

Processo de inclusão: concepção de professores do município de Joaçaba, Santa Catarina

Scheila Beatriz Sehnem*
Tamandra Cristina Lazaroto**
Vanusa Palosqui***

Resumo

O processo de inclusão tem sido amplamente abordado na tentativa de se caminhar em direção à efetividade da construção de um ensino regular cuja educação seja para todos. As concepções dos professores referentes às mudanças com as Leis de Inclusão, em termos de estrutura, aprendizagem e dificuldades, são essenciais para o entendimento de como este processo está sendo conduzido, estruturado e o que se pode fazer para que ele seja consolidado. O objetivo da pesquisa foi investigar a concepção dos professores do município de Joaçaba, Santa Catarina sobre as necessidades especiais e o processo de inclusão, por meio de questionários entregues nas escolas da rede pública e privada de ensino, também para representantes da direção e retirados posteriormente. São 13 crianças matriculadas no ensino regular público e privado que possuem alguma deficiência; 10 crianças possuem deficiência mental e três deficiência múltipla; as alterações físicas e/ou de recursos foram percebidas por 58% dos professores da rede municipal, 73% da rede estadual e 89% das escolas particulares. As principais dificuldades encontradas em sala de aula relacionam-se ao ensino-aprendizagem, caracterizado por 96% dos professores da rede municipal, 100% da rede estadual e 56% do ensino privado.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão. Professores.

1 INTRODUÇÃO

No contexto escolar observado na contemporaneidade, um dos assuntos que vem emergindo no campo teórico-prático se refere ao processo de inclusão e aspectos relacionados. A prática de inclusão já é um conceito difundido e que a cada dia conquista importância, novos investimentos e resultados.

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, nas escolas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços. Muitos países já adotaram a abordagem inclusiva em suas escolas e o Brasil já começou a buscar o seu caminho, mesmo com pouca ajuda técnica ou financeira, porém com grande determinação por parte de muitos diretores, professores e pais, assim como do Governo Federal (por meio da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação), de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de muitas escolas particulares em inúmeras regiões do País (SASSAKI, 2005).

* Professora do Curso de Psicologia da mesma universidade; Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, Joaçaba, SC, 89600-000; scheila.sehnem@unoesc.edu.br

** Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Joaçaba; Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, Joaçaba, SC, 89600-000; tamilazarotto@yahoo.com.br

*** Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Joaçaba; Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, Joaçaba, SC, 89600-000; nusa.psico@yahoo.com.br

De acordo com Mittler (2003 apud MOURA, 2006), no campo educacional, falar em inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com vistas a assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, como forma de impedir a segregação e o isolamento.

Dessa forma, o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação (DUTRA; SANTOS, 2010).

Diante das possibilidades do processo de inclusão, muitos benefícios são dispostos aos alunos com deficiência na melhora da aprendizagem e no preparo para a vida, às demais crianças com a interação baseada na diversidade de pessoas, aos professores na desconstrução de estereótipos de aluno padrão e à sociedade na reflexão do legado de exclusão passado de geração para geração. Ainda as dificuldades precisam ser consideradas, uma que vez que são encontradas e enfrentadas pelos professores que trabalham com alunos que possuem alguma deficiência, tanto na rede pública quanto na rede privada do ensino regular. As mudanças no âmbito físico e de recursos nas escolas decorrentes das leis básicas fundamentam a efetividade para a conquista de uma sociedade inclusiva, uma vez que as escolas passaram a ter suportes para aceitar alunos com deficiência, responsabilizando-se com essa proposta de inclusão, mas não apenas, as barreiras do preconceito e da resistência precisam ser transpostas.

Gueberg (2007, p. 43-60) traz quatro leis básicas que fundamentam a educação inclusiva no sistema educacional, as quais considera em constante transformação, o que, em parte, impossibilita o cumprimento das leis na íntegra, e, muitas vezes, de entendimento: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a Lei da Corde n. 7.853/89 e a Lei de Acessibilidade n. 10.098/00. Ainda segundo a autora, algumas outras podem auxiliar no processo de inclusão: a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 – institui as Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica; e o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 – instaura as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Há muitos documentos sendo produzidos e reformulados para se adequarem à proposta de uma educação inclusiva, oportunizando uma reflexão enquanto sociedade na busca e defesa do direito à educação para todos. Segundo Ferreira (2005), inclusão é um termo que tem sido usado predominantemente como sinônimo para a integração de alunos com deficiência no ensino regular, denotando, dessa forma, a perpetuação da vinculação desse conceito com a educação especial. Contudo, mesmo com muitas controvérsias quanto ao seu significado, já existem alguns pressupostos consensuais que estão subjacentes à sua definição. Existe um consenso entre os estudiosos de que inclusão não se refere somente às crianças com deficiência, mas a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional.

