessidade de construção de uma escola inclusiva, capaz de atender às necessidades básicas de aprendizagem de cada estudante, ganharam fôlego a partir da década de 1990, quando começaram a ocorrer eventos internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de problematizar como o direito à educação vinha sendo garantido em seus diferentes países membros. No bojo dos documentos resultantes desses eventos, uma das questões que têm sido pautadas diz respeito ao papel dos professores na promoção da educação inclusiva e, em particular, na inclusão escolar das pessoas com deficiência².

No que concerne a esse assunto, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1998), aponta para a função especial que os professores desempenham na implementação da educação para todos e, conseqüentemente, para a necessidade de melhoria de suas condições de trabalho. A *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994), elaborada após a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, vai além e afirma que professores bem preparados constituem um fator chave para o sucesso das escolas inclusivas. Essa preparação, de acordo com o documento, deveria se dar

² É comum que os termos “educação inclusiva” e “educação especial” sejam tomados, de maneira equivocada, como sinônimos. A educação inclusiva se refere a “uma proposta de construção de um modelo de escola capaz de acolher e educar todas as pessoas, independentemente de qualquer característica pessoal ou social que elas apresentem” (LOURENÇO, 2010, p. 10). A educação especial, por sua vez, se refere a uma modalidade de educação escolar que visa à inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Assim, pode-se considerar que a educação inclusiva engloba a educação especial, mas não se resume a ela. Este artigo trata de práticas de educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva e, para denominá-las, na maioria das vezes, é utilizado o termo “educação das/de pessoas com deficiência”.

tanto durante a formação dos professores (treinamento pré-profissional) quanto ao longo da carreira do professor (treinamento em serviço). Além disso, a Declaração de Salamanca indica a importância das universidades promoverem pesquisas sobre as diferentes áreas específicas de deficiência, formando professores aptos a desenvolver programas e materiais de treinamento para alunos com necessidades especiais, bem como a relevância da promoção de seminários para os membros das comunidades escolares, de modo a prepará-los para a atuação na educação das pessoas com deficiências.

Outros documentos com objetivos similares têm sido divulgados desde 1990. Neste sentido, podem ser citados como exemplo a *Declaração das ONGs sobre Educação para Todos* (UNESCO, 2000), a *Declaração de Cochabamba* (UNESCO, 2001a) e o *Marco de Ação de Dakar* (UNESCO, 2001b). Um dos documentos mais recentes que merece ser mencionado é a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, elaborada ao longo de quatro anos, a partir da participação dos países componentes da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa convenção teve seu texto final aprovado em 2006, em sessão solene realizada na sede da ONU, em Nova York – EUA, e pode ser considerada um marco no caminho para a garantia e promoção dos direitos humanos para as pessoas com deficiência. De forma similar ao proposto nos demais documentos aqui citados, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* propõe que os Estados Partes tomem medidas para capacitar os profissionais que atuam nos diferentes níveis de ensino. A capacitação deve incluir a conscientização sobre a deficiência, a utilização de comunicação alternativa e aumentativa e, ainda, o uso de técnicas e materiais pedagógicos adequados para o apoio às pessoas com deficiência.

No Brasil, documentos oficiais (leis e decretos) elaborados a partir da década de 1990 fundamentam-se nas proposições desses documentos internacionais e, dentre outros aspectos, também reafirmam a relevância do professor no processo de inclusão escolar e trazem recomendações acerca da formação de educadores para a educação especial. Assim, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu artigo 59, enuncia que os sistemas educacionais devem assegurar, aos alunos com necessidades especiais, professores com formação adequada para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para atender esses alunos nas classes comuns. Esta mesma lei, no Título VI “Profissionais da Educação”, assegura a necessidade de formação e capacitação dos professores para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB, outros documentos, como as Políticas Nacionais de Educação Especial (1996, 2001 e 2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002), o Plano Nacional da Educação (2001), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e a recente Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (2016) apontam na mesma direção: é preciso compreender que os professores são agentes fundamentais do processo educativo e eles devem ser formados 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).

Além dos documentos oficiais, diferentes pesquisadores brasileiros têm tratado do papel do professor na educação das pessoas com deficiência. Parte significativa desses estudos se refere à qualificação profissional como indispensável para uma atuação em uma perspectiva inclusiva. A título de exemplo, apresentamos três desses estudos.

