

UMA REFLEXÃO QUANTO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DE SALA DE AULA REGULAR NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Identificar dificuldades para pensar soluções

ZULIAN, Maria Aparecida R. ¹
VEDOVATTO, Thaís Zulian Nunes ²
SILVA, Elaine Cristina de Ávila ³

RESUMO- O presente artigo tem como objetivo visualizar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de salas de aula regulares no processo de inclusão escolar e identificar a partir deste cenário possibilidades de soluções. Assim, foi realizada uma pesquisa na internet utilizando palavras-chaves relacionadas ao tema, em busca de artigos recentes que apontam tais dificuldades ainda vividas nas escolas, para a realização de uma revisão bibliográfica. Como resultado da pesquisa, pode-se perceber que ainda há muitas barreiras a serem quebradas para que haja qualidade no processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, como: formação de professores, infraestrutura, recursos pedagógicos, números elevados de alunos em sala, baixos salários e falta de comunicação entre os profissionais. Nota-se que as políticas públicas garantem os direitos, mas não a eficiência na execução deste processo. O aspecto de maior relevância da pesquisa foi quanto à formação dos professores, os quais se mostraram inseguros em trabalhar com este alunado. Considerando a análise dos dados percebe-se que é de grande valia investir na formação de professores, buscando formações técnicas e principalmente humanas, incentivando assim, um olhar diferenciado, sensível voltado para o potencial do aluno e não somente para a deficiência.

Palavras-chave: dificuldades, professor de sala de aula regular, dificuldades da inclusão escolar e políticas de inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade humana vem sendo reconhecida após muito esforço da população marginalizada, que por anos viveu a exclusão social e o desamparo político. Dentre essas pessoas que vem ganhando espaço e o respeito devido, nos últimos anos, estão as pessoas com deficiência.

Historicamente, é possível observar a evolução das conquistas em relação aos espaços

¹ Graduada em Terapia Ocupacional, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Doutoranda em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas, Analista de Projetos pela Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação e Pesquisadora do Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer. mari.zulian@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela PUC de Campinas, Psicopedagoga- FAV e Pós-Graduação em Educação Inclusiva pelo IBFE- Instituto Brasileiro de Formação de Educadores

³ Graduada em pedagogia pela Universidade São Francisco USF, Pós-Graduação em matemática para professores da educação infantil e ensino fundamental I, pela UNICAMP e Pós-Graduação em Educação Inclusiva pelo IBFE- Instituto Brasileiro de Formação de Educadores.

e aos direitos do movimento mundial pela educação inclusiva, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Segundo o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP 2007, p.1).

No Brasil, as iniciativas políticas voltadas para a Educação Inclusiva, promovem mudanças de estratégias e estruturas escolares desde 1996. Na Lei (9394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Inclusiva garante a inserção no ensino fundamental a todos, sem distinção.

De acordo com Santos (2012), a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva vem promovendo desde 2004 mudanças significativas a fim de estruturar a educação, oferecer oportunidades de aprendizagem a todas as crianças com deficiência dentro do contexto escolar regular, mesmo tendo o seu documento orientador publicado somente em janeiro de 2008.

Conforme Laplane (2015), para que seja possível compreender tamanha mudança vale lembrar que, antes desta política, a educação especial apresentava-se como um espaço substitutivo para aqueles que, por algum motivo, não conseguiam acompanhar o ensino regular, pois, era ofertada, na maioria dos casos, em instituições filantrópicas; hoje organiza-se como uma ação complementar/transversal ao ensino regular e não mais uma ação substitutiva.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (GARCIA. 2013, p.106).

Nesta proposta, o foco do Atendimento Educacional Especializado – AEE passa a ser ofertado na Sala de Recurso Multifuncional – SRMF, como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (Decreto n. 6.571/2008).