Há, diante disso, a necessidade de conhecer a realidade das escolas, por meio da concepção dos professores, como forma de compreensão da realidade educacional em relação ao processo de

inclusão, entendida como importante no acompanhamento e nos cursos de licenciatura, a fim de adaptação às novas demandas de ensino.

Assim, a pesquisa tem sua relevância pautada no fato de a inclusão estar sendo amplamente evidenciada pela mídia de maneira a conscientizar e estimular essa prática, no entanto, constata-se a escassez de um projeto de investigação voltado para a concepção do professor em relação às variáveis envolvidas nesse processo. A partir dos pressupostos apresentados, remete-se a um trabalho exploratório acerca da concepção do professor de ensino regular, que possui alunos com deficiência, sobre o processo de inclusão, conhecendo a realidade das escolas públicas e privadas do município de Joaçaba, SC.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação exploratória com abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo. Conforme os autores Cervo e Bervian (1983), as pesquisas descritivas caracterizam-se como estudos que procuram determinar *status*, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas por meio de descrição e análise de observações objetivas e diretas.

A coleta dos dados aconteceu mediante questionários entregues nas escolas de ensino regular na rede particular e na rede pública do município de Joaçaba, SC, para professores e diretores das escolas e retirados posteriormente. Foi realizado também um questionário com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para a obtenção de alguns dados complementares, como número de alunos incluídos no ensino regular do município de Joaçaba, SC, tanto na rede municipal quanto nas estadual e particular; deficiência de cada aluno, idade e série que frequentam.

Para a tabulação dos dados foi utilizado o programa Excel 2010. A partir dos dados apresentados, iniciaram-se a análise e a discussão, que se estruturaram em categorias segundo os objetivos, com a caracterização dos alunos com necessidades especiais incluídos no ensino regular do município de Joaçaba, SC, constatando-se as principais dificuldades apontadas pelos professores que trabalham com alunos que possuem alguma deficiência em suas salas de aula, a percepção de possíveis alterações físicas e/ou de recursos com a abordagem de uma educação inclusiva pela legislação e um estudo comparativo da concepção desses professores nas redes pública e particular do ensino regular.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Foram entregues 89 questionários nas redes pública e privada de ensino regular do município de Joaçaba, SC, para professores que segundo informações das escolas, trabalham com alunos com deficiência; 50 questionários retornaram com todas as informações necessárias para utilização na pesquisa, compreendendo um total de 56%. Na rede municipal, dos 36 questionários entregues, 72% foram devolvidos respondidos; nas escolas estaduais foram entregues 35 questionários e retornaram 43% destes. Na rede privada de ensino foram entregues 18 questionários, voltando 50%. Do total de 50 questionários, 10% dos respondentes são professores auxiliares nas escolas municipais e 40% professores titulares; na rede estadual 12% (professores auxiliares) e 18% (professores

titulares); e, na rede privada, 4% (professores auxiliares) e 14% (professores titulares). Segundo a Escola Especial Frei Bruno – APAE de Joaçaba, SC, no ano de 2011 foram incluídos 13 alunos com deficiências, frequentando a APAE e o ensino regular na rede pública e privada de ensino (Tabela 1).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR DO MUNICÍPIO DE JOAÇABA QUE FREQUENTAM A APAE

Para caracterizar os alunos que possuem alguma deficiência, foram utilizados dados disponibilizados pela APAE de Joaçaba, SC, referentes ao ano de 2011, o que representa a integração das escolas especiais e do ensino regular, uma vez que alguns alunos que possuem outras deficiências estão incluídos nas escolas regulares. Segundo estes dados, há maior predominância da deficiência mental (10 alunos), e a deficiência múltipla (3 alunos), distribuídos entre o Pré I e o 6º ano.

Tabela 1 – Alunos incluídos no ensino regular que frequentam a APAE no município de Joaçaba, SC

REDE	DEFICIÊNCIA	IDADE	SÉRIE/ ANO
Municipal	Mental	9 anos	2º ano
Municipal	Mental	12 anos	5º ano
Municipal	Múltipla	6 anos	1º ano
Municipal	Mental	14 anos	6º ano
Municipal	Mental	8 anos	2º ano
Particular	Múltipla	5 anos	Pré-I
Particular	Mental	5 anos	Pré-I
Estadual	Múltipla	11 anos	3º ano
Estadual	Mental	13 anos	4º ano
Estadual	Mental	14 anos	6º ano
Estadual	Mental	15 anos	5º ano
Estadual	Mental	15 anos	6º ano
Estadual	Mental	14 anos	5º ano

Fonte: Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (2011).