Junkes (2006) argumenta sobre a necessidade de repensar a formação inicial de professores, uma vez que é evidente, no discurso desses profissionais, que ela tem sido insuficiente para prepará-los para atender às demandas da educação especial. Para a autora, essa formação deve se dar não apenas em termos de teorias e conceitos, mas deve também abarcar a prática educacional. Além disso, deve preparar o professor para lidar com as especificidades apresentadas pelo aluno com deficiência.

Azambuja e Carloto (2015), por sua vez, abordam as dificuldades enfrentadas pelos professores nos processos de inclusão dos alunos com deficiência. De acordo com as autoras, essas dificuldades se referem à falta de conhecimento, tanto sobre métodos de ensino como sobre possibilidades de avaliação e acerca da própria postura perante a educação inclusiva. Diante da situação, apontam para a necessidade da formação continuada:

A formação do professor necessita ser continuada, diferenciada, visando à ampliação de suas competências e o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto professor, compartilhar experiências também é muito importante para a sua formação continuada (AZAMBUJA; CARLOTO, 2015, p. 246).

Seguindo a mesma linha argumentativa, Nozi (2010) elenca os principais saberes, habilidades e atitudes necessários para os professores promoverem a inclusão dos alunos com deficiência. Para desenvolver esses saberes, habilidades e atitudes, Nozi recomenda a

valorização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, e também a formação continuada, sob a forma de cursos de formação, palestras, congressos e grupos de estudo.

Fica evidente, assim, o reconhecimento do papel do professor na inclusão escolar. Fica clara, também, a necessidade de que esse profissional esteja bem preparado para exercer tal papel de maneira adequada. Diante desse cenário, este artigo propõe um olhar para as estratégias que os professores têm adotado para atuar com os alunos com deficiência que chegam até suas turmas.

O CONTEXTO: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tenho atuado, nos últimos 10 anos, em cursos de capacitação para a educação inclusiva. Professores que lecionavam no ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais, constituíram o público-alvo desses cursos. Os cursos, oferecidos sob a forma de extensão, atualização ou especialização, foram propostos aos professores através das secretarias municipais de educação ou superintendências regionais de ensino das cidades em que trabalhavam, e sempre tiveram o apoio das instituições federais de ensino superior a que estive vinculada no período de oferta dos cursos – Universidade Federal de Ouro Preto (entre 2007 e 2009) e Universidade Federal de Minas Gerais (de 2009 até a presente data). Alguns dos cursos receberam também o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

A inclusão de pessoas com deficiência foi um tema que perpassou todas as disciplinas que ministrei nesses cursos. A título de exemplo, algumas das disciplinas que ministrei e que se constituíram como fontes de dados para este relato foram, em ordem cronológica: *O Saber e Fazer Docente na Educação Inclusiva*; *Educação para a Diversidade*; *Direitos Humanos, Escola e Diversidade*; e *Fundamentos de Educação Inclusiva e de Educação Especial*.

Fiz a opção por iniciar estas disciplinas pedindo aos participantes para responder um “questionário de avaliação inicial”. A apresentação do questionário sempre se dava em um momento anterior à apresentação da proposta da disciplina, logo após minha apresentação como professora para a turma. Além de questões sobre dados demográficos, os questionários eram compostos por perguntas como: “O que você entende por educação inclusiva?”, “O que você entende por educação especial?”, “Você considera a escola em que trabalha uma escola inclusiva? Justifique”, “Você já teve ou tem no momento alunos com necessidades

educacionais especiais/deficiência?”, “Como foi sua atuação com esses alunos?”, “Você se considera preparado(a) para atuar de maneira inclusiva? Justifique”.

Com a aplicação do questionário, eu podia ter uma visão geral acerca dos conhecimentos que as turmas já possuíam acerca dos assuntos que seriam tratados nas disciplinas, bem como acerca de suas experiências práticas na educação inclusiva. Vale ressaltar que, embora tivesse o título de “questionário de avaliação inicial”, as respostas ao questionário não eram utilizadas para atribuir notas às professoras³ que estavam frequentando os cursos. O questionário funcionava, sobretudo, como um ponto de partida para a preparação das aulas subsequentes e como um recurso para que, ao longo do curso, eu pudesse convidar os participantes a colaborar com a disciplina, apresentando para reflexão, suas histórias, suas práticas e suas escolas.