Neste modelo de trabalho, o professor com formação especializada em Atendimento Educacional Especializado – AEE, deve assumir diretrizes e responsabilidades, que vão além das atividades desenvolvidas dentro da SRMF, espaço este onde são disponibilizados inúmeros recursos de Tecnologia Assistiva e recursos pedagógicos específicos. É previsto, nas delimitações de suas responsabilidades, a articulação com o professor de sala de aula regular e

com toda a infraestrutura da escola, além das famílias dos alunos com deficiência (Resolução CNE/CEB 4/2009).

Após um período de mais de 10 anos de trabalho neste modelo de serviço, as experiências vividas na prática do cotidiano escolar nos levam a várias reflexões quanto aos resultados de muitos esforços e quanto às dificuldades enfrentadas, principalmente pelo professor de sala de aula regular na efetivação deste modelo educacional inclusivo. Este artigo tem como **objetivo** destacar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores **de salas regulares** no processo de inclusão escolar, a partir de uma revisão e análise bibliográfica e propor sugestão de solução.

Foi realizada uma pesquisa na internet no mês de janeiro de 2017, usando como palavras-chaves: dificuldades, professor de sala de aula regular, dificuldades da inclusão escolar e dificuldades na política de inclusão escolar.

Desta busca, foram selecionados os 25 artigos mais recentes, os quais foram utilizados como amostra de literatura para um levantamento das principais dificuldades enfrentadas pelos professores, no desdobramento das ações acadêmicas inclusivas, citadas pelos autores destes artigos. A partir da estruturação dos dados, o artigo que segue, busca promover uma reflexão quanto aos resultados colhidos e uma prospecção referente a soluções.

Segundo Jesus (2016), respeitar a educação inclusiva é antes de tudo saber discernir a diversidade e os saberes diferentes; conviver no mesmo ambiente compartilhando conhecimentos. A autora refere ainda que "aprender juntos" é muito importante para que a inclusão tenha o resultado esperado.

Diferentes barreiras são apontadas por vários pesquisadores da área como dificultadores da efetivação da educação inclusiva com qualidade como; Sant'Ana (2005); Barros (2015); Zulian (2015), apontam por ordem de prioridades questões como: formação insuficiente dos professores, necessidade de articulação entre professores do ensino regular e do ensino especializado, dúvidas e melindres quanto às melhores formas e estratégias para trabalhar com o aluno com deficiência em sala de aula; baixos salários, falta de apoio pedagógico, infraestrutura, inadequada e condições de trabalho precárias.

Sant'Ana (2005), em seu artigo, traz uma reflexão relevante, em que lembra que as dificuldades apontadas pelos professores se referem à atuação com a totalidade dos alunos, e não apenas com os que apresentam algum tipo de deficiência. Ressalta ainda a necessidade de os professores serem orientados para a inclusão a partir de fundamentos teórico-práticos na formação universitária, para que possam modificar práticas e métodos de ensino, com o objetivo de propiciar um ensino de qualidade para todos.

Barros e Silva (2015) ressaltam a necessidade de que as orientações revistas pela Nota Técnica Seesp/Gab n. 9 de 2010 sejam executadas, como é o caso da articulação entre professores do ensino regular e do ensino especializado de modo que, juntos possam promover o processo de inclusão escolar. Dessa forma contribuirão com a atualização do uso de metodologias individualizadas, de acompanhamento do aluno com deficiência e de orientação para com os familiares.

Um engano quanto à responsabilidade pelo aluno com deficiência na escola pode comprometer negativamente o processo de aprendizagem e conseqüentemente todo processo de inclusão.

[...] as dúvidas e melindres quanto às melhores formas e estratégias de trabalhar com o aluno com deficiência em sala de aula, somado as demandas já existentes quanto ao compromisso com a aprendizagem dos alunos sem deficiência, muitas vezes leva o professor de sala de aula regular considerar que o aluno com deficiência é de responsabilidade total do professor de educação especial no AEE. (ZULIAN, 2015, p 28).