Os resultados dos questionários respondidos por responsáveis das escolas municipais afirmam que 25% destas escolas não aceitam alunos com qualquer deficiência; nas escolas estaduais não há restrições quanto à deficiência no momento da matrícula; já nas escolas privadas, um percentual de 33% (1 escola) não recebe alunos com qualquer deficiência.

O que se verifica, portanto, é que as escolas estão apresentando dificuldades para cumprir medidas no campo da inclusão, uma vez que algumas não matriculam alunos com qualquer deficiência; as mudanças requerem adaptações e as dificuldades também se refletem nesse âmbito. Sob a observação de M1: *“Por falta de profissionais capacitados e ambientes adequados. As escolas regulares não estão preparadas para receber crianças com qualquer tipo de deficiência. Com algumas exceções”* (informação verbal).¹

Segundo a Conferência Mundial de Educação Especial (1994 apud CARVALHO, 2004). “[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, todos devem ser recebidos em todas as escolas.” Assim, confirmam as Diretrizes Nacionais para a

¹ Fornecida por M1.

Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no artigo 2º (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2001-2007), determinando que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”

Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa proporcionar ao professor e à escola o suporte necessário para a sua ação pedagógica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998 apud GLAT; FERNANDES, 2005, p. 39).

3.2 IDENTIFICAÇÃO DAS ALTERAÇÕES FÍSICAS E DE RECURSOS NAS ESCOLAS COM O PROCESSO DE INCLUSÃO

Quando questionados sobre as possíveis diferenças de alterações físicas e/ou de recursos nas escolas, 58% dos professores da rede municipal de ensino acreditam que houve estas alterações; 73% dos profissionais da rede estadual perceberam alterações físicas e/ou de recursos após a abordagem de uma educação inclusiva pela legislação; e nas escolas particulares, 89% dos professores também perceberam essas modificações.

Tabela 2 – Alterações físicas e/ou de recursos percebidas pelos professores

Rede	Municipal		Estadual		Privada	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Sim	15	58	11	73	8	89
Não	11	42	2	13,33	1	11
Sem resposta	0	0	2	13,33	0	0
Total	26		15		9	

Fonte: as autoras.

Os resultados, se comparados entre as redes públicas e privadas de ensino, apresentam a concordância quanto às alterações físicas e/ou de recursos nas escolas, porém, ressalta-se a elevada porcentagem (42%) de professores das escolas municipais que não perceberam tais mudanças, refletindo em outras dificuldades encontradas pela mesma rede nas demais questões abordadas; as escolas municipais abrangem 5 das 13 escolas que incluem alunos com deficiência.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007).

Torna-se importante considerar que evoluções cognitivas e/ou motoras por parte dos alunos com alguma deficiência também estão sendo percebidas pelos professores, em um total de 81% na rede municipal de ensino e 100% dos professores nas redes estadual e privada; alguns responderam

“muito pouco”, subentendendo de que há, mesmo com a gravidade das deficiências, evoluções, pois são relatadas por eles. Referindo-se às possíveis evoluções do aluno, tem-se como observações de alguns professores: “*Coordenação motora, disciplina e limites*” (Autismo) (M4) (informação verbal)²; “*Especialmente na socialização, oralidade e autonomia*” (Síndrome de Down) (P1) (informação verbal)³; “*Trabalhando fonemas consegui fazê-la compreender as sílabas complexas, com muita dedicação consegui fazê-la cumprir as regras comuns a todos, ser mais gentil com todos, com carinho e responsabilidade, percebo que hoje ela se dedica um pouco mais, apesar de todas as dificuldades, produz seus trabalhos, livrinhos de literatura ilustrados, etc.* (TDAH)” (E1) (informação verbal)⁴.

Mesmo com as dificuldades evidenciadas pelos professores no atendimento e deslocamento dos alunos que possuem alguma deficiência, a percepção de mudanças em termos de evoluções cognitivas e/ou motoras tem sido identificada pelos professores nas redes públicas e privadas de ensino. Esse aspecto se configura como essencial na melhoria de qualidade de vida destes alunos, no desenvolvimento escolar, convívio e interação com os colegas, professores e demais pessoas envolvidas no processo de inclusão.