O conjunto dos dados obtidos através desses questionários constitui-se material que retrata com riqueza o que pensavam e o que sabiam as professoras da rede pública de Minas Gerais sobre a educação inclusiva e como colocavam em prática esse pensar e esse saber, antes da formação que estavam fazendo em educação inclusiva. Uma análise das questões acerca do entendimento que as professoras tinham sobre educação inclusiva e educação especial e de como avaliavam sua atuação na área foi, recentemente, publicada no artigo “Capacitação de professores para a educação inclusiva: relato de uma experiência” (LOURENÇO; TURCI, 2017). Apresentarei, neste artigo, algumas discussões e problematizações a partir das respostas dadas à pergunta: “Como foi sua atuação com esses alunos?” Esta pergunta foi respondida apenas pelas professoras que afirmaram, em uma questão anterior, ter tido, em algum momento de sua carreira, alunos com necessidades educacionais especiais/deficiências. Longe de uma análise quantitativa ou estatística de dados, o que vou apresentar aqui é uma compilação das respostas obtidas. Foram separadas em três grandes categorias, que serão exemplificadas com excertos das respostas: busca de informações em fontes diversas, busca do AEE como fonte de apoio e apresentação de um olhar diferenciado para o aluno. Além dessas categorias, percebeu-se que as professoras estão constantemente avaliando sua própria atuação na educação dos alunos com deficiências, questão que também será exemplificada.

³ As participantes dos cursos eram, em sua maioria, mulheres, e ocupavam o cargo de professoras na rede pública de ensino. Nesse universo, algumas poucas pessoas ocupavam cargos como o de diretora, auxiliar de biblioteca e de secretária da escola e, por isso, deixaram de responder às perguntas do questionário que se referiam à experiência em sala de aula. Esses questionários não foram considerados para a construção deste texto. Assim, a partir desse momento, vou me referir às participantes das disciplinas como “professoras”.

Acredito que as respostas que aqui apresentarei, se, por um lado, refletem de maneira primorosa as experiências individuais dessas professoras na educação de alunos com deficiência, por outro lado, representam “experiências tipo”, que são compartilhadas pela categoria e que retratam o pensar e o fazer de um conjunto de professoras que se veem em situação semelhante. O conjunto de autores que trarei para discutir as respostas evidenciará que essas professoras de Minas Gerais não estão sozinhas nos caminhos que têm escolhido para promover a inclusão dos alunos com deficiência.

ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

a. Busca de informações em fontes diversas

A maioria das professoras participantes dos cursos, ao falar de sua atuação com alunos com deficiência, remeteu, em primeiro lugar, à busca de informações em diferentes fontes, como internet, livros, cursos, profissionais da saúde, pais ou familiares dos alunos. Não raramente, as respostas se restringiram a este aspecto.

Eu li muito sobre o assunto, tenho bastante material, participo também de um grupo que troca opiniões. Já participei de palestras, formações e fóruns voltados para o assunto.

Busquei informação com colegas que já havia trabalhado com o(os) aluno(os) anteriormente, com a família, as vezes lendo sobre o assunto. (sic)

Busco informações com a família e na internet sobre as especificidades da deficiência.

Busquei informações com as acompanhantes de inclusão da prefeitura e me preparei na própria prática, uma vez que as informações que conseguia eram limitadas.

Após um treinamento no “Sara Kubitschek” passei a ver de modo diferente a criança com alguma deficiência, além de leituras a respeito.

b. AEE como fonte de apoio

De forma mais vaga, algumas professoras mencionaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela prefeitura municipal como fonte de apoio e informação para atuarem com os alunos com deficiência. O AEE também foi mencionado por designar o auxiliar de apoio ou monitor para acompanhar o aluno com deficiência, que, em certa medida,

ajudava a professora. Em nenhum relato houve uma descrição com detalhes do tipo de orientação ou apoio dado pela equipe do AEE.

Busquei ajuda da equipe do AEE/prefeitura.

Sigo as orientações do AEE. Suas atividades são as mesmas da turma, porém utilizo recursos de acessibilidade.