Neste sentido, entende-se que, dar visibilidade as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de salas regulares no processo de inclusão escolar, é sem dúvida o primeiro passo para buscar as soluções necessárias e enfrentar as barreiras existentes neste processo.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a leitura dos artigos selecionados para a pesquisa, nota-se que são muitas as dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar. Assim, para que fosse possível uma hierarquização por prioridades, as dificuldades citadas foram organizadas em um gráfico abaixo, a fim de orientar nossas reflexões quanto aos fatores causais e as possíveis soluções (Gráfico 1).

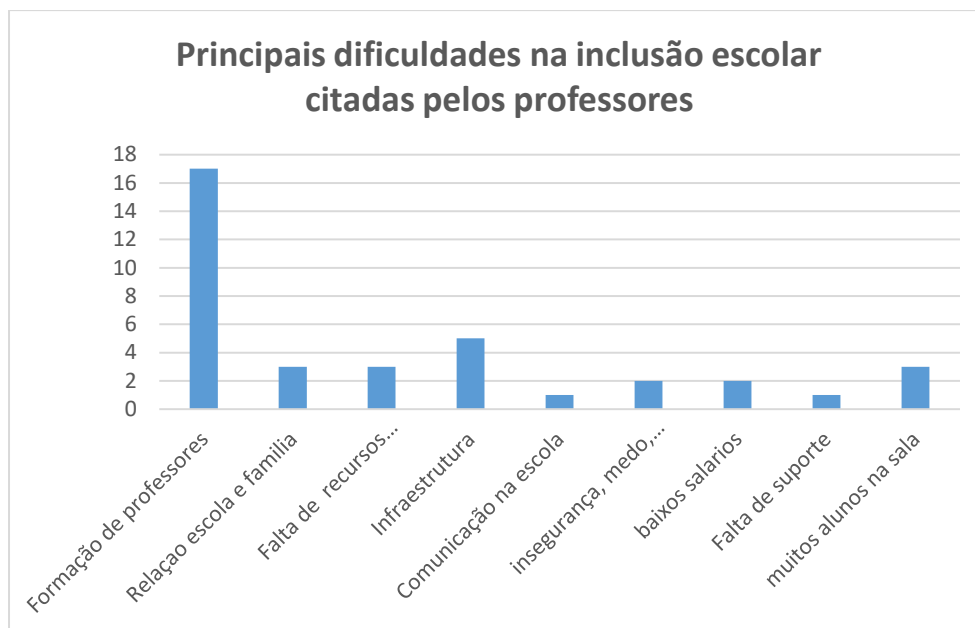


Gráfico 1: Principais dificuldades na inclusão escolar citadas pelo professor de classe comum a partir de amostra de literatura levantada em janeiro de 2017 (n=25).

A necessidade de formação profissional aparece em disparado como sendo a principal dificuldade encontrada entre os professores, tal questão é citada em 16 dos 25 artigos lidos.

Tal constatação nos leva a refletir quanto a afirmação de Silva (2011), a qual refere-se que, apesar da existência da ampla legislação assegurando o atendimento especializado às crianças com deficiência e a formação dos professores para atendê-las, na prática, há outra realidade.

Diante disso, surgem algumas questões como: não há formação para os professores de salas regulares para que possam atuar com segurança no ensino e aprendizagem do aluno com deficiência? As formações oferecidas se restringem ao professor especialista em AEE e não chega ao professor de sala regular? Os conhecimentos oferecidos nas formações realizadas não atendem as demandas destes professores?

Com referência a essa demanda de formação de professor, Prieto (2006, p 58) assevera:

A formação do professor; deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, devem assegurar que estes profissionais sejam aptos a elaborar e implementar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Braga (2012), para garantir que os professores se sintam seguros em sala de aula e possam abordar os conteúdos com qualidade, é indispensável não ter medo do novo, romper com os preconceitos e trabalhar para uma sociedade mais justa.

No entanto, vários autores como Goffredo e Manzini (apud SANT'ANA, 2005, p. 230) chamam a atenção para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades em virtude da falta de formação dos professores das salas regulares. Isso pode se mostrar um problema, considerando que é na sala regular que a inclusão se dá de fato, afinal é lá que a vida escolar transcorre.