3.3 PRINCIPAIS DIFICULDADES APONTADAS PELOS PROFESSORES DAS ESCOLAS REGULARES QUE POSSUEM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.

Quando questionados sobre as principais dificuldades encontradas em sala de aula, 96% dos professores da rede municipal de ensino afirmaram que sentem dificuldades em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos que possuem alguma deficiência e 69% sentem dificuldades também em relação aos recursos físicos, o que se verifica como as principais dificuldades dos professores da rede estadual, com porcentagens respectivas de 100 e 27%. Na rede privada o ensino-aprendizagem foi colocado como a principal dificuldade, com 56%, ficando com 44% as dificuldades identificadas como recursos físicos e aceitação/interação da turma.

Tabela 3 – Dificuldades apontadas pelos professores.

	Municipal		Estadual		Privada	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Ensino-aprendizagem	25	96	15	100	5	56
Recursos físicos	18	69	4	27	4	44
Aceitação/Interação da turma	3	12	1	7	4	44
Acessibilidade com a direção	0	0	0	0	0	0
Outros	7	27	3	20	5	56
Total de ocorrências	53		23		13	

Fonte: as autoras.

As dificuldades em ensino-aprendizagem são evidentes e preocupantes, por se constituírem como foco central de uma escola inclusiva, pela disponibilização dos recursos necessários para proporcionar ao aluno com deficiência uma aprendizagem dentro das suas possibilidades, alcançando

² Fornecida por M4.

³ Fornecida por P1.

⁴ Fornecida por E1.

de fato avanços na aprendizagem e se utilizando também dos recursos físicos, importantes para essa mudança. Os professores estão encontrando dificuldades em trabalhar com as necessidades individuais que cada aluno demanda pela deficiência que possui, acentuando-se, porém, na rede pública de ensino. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2010) dispõe para o Capítulo V da Educação Especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades;
[...]
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 [...]

Para Gueberg (2007), a formação profissional deve acontecer de forma contínua, priorizando o desejo do profissional em desenvolver um trabalho com os alunos, sabendo de suas limitações no processo de aprendizagem e considerando as questões sociais e emocionais que o impedem a responder a curto prazo. Outro aspecto fundamental é a busca de informações que irão subsidiar a prática pedagógica, acreditando que enquanto profissional da educação, tem-se a capacidade de ensinar e que os alunos têm potencialidades para aprender.

A disponibilidade do professor de romper paradigmas e aprender novas práticas e técnicas de ensino se torna necessário, porém, a estrutura da universidade que esse profissional frequenta é fator determinante na construção de uma efetiva sociedade inclusiva. “[...] a formação de recursos humanos, e no caso das faculdades ou departamentos de Educação a formação de professores. [...] é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional.” (BUENO, 1999; GLAT, 1995; 2000; GLAT et al., 2003; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GOFREDO, 1992; apud GLAT; PLETSCH, 2004, p. 3).

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular (GLAT, 2004, p. 5).

Para Mills (2003 apud SIQUEIRA, 2008), a criação de uma escola inclusiva implica um processo de mudança que consome tempo para as necessárias adaptações e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo. A autora afirma ainda que, atualmente, no ensino regular, a criança deve adequar-se à estrutura da escola para ser integrada com sucesso. O correto seria mudar o sistema e não a criança, pois, no ensino inclusivo, a estrutura escolar é que deve se ajustar às necessidades de todos os alunos, favorecendo a integração e o desenvolvimento de todos, tenham eles necessidades especiais ou não. A escola especial não deve ser eliminada e mas atuar para transformar a escola regular em inclusiva. Assim, segundo Carvalho (2004), é preciso [...] “romper com o mito de que convivemos com duas ‘educações’: uma regular e a outra, especial.”

As escolas especializadas contam, portanto, com a estrutura de profissionais interdisciplinares cujo intuito é o atendimento dos alunos que possuem deficiência nas escolas especiais, fornecendo o apoio com o atendimento nas escolas regulares quando necessário, em termos de garantir qualidade ao ensino e auxílio psicológico e físico aos alunos. Mas as dificuldades encontradas estão além do suporte que os profissionais podem proporcionar em ambas as modalidades de ensino, além dessa ajuda não estar disponível ativamente nas dificuldades encontradas no dia a dia da prática pedagógica, cabendo aos órgãos responsáveis estabelecer medidas complementares para o processo de inclusão, na contratação de uma equipe interdisciplinar para atuar nas escolas regulares, contando com profissionais como psicólogos, enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros, que auxiliariam no processo de aprendizagem e no trabalho dos professores com os alunos, garantindo um atendimento que preze pelo direito à educação e dignidade humana.