Tive encontros com a professora do atendimento especializado.

No último ano tive o apodo do AEE, o que me ajudou um pouco.

Eu contava com a ajuda de uma auxiliar de apoio, o que facilitava meu trabalho, pois esta auxiliar também possuía conhecimentos pedagógicos para tal função.

A monitora procura dentro da limitação dela, fazer o melhor.

Não foi tarefa fácil, mas essa criança tinha acompanhante, que foi me ajudando a comunicar com ele.

c. Olhar para o aluno

O olhar para o aluno, aliado ao atendimento individualizado, apareceu nas respostas dadas por uma parte das professoras, embora em menor proporção do que as respostas que se enquadravam nas categorias anteriores. Geralmente os relatos neste sentido remeteram à busca de identificação das atividades que a criança gostava de fazer ou do que despertava seu interesse. Outros relatos presentes nesta categoria remeteram a um olhar afetivo, expresso pela busca de uma relação de carinho com o aluno e/ou pelo incentivo constante.

Primeiro procurei conhecer a trajetória do aluno até ali (o que aconteceu, quais estratégias já foram usadas, quais avanços o aluno alcançou até aquele momento. Num segundo momento, conhecer a história familiar daquela criança (como a família lida com as limitações do aluno). E em seguida, perceber, em sala de aula, qual é o melhor caminho para atingi-lo.

No princípio, observei, percebi que a criança gostava de música e usei a música como estratégia para desenvolver habilidades na criança.

Em alguns momentos era necessário adaptar uma atividade ou oferecer outras possibilidades ao aluno. Mas se o grau de comprometimento cognitivo não for grave, gosto de inseri-lo de uma maneira mais próxima da realidade dos demais.

A estratégia é inclui-los, para que se sintam parte do grupo, Depois de identificar seus limites, tento capacitá-los para ultrapassá-los.

Gosto de fazer todas as atividades do lado da criança para ajudá-la e incentivar.

Procurei dar mais atenção e carinho para a criança.

Com frequência, esse olhar para o aluno e suas especificidades era atravessado pelo laudo que ele apresenta no momento da matrícula. Em certos momentos, a falta de um laudo “fechado”, ou mesmo a falta de um laudo quando a professora acreditava que deveria haver um, levava ou à busca de alternativas, como uma atenção diferenciada ao aluno, ou, ao oposto, a falta de propostas, a uma sensação de não saber o que fazer.

Busquei informações no laudo, no núcleo de inclusão e em outras fontes.

Como o aluno ainda não tinha um laudo médico, eu não tinha nenhuma informação concreta sobre o “problema” dele. Dessa forma, eu buscava oferecer um atendimento mais individualizado ao aluno e preparava atividades específicas para ele.

São poucos os casos em que a criança chega com um diagnóstico “fechado” que em muito ajuda no trabalho em sala de aula.

Fiquei bastante perdida, pois não conhecia a sua deficiência, ele não tinha laudo e simplesmente foi matriculado.

AUTOAVALIAÇÃO

Muitas das professoras, ao responder a respeito de como foi sua atuação com alunos com deficiência, iniciaram ou encerraram suas falas com uma avaliação de como se sentiram diante desses alunos, das dificuldades encontradas e de como gostaria que essa atuação tivesse sido. Poucas vezes a autoavaliação era positiva, como nos dois relatos que seguem.

Aprendi muito com eles, dediquei-me ao máximo, fazendo o meu melhor para ajudá-los a avançar no aprendizado.

Tenho a convicção de ter feito o melhor e, inclusive, tive um retorno muito positivo das crianças (o mais importante) e também das famílias, que, através de seus depoimentos, relataram os benefícios que a educação no ensino regular trouxe para elas.

Na maioria das vezes, a autoavaliação remetia às dificuldades encontradas na prática e a um pensamento de “querer ter feito melhor”.

No início foi difícil, apesar de ter formação, quando você se depara com a questão é bastante difícil.

A princípio, tive medo de lidar com a situação (...) Saber que meu medo foi justamente pela falta de contato com os deficientes, que viviam “segregados”, foi fundamental para mudar meus “preconceitos”.

Li textos sobre o assunto, mas me considero muito despreparada para lidar com isso. Os textos basicamente nos ajudam a compreender as diversas necessidades, mas pouco nos orientam em relação à prática pedagógica cotidiana.