Poker e Colantonio (2015) destacam que o movimento da educação inclusiva se constitui em uma tarefa árdua e exige um compromisso social. Em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial, do professor de sala regular, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE, 2006), vigente desde 2006, fica ressaltado que os futuros professores precisam ter conhecimento sobre a política de educação inclusiva compreendendo suas implicações organizacionais e pedagógicas. (Resolução CNE/CP 1/2006).

No entanto, a questão da formação do professor traz várias reflexões. Segundo Costa (2007), tal formação não pode restringir-se à capacitação em cursos eventuais, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação, que sejam realizados de forma integrada e permanente.

Sadalla (apud COSTA, 2007 p.11) constata que a formação do professor implica em um processo contínuo, o qual, precisa ir além da presença do profissional em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. A expectativa destes autores é de que o professor reflita sobre sua prática e compreenda suas crenças e a sua relação com o processo e assim, venha buscar aprimoramento do trabalho oferecido em sala de aula.

Além da questão da oferta de formação aos professores de salas regulares, também há a questão de quais os saberes devem ser trabalhados nestas formações, tal tema é muito abordado pelos autores lidos.

Durante a pesquisa, nota-se que alguns autores demonstram preocupação que vão além da formação que se oferece, pois esta deve ter um embasamento sólido, específico e de qualidade para que de fato traga contribuições para o trabalho do professor de sala regular.

Para Poker e Colantonio (2015), os conteúdos importantes devem ser relacionados com a concepção de deficiência, com os fundamentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação inclusiva e também, com o currículo adaptado, além do conhecimento sobre a utilização da tecnologia assistiva em sala de aula regular, da acessibilidade na escola, e da

organização do projeto pedagógico na escola inclusiva; também, com os recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Poker considera, ainda, que na conjuntura educacional vigente que defende a educação de todos na escola regular, torna-se imprescindível que os cursos de Pedagogia garantam a todos os futuros professores, essa gama de conteúdos mínimos e necessários para acolher toda a diversidade e garantir a aprendizagem.

De acordo com Jesus (2016, p. 4),

[...] os professores têm que ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, e suas diferentes necessidades conforme seu processo de aprendizagem, bem como, criar atividades e materiais acessíveis, além de analisar formas de avaliar os alunos para aprimorar o atendimento e qualificar os mesmos, para os alunos.

Após visualizar as múltiplas opiniões dos autores abordados, vale analisar quais conhecimentos devem compor estas formações, o que de fato estes professores têm de carência e o que esperam que a formação venha a suprir. Diante disso, surge a seguinte questão: o que se busca são fórmulas mágicas?

Para facilitar nossas reflexões, dividimos as formações citadas na amostra da literatura utilizada para este trabalho em dois tipos essenciais, formação técnica e formação humana.

Entendemos como formação técnica as que tratam de conhecimentos, métodos e recursos específicos para trabalho com o aluno com deficiência. Já na formação humana, consideramos as questões que dizem respeito à relação do professor diante do aluno com deficiência, como respeito, sensibilidade, dedicação, enfim, olhar para o aluno como uma criança antes de sua deficiência.

Zanella (apud BARROS e OLIVEIRA, 2012, p. 949), trazem uma reflexão quanto ao significado da aprendizagem, lembrando que, apesar de ampliar o volume de conhecimento do aluno, a aprendizagem é mais do que isto, pois significa a própria mudança que vai se operando no sujeito por meio das experiências. "O profissional da educação, em sala de aula, precisa estar atento para o fato de que sujeito e objeto de conhecimento se constroem simultaneamente" (BARROS e OLIVEIRA, 2012 p. 950).

Com a tentativa de buscar respostas sobre o que os professores esperam que a formação venha suprir, o olhar desta pesquisa se aprofundou na busca pelas especificidades de formação e conhecimentos citadas como demandas na amostra de literatura selecionada (Gráfico 2).