De forma geral, os resultados apontam que as redes pública e privada de ensino concordam quanto às alterações físicas e/ou de recursos nas escolas, porém, uma porcentagem elevada dos professores das escolas municipais não perceberam tais mudanças, refletindo em outras dificuldades encontradas nas demais questões abordadas, como o ensino-aprendizagem, caracterizado pela maior dificuldade encontrada nas escolas públicas e privadas em relação à educação especial.

É até certo ponto compreensível a resistência das escolas à inclusão plena e incondicional, dada a nossa inexperiência com as diferenças, que nos faz reduzi-las a identidades fixadas: alunos com deficiência mental, alunos em situações de risco social, alunos da periferia, com altas habilidades e outros (MANTOAN, 2010, p. 13).

4 CONCLUSÃO

O processo de inclusão é um tema em ampla discussão e em permanente aperfeiçoamento, tanto na educação quanto na sociedade, uma vez que a escola tem a função de ampliar a proposta de inclusão para a comunidade na busca recíproca de apoio e efetividade do processo.

A educação inclusiva beneficia não apenas o aluno com deficiência, na melhora da aprendizagem e no preparo para a vida, mas aos demais alunos, na compreensão da diversidade social e na aprendizagem sob condições diversificadas, ao professor, no aperfeiçoamento de seu exercício profissional e à sociedade, na construção de um novo ideário social.

Dados fornecidos pela APAE de Joaçaba identificam 13 alunos com deficiência matriculados em escolas regulares e que frequentam a escola especializada. Por meio desta pesquisa, foi identificada como maior dificuldade o ensino-aprendizagem, em que há a percepção dos professores nas mudanças físicas e de recursos com a abordagem inclusiva pela legislação, porém, estes não se sentem preparados para trabalhar com alunos que possuem deficiência no ensino regular, mesmo com o apoio das escolas especializadas. No entanto, a orientação e supervisão dos professores do ensino regular não está suprimindo as necessidades encontradas, o que compromete a evolução e o sucesso do processo de inclusão, surgindo a necessidade de maiores investimentos governamentais na implementação de uma equipe interdisciplinar, de forma integral, no acompanhamento e apoio ao ensino regular.

Há de se repensar, portanto, algumas práticas profissionais que não exigem somente preparação técnica, mas o enfrentamento ao preconceito e à discriminação, que limitam as práticas educativas, como forma de construir uma sociedade igualitária e uma educação de qualidade independentemente das condições dos alunos, na ampliação de oportunidades de aprendizagem e na adaptação dos recursos. “A história tem o hábito de não permanecer no passado.” (APPLE; TEITELBAUN, 1991 apud BIANCHETTI, 2003, p. 23).

Inclusion process: development of teachers in the municipality of Joaçaba, Santa Catarina

Abstract

The inclusion process has been widely discussed in an attempt to walk toward the effectiveness of the construction for a regular school whose education is for everyone. The design of the teachers regarding changes to the Laws of Inclusion, in terms of structure, learning difficulties and are essential for understanding, are essential to understanding how this process is being conducted, structured and what can do to it to be consolidated. The objective of this research was to investigate the teachers' conceptions of the city of Joaçaba, Santa Catarina about the special needs and inclusive process, through questionnaires delivered in public schools and private schools, also to representatives of management and subsequently withdrawn. There are 13 children enrolled in mainstream public and private sectors who have a disability, whereas ten children have mental disabilities and three students have multiple disabilities; physical changes and/or resources were perceived by 58% of teachers in the municipal schools, 73% in state and 89% of teachers in private schools. The main difficulties in the classroom relate to teaching and learning, characterized by 96% of teachers in the municipal, state network in 100% and 56% in private education.

Keywords: Disabilities. Inclusion. Teachers.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: FREIRE, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Coordenação Edições Câmara, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 174 p.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Lei de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

DUTRA, Claudia P.; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 19-24, 2010.

FERREIRA, Windyz B. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília: Secretaria da Educação Especial, v. 1, n.1, p. 35-39, out. 2005.

GUEBERG, Mirian Célia C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2007. 106 p.

MANTOAN, Maria Tereza E. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 1, p. 12-15, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

MOURA, Carla Patrícia Rodrigues de. Educação Inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Educare**, Montes Claros: ISEIB, v. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.iseib.com.br/educare/images/inclusiva-carla.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2011.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p.19-23, out. 2005.

SIQUEIRA, Benigna Alves. **Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular**: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, José G. S; et al. (Org.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília, DF: CAPES, 2008.