Gostaria de possuir maior preparo.

Procurei pesquisar muito sobre o assunto, utilizei inúmeras estratégias, tive várias dúvidas e ainda tenho.

A princípio tumultuada e em seguida, insegura. (...) Busquei informações em cursos de apoio à inclusão, mas não alcancei os objetivos esperados.

Não considero que consegui fazer um trabalho de professora e sim de alguém que busca uma aproximação afetiva.

Minha atuação, a princípio foi até de medo, achar que não vou dar conta, quem vai me ajudar?

Não tenho condições de ajuda-los com relação ao ensino.

DISCUSSÃO

Os relatos aqui apresentados remetem a muitos dos aspectos apresentados na literatura nacional sobre as condições de atuação dos professores na educação inclusiva e na educação especial.

Um primeiro ponto a se discutir diz respeito à busca de informações sobre as diferentes deficiências e sobre a educação das crianças com deficiências. A maioria das professoras, conforme os excertos aqui apresentados, relatou que seu primeiro procedimento, ao receber um aluno com deficiência, foi de buscar informações sobre a deficiência apresentada por ele e sobre as práticas possíveis para educá-lo. A busca de tais informações se deu através da internet, livros, cursos e palestras (formação continuada), além de conversas com as famílias e outros profissionais das áreas da educação e da saúde. Esse comportamento está referendado pela literatura, e demonstra que tanto a busca de informações sobre as deficiências como a formação continuada são essenciais para que o professor consiga atuar em uma perspectiva inclusiva.

De acordo com Nozi (2010), por exemplo, dentre os conhecimentos necessários para o professor promover a inclusão dos alunos com deficiência estão aqueles sobre as especificidades das deficiências, sobre os procedimentos didático-pedagógicos a adotar com esses alunos e sobre as práticas de outros profissionais na inclusão de alunos com deficiências similares. Azambuja e Carloto (2015, p.244), de forma similar, mencionam as condições que consideram importantes para que a inclusão ocorra: “aceitar o desafio, conhecer as potencialidades de seu aluno e buscar conhecimento”.

Silva e Reali (2012), assim como Junkes (2006) e Piovezani e Rossetto (2010), dentre outros tantos autores, defendem a educação continuada como estratégia para que os professores possam superar as dificuldades oriundas de uma formação inicial que não contemplou de forma satisfatória conteúdos referentes à educação inclusiva e à educação especial e também para que possam se manter atualizados sobre a legislação e as práticas possíveis para uma atuação inclusiva.

Outro ponto relevante nessa discussão é o AEE, nome pelo qual são conhecidos alguns dos serviços oferecidos pelas prefeituras municipais de Minas Gerais, que visam apoiar os professores das classes regulares em sua atuação com os alunos com deficiência. Na legislação brasileira, o AEE está previsto sob a forma de professores especializados em educação especial, professores intérpretes de linguagens e códigos, salas de recursos, professores e outros profissionais itinerantes e outros apoios necessários à aprendizagem, locomoção e comunicação (BRASIL, 2001).

Prieto (2004) apresenta um questionamento acerca da qualidade dos serviços que são prestados pelos municípios em atendimento à Resolução acima citada. Segundo a autora, os detalhes presentes no texto não são suficientes para que encaminhamentos inadequados deixem de ocorrer, como, por exemplo, a priorização de serviços especializados (classes e escolas especiais), em detrimento dos apoios especializados. Na realidade que se vislumbra a partir dos relatos de nossas professoras, em Minas Gerais o AEE tem funcionado de maneira mais ou menos satisfatória, encaminhando monitores e acompanhantes para os alunos que deles necessitam (mediante análise dos laudos) e orientando professores com relação a questões didáticas. A qualidade dos monitores e acompanhantes é avaliada de forma diferente, dependendo da expectativa da professora com relação a eles e à experiência prévia dos mesmos. No entanto, não é possível, a partir dos relatos das professoras nos questionários, avaliar de forma mais abrangente e detalhada como tem funcionado o AEE em Minas Gerais.

As professoras trazem também como estratégia para a educação da criança com deficiência a busca de um olhar diferenciado para ela. Este olhar aparece tanto sob a forma de uma busca de identificar as potencialidades e interesses das crianças e de uma atenção individualizada como sob a forma de afeto.