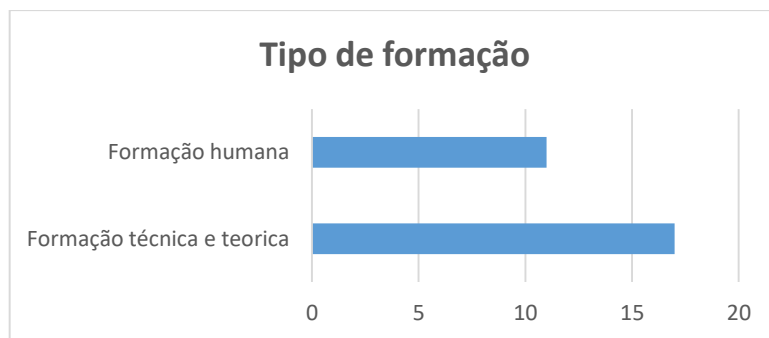


Gráfico 2: Dados sobre os tipos de formação de professores mais citadas.

Nota-se pelos resultados encontrados que as principais formações hoje oferecidas aos professores de salas regulares ou mesmo as mais solicitadas por estes profissionais, estão relacionadas aos conhecimentos técnicos.

Sob esse olhar, concordamos com Vital et al (2010), quando observam que é necessário que sejam desenvolvidas, nas escolas, atitudes de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, amizade e incentivos à inclusão, ações estas que não estão incluídas nos conhecimentos técnicos.

...demonstração de valores éticos e humanos imprescindíveis para que tenhamos posturas positivas e favoráveis à inclusão do deficiente na escola e sociedade o desafio da escola hoje é trabalhar com a diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem. (VITAL et al., 2010 p.122).

Sendo assim, entendemos a necessidade de se rever os temas das formações de professores. Poker e Colantonio (2015), corroboram com tal raciocínio quando refere que “*há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico*”. Projeto este capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas.

No entanto, Zulian (2015 p.19) lembra que:

[...] o aluno com deficiência é um aluno antes de qualquer coisa, com os mesmos direitos e deveres. Para apoiá-lo em suas dificuldades, para fazer valer seus direitos de participação das atividades escolares e de aprendizagens ou mesmo na realização das atividades cotidianas que lhe garantem individualidade e executar seus deveres são necessários recursos de tecnologia assistiva, recursos pedagógicos acessíveis e estratégias pedagógicas de qualidade.

Entendemos que a reflexão de Zulian (2015), reforça que a formação humana vem ao encontro das necessidades do professor no processo de inclusão escolar, onde ele deve enxergar o aluno como uma criança com as características próprias de sua faixa etária, antes de enxergar a deficiência e suas dificuldades. Tal olhar precisa ser mais trabalhado, assim como os temas técnicos tão relevantes.

Sant’Ana (2005) considera que a formação continuada sem dúvida favorece a implementação da proposta inclusiva; todavia, lembra das questões que devem ser aliadas a

essa, como as melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais especialistas no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças.

Ainda de acordo com o gráfico 1, na ordem das dificuldades citadas nos artigos pesquisados, estão a infraestrutura escolar e neste sentido, Braga, (2012), lembra que essas escolas foram construídas para uma sociedade cheia de barreiras e de preconceitos, o que muitas vezes dificulta fazer as adaptações necessárias.

Frias e Menezes (2009 p.28) corroboram com o resultado do gráfico 1 quando traz a seguinte argumentação:

[...] os professores expressaram várias dificuldades envolvidas nesse processo, destacando-se a falta de formação específica do professor; a falta de infraestrutura e recursos materiais das escolas; a dificuldade de comunicação ao ensinar; a dificuldade em planejar; o não conhecimento em relação às necessidades educacionais especiais, entre outros.

O número de alunos elevado por turma em sala de aula aparece como o terceiro maior dos dificultadores do processo de inclusão escolar juntamente com a dificuldade na relação com as famílias e a falta de recursos. Neste sentido, segundo Frias e Menezes (2009), para a inclusão se efetuar não basta só a garantia na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino.

No estudo de Marcato e Rinaldi (2015), uma professora de sala regular incluída na pesquisa, questiona a seguinte situação:

Como podemos incluir adequadamente uma criança numa sala com 35 alunos? E além de 35, com diferentes níveis de aprendizagem e dificuldades comportamental? Desse jeito que está não é possível incluir esses alunos “adequadamente”, pois na verdade, a inclusão, está apenas no papel. (MARCATO e RINALDI, 2015, p 197).

Diante do relato de uma professora de Sala de Recurso Multifuncional desta mesma pesquisa, percebe-se que há uma perda de tempo na procura de diagnósticos e encaminhamentos para diversos profissionais, deixando assim de atender as reais necessidades dos alunos:

Alguns passam anos despercebidos no espaço escolar. E quando finalmente alguém a nota, até passarem pelo processo de avaliação (encaminhamentos, diagnósticos, estudos e atendimento), chegam ao final do ciclo sem atendimento ou quase não participam. Vejo ainda muitas falhas e falta de comprometimento. (MARCATO e RINALDI, 2015, p 197).

O medo, o preconceito e a falta de entusiasmo devido aos baixos salários, muitas vezes colocam o professor em posição desconfortável e, conseqüentemente, prejudicam o processo de inclusão escolar e de aprendizagem dos alunos. Essas questões são apontadas em vários dos artigos desta pesquisa.

Não só problemas são citados pelo acervo lido, mas também propostas de soluções são levantadas. Parcerias multidisciplinares com profissionais, psicopedagogos, neurologistas,

psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, agentes de saúde, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeuta ocupacionais, são algumas destas propostas. (FRIAS e MENEZES 2009).

O suporte técnico e profissional de outros colegas se mostra, para vários autores como um facilitador do processo que, no entanto, não acontece devido as distâncias destes profissionais com o espaço escolar. Mesmo o professor de AEE, profissional previsto pela política para dar o apoio necessário dentro da escola e sendo o profissional que mais se prepara para esta nova demanda, não é visto pelo professor de sala regular como alguém que esteja presente sempre que se faz necessário (MARCATO e RINALDI, 2015).

Observamos que nos artigos que citam a contribuição do professor de AEE no processo de inclusão escolar, não relatam que havia um plano que previsse reuniões entre professor de AEE e professor de sala regular e menos ainda atividades em parceria, o que acarreta a descontinuidade do trabalho e não ajuda o aluno a superar as dificuldades que o levam a frequentar a sala de recursos e nem ao professor de sala de aula regular que passa a maior parte do tempo com este aluno.

Vários são os autores que referem-se à necessidade ou à relevância de se rever práticas e mudar estratégias no processo de aprendizagem, porém muitas dúvidas em como realizá-las ficam presentes.

Nesse sentido, a contribuição de Mendes et al. (2011) sobre a inclusão escolar é interessante porque ressalta o princípio de que “*os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos*”. Logo, vem se tornando necessário “estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio”. MENDES et al (apud MARCATO e RINALDI, 2015, p. 201).

Assim, destaca-se a importância de espaços que valorizem um trabalho coletivo entre educadores, cuja proposta esteja pautada na troca de informações, a fim de ajustar percepções e adotar aquelas mais favoráveis à estimulação do desenvolvimento dos alunos, bem como planejar projetos que gerem avanços à educação inclusiva de qualidade.

De acordo com Moreno (2009, p. 6), “[...]. Um professor muito bem formado didaticamente, que não tem uma atitude de respeito e valorização em relação às diferenças, à diversidade humana, não irá responder adequadamente a essa diferença”.

Marcato e Rinaldi (2015) colocam que é evidente que a mudança estrutural na escola, seja realmente necessária para se efetivar o processo de inclusão; no entanto, um dos pilares do processo é a modificação das práticas pedagógicas, algo que necessariamente requer a

existência de um processo colaborativo entre os dois ensinamentos o regular e o especial em salas de recurso.

Em relação aos aspectos emocionais, que surgem entre os professores devido a vivência com pessoas com deficiência, autores enfatizam a importância de emergir os fatores afetivos para que possam ser “trabalhados”.