Nozi (2010) mais uma vez é uma das autoras que nos apontam que essas atitudes auxiliam na promoção da inclusão do aluno com deficiência. Para a autora, a habilidade de respeitar, valorizar e trabalhar com a heterogeneidade e com as diferenças, o compromisso com o desenvolvimento integral do aluno (desenvolvimento social, afetivo, psicológico e acadêmico), e a capacidade de atender aos alunos em suas especificidades, identificando e desenvolvendo suas potencialidades, são esperadas dos professores inclusivos.

Carvalho (1998) e Duk (2006) também ressaltam tais atitudes em uma escola inclusiva. Carvalho ressalta que uma escola inclusiva deve ser uma escola aberta para a diversidade, uma escola que possibilite o desenvolvimento integral de todos os alunos, independente de suas características pessoais. Para Duk, “Na escola inclusiva todos são reconhecidos em sua individualidade e apoiados diligentemente em sua aprendizagem” (p.112). Isto só é possível quando o professor é capaz de um olhar diferenciado para cada aluno, reconhecendo e respeitando as diferenças, colocando-se pronto a auxiliar cada um a superar suas limitações, tomando como referência suas potencialidades.

Há ainda que se considerar, com relação a esse ponto, a importância que as professoras conferem ao laudo, como ponto de partida necessário para a educação de alunos com deficiência. É a partir dos laudos que elas geralmente começam a conhecer esses alunos. A ausência desse documento ou o fato de ele ainda não estar fechado, traz, muitas vezes, a sensação de impossibilidade de atuação imediata.

É preciso problematizar o papel de um laudo médico nas práticas educativas. Por um lado, é esse documento que garante ao aluno o acesso aos benefícios do AEE, como acompanhantes, intérpretes e material especializado. É também o laudo que permite ao professor orientar-se para buscar o auxílio do AEE e partir para a procura de informações sobre a deficiência apresentada pelo aluno em outras fontes (internet, livros, cursos, etc), podendo melhor programar suas ações pedagógicas. Por outro lado, há que se estar atento para as questões referentes à medicalização da educação, tão discutidas hoje pelos psicólogos que atuam em escolas. Meira (2012, p.136-137) define a medicalização como uma resposta à queixa escolar que tende a considerar que:

crianças apresentam dificuldades escolares por causa de disfunções ou transtornos neurológicos (congenitas ou provocadas por lesões ou agentes

químicos), as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc.

Assim, para além de nomear uma deficiência, um laudo pode estar mascarando outros problemas de ordem social e econômica, que na verdade estão produzindo a queixa escolar. O laudo pode, ainda, dependendo de como a deficiência ali descrita é tomada pela escola, levar a prejuízos na autoestima, ao desenvolvimento de um autoconceito inadequado e à desmotivação diante dos processos de aprendizagem escolar. O Conselho Federal de Psicologia, ao se colocar contra a medicalização e patologização das dificuldades escolares, aponta para a necessidade de tratar com cuidado os laudos, evitando os laudos “fechados”, muito esperados por algumas professoras.

Por último, mas não menos importante, a autoavaliação que as professoras apresentam em suas respostas deve ser considerada. Embora não tenha sido este o foco da pergunta aqui analisada, o fato de muitas respostas remeterem a um juízo de valor e/ou aos sentimentos que emergiram da experiência com crianças com deficiência pode ser tomado como indício do valor que atribuem às mesmas.

A autoavaliação é necessária para que as professoras desenvolvam “um posicionamento crítico e reflexivo na sua atuação profissional” (NOZI, 2010, p. 44) e, segundo autores como Junkes (2006) e Azambuja e Carloto (2015), a reflexão sobre a própria prática é fundamental para os professores, para o desenvolvimento de atitudes inclusivas.