Assim, Costa (2007) constata que o modo como tem sido trabalhado os fatores emocionais dos docentes participantes da inclusão escolar, pode-se inferir que não se tem criado um espaço para ouvir o que esses profissionais têm a dizer a respeito dos seus sentimentos e atitudes diante da inclusão escolar. Isso também deve ser considerado um fator que tem dificultado o processo de inclusão escolar.

Entendemos que um espaço de trocas entre os professores pode, muitas vezes, fazer mais por eles do que a própria formação acadêmica, o clima que pode ser criado em sala de aula, a qualidade da relação ensino-aprendizagem depende muito de quem a conduz.

Importante ressaltar a observação de Frias e Menezes (2009), quando trata a educação inclusiva favorecendo não só o aluno com deficiência, mas, também os demais alunos que passam a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças. Além de juntos, receberem uma metodologia de ensino diferenciada e da disposição de maiores recursos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi discutido, visualizamos múltiplas dificuldades enfrentadas pelos professores de salas regulares quando se trata da educação do aluno com deficiência.

Contudo, percebemos nas falas dos autores lidos, que existe uma angústia por parte dos professores porque, muitas vezes, não sabem intervir no processo de ensino-aprendizagem desse alunado.

Neste sentido, consideramos muito importante a busca por capacitação técnica, mas acreditamos que isso não seja suficiente para que a inclusão aconteça de fato, pois não existe um manual no qual consta-se todas as dificuldades e soluções por tipos de deficiência ou dificuldades.

Frente a isso, não queremos dizer que a inclusão não acontece ou que de alguma forma somos contrárias a ela, mas sim que, os professores de salas regulares, precisam ter um olhar diferenciado para as dificuldades e não ficar esperando fórmulas prontas, que resolverão todos os problemas. Acreditamos que os professores devem ir além do diagnóstico, ou seja, o

profissional deve ser capaz de enxergar além da deficiência e preocupar-se mais com o potencial de desenvolvimento do aluno.

Mesmo sabendo das dificuldades educacionais do país, em relação à infraestrutura, políticas públicas, baixos salários, recursos materiais e outras, acreditamos ser de grande valia que as escolas investissem na formação humana de seus professores, talvez até mais do que técnicas, de forma que esses sejam ouvidos, acolhendo suas angústias, inseguranças, frustrações e conquistas por meio de trocas de experiências em pequenas palestras, grupos de reflexão e até em conversas informais.

Entendemos que muito seja realizado por diversos professores de salas regulares, mas que devido a insegurança e pouco suporte técnico, estes não chegam a compartilhar muitas experiências com medo do julgamento e do erro. Assim com o objetivo de resgatar a confiança destes professores e incentivar a busca por estratégias diferenciadas e criativas, seria interessante estimular e quiçá potencializar de forma estruturada nas escolas, oportunidades de acolhimento e trocas entre os professores, que se referem ao ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

A valorização das competências e habilidades já presentes nos professores, pode garantir a melhora da qualidade do ensino na escola inclusiva; principalmente se este professor conseguir enxergar primeiro o aluno e só depois preocupar-se com a deficiência.

Concluimos que, investir na formação humana do professor e no acolhimento de suas angustias e ansiedades é uma forma acessível e de grande potencial para a transformação na educação não só inclusiva e sim para todos.

**A REFLECTION ON THE MAIN DIFFICULTIES OF THE TEACHERS OF A
REGULAR CLASSROOM IN THE INCLUSIVE EDUCATION PROCESS:
Identify difficulties in thinking about solutions**

ABSTRACT- The present article aims to visualize the main difficulties faced by teachers of common classes in the process of school inclusion and to identify from these scenario possibilities of solutions. For this, a bibliographic review was performed from thematic key words and selected more recent articles that point out such difficulties still lived. As a result of the research, it can be seen that there are still many barriers to be broken so that there is quality in the process of inclusion of students with disabilities in the common classes, such as: teacher training, infrastructure, lack of pedagogical resources, Low salaries and lack of communication among professionals. It is noted that public policies guarantee rights, but not efficiency in the execution of this process. The most relevant aspect of the research was the training of the teachers, who were insecure in working with this student. Considering the analysis of the data it is noticed that it is of great value to invest in teacher training, looking for technical and mainly

human formations, thus encouraging a differentiated, sensitive look aimed at the potential of the student and not only for the deficiency.