A autoavaliação feita pelas professoras revela não apenas uma constante atenção e atitude crítica com relação ao fazer docente, mas também trazem à tona uma diversidade de sentimentos associados à atuação com crianças com deficiência: gratificação, medo, dificuldade, fracasso, insegurança e impotência. Há uma preponderância de sentimentos negativos, que remetem a um não saber fazer, à falta de apoio, às falhas na formação inicial, à insuficiência dos conhecimentos obtidos na formação continuada. Estes sentimentos ficam mais evidentes nas respostas apresentadas pelas professoras a um outro item do questionário: “você se considera preparado(a) para atuar de maneira inclusiva? Justifique”. As respostas a essa pergunta foram analisadas por Lourenço e Turci (2017) e remetem ao mesmo aspecto que aqui se manifesta: o sofrimento mental associado à necessidade de prática docente para a qual o profissional não se sente capacitado e que precisa ser melhor investigado.

CONCLUSÃO

Os dados aqui apresentados ilustram algumas das estratégias que professores das escolas públicas de Minas Gerais têm adotado para educar crianças com deficiência. Essas estratégias são muito similares ao que tem sido descrito pela literatura como atitudes, saberes e fazeres que orientam professores para uma prática inclusiva: busca de informações, busca de apoio nos serviços e profissionais especializados e atenção para as potencialidades e especificidades dos alunos. A reflexão e a avaliação crítica da própria prática, também descritas como fundamentais na literatura, aparecem nos relatos das professoras e apontam na direção do sofrimento mental causado, por se sentirem em situações em que o saber que possuem parece não ser suficiente para o adequado exercício profissional.

Os questionários cujos dados foram analisados neste artigo foram aplicados no início de cursos voltados para a formação continuada de professores, com foco na educação inclusiva e na educação especial. Seria interessante nova pesquisa, que inquirese professores que já participaram de cursos desse tipo, acerca do impacto dos mesmos em sua prática profissional.

Outras questões que se revelaram no presente estudo e que merecem ser mais bem investigadas em pesquisas futuras são referentes às orientações dadas pelos AEEs aos professores, aos conteúdos dos laudos que são tomados como principal referência para a busca de informações pelos professores e também ao sofrimento mental decorrente das dificuldades que as professoras encontram na educação de crianças com deficiência.

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é uma realidade que se faz cada vez mais presente em nas escolas brasileiras e, para que se possa ter uma avaliação crítica de como tem sido implementada, é preciso uma atenção contínua aos professores, principais agentes da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AZZAMBUJA, G.; CARLOTO, G. H. A escola e o processo de inclusão. In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. O. **Pesquisa em educação especial: referências, percursos e abordagens**. Curitiba: Appris, 2015, p. 229-256.

BRASIL; MINISTÉRIO da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20. mar. 2016.

BRASIL. CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 16. fev.2017.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998. CFP. Subsídios para a campanha Não à medicalização da vida medicalização da educação. Brasília: CFP, 2011.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

JUNKES, A. O. **Formação de professores e condições de atuação em educação especial**. Florianópolis: Insular, 2006.

LOURENÇO, E. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autentica; Ouro Preto: UFOP, 2010. (Coleção Cadernos da Diversidade).

LOURENÇO, E.; TURCI, D. A. LOURENÇO, E.; TURCI, D. A. . Capacitação de professores para a educação inclusiva: relato de uma experiência. In: LEAL, D.. (Org.). **História, Memória e Práticas da Inclusão Escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2017. p. 70-85.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica à medicalização da educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>>. Acesso em 15 fev.2017.

NOZI, G. S. **Saberes necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PIOVEZANI, M. I. E.; ROSSETTO, E. Pesquisa teórica: um estudo sobre a formação do professor para educação especial. In: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. O. **Pesquisa em educação especial**: referências, percursos e abordagens. Curitiba: Appris, 2015. p. 109-122.

PRIETO, R. G. Sessão especial – políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. In: **Educação on line**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=26:sessao-especial-politicas-de-melhoria-da-escola-publica-para-todos-tensoes-atuais&Itemid=16>. Acesso em 15 jan.2017.

SILVA, I. A.; REALI, A. Contribuições de um programa de educação à distância sobre educação inclusiva para formação continuada de professor em início de carreira. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 285-295, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

UNESCO. **Declaração de Cochabamba.** Cochabamba, 2001a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 06. jan. 2017.

UNESCO. O Marco de Ação de Dakar: Educação para todos - atingindo nossos compromissos coletivos. In: UNESCO. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Dakar; Brasília: UNES- CO; CONSED; Ação Educativa, 2001b. p. 7-12. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 06. jan. 2017.