KEYWORDS: difficulties, regular classroom teacher, difficulties of the school inclusion and policies of school inclusion.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/9/2008, Página 26 (Publicação Original)

_____. Decreto n. 6.571/2008 de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta** o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Art. 13)

_____. Resolução CNE/CGP 1/2006). **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BARROS, K. R. S. e SARTORETO DE OLIVEIRA, S. **Desafios e dificuldades na formação do professor diante de alunos com deficiência inseridos em salas regulares**. Anais da XIV Semana de Educação. Pedagogia 50 anos: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Estadual de Londrina. UEL. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/formacaoeocontinuada/desafiosedificuldadenaformacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017

BASTOS DE JESUS, A. P. Q. **Os Entraves da Inclusão dos Alunos Surdos no Ensino Regular**. 21/03/2016. Disponível em http://www.pedagogia.com.br/artigos/os_entraves_da_inclusao_dos_alunos_surdos/index.php?pagina=0. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRAGA, S. M. R. **Educação especial: as dificuldades encontradas no ambiente escolar para a inclusão**, 2012. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/asdificuldadesdainclusao>. Acesso em: 10 jan. 2017

BELFORT BARROS, A; MOURA DA SILVA, S.M; RESENDE DA COSTA, M.P. **Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, vol. 35, núm. 88, enero-junio, 2015, pp. 145- 163 Academia Paulista de Psicologia. São Paulo. Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94640400010> acesso em 12 de janeiro 2017.

COSTA M.C.S. Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em psicologia da educação) Programa de pós-Graduação em Psicologia da Educação: PUC, São Paulo. 2007

FRIAS. E.M.A. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular. Material Didático - Pedagógico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, sob orientação da Prof^a Mestre Maria Christine Berdusco Menezes. Área: Educação Especial. Paranaíba. Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paranaíba e Universidade Estadual de Maringá. 2008/2009

FRISZMAN DE LAPLANE, A. L. O que os dados do Censo Escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? Rev. Educação e Fronteiras: Revista (On-Line) da Faculdade da UFGD/ Universidade Federal da Grande Dourados, v.5, n.13 p.7-20. (maio/ago. 2015), Dourados/MS: UFGD, 2015.

GARCIA. R.M.C, 2013. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52. p. 101-119, jan.- mar 2013

MARCATO, D. C. B. de Souza e RINALDI, R. P. Concepções e desafios para implementação da educação inclusiva e da colaboração no ambiente escolar a partir da ótica de professoras e gestão escolar. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 192-204, out. 2015.

MORENO, P. C. As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar. 2009. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/incluescolar/> acesso em 12 de Janeiro de 2017.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In ARANTES, V.A (Org). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos.** Summus Editorial. São Paulo. p. 31-73, 2006.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. Formação do Professor e Educação Inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Unesp. Revista InFor, n.1, 2015 p. 145- 159.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Rev. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

SANTOS, K. S. A política nacional de educação especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. Anais do IX AMPED Sul- Seminário de Pesquisa da Educação do Sul. 2012. Disponível em http://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012/apresentacao acesso em 12 de janeiro de 2017.

SILVA, M. DO ROSÁRIO. Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva. Monografia apresentada ao curso de especialização em desenvolvimento humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB. Polo de Santa Maria. Orientado pela professora Raquel Gomes Pinto. Brasília. 2011.

VITAL, L.M. de A; PIRES, M.D. E.; ALVES, L.M.. Inclusão social nas escolas regulares: principais dificuldades enfrentadas pela equipe escolar. RPD – Revista Profissão Docente,

Uberaba, v.10, n.21, p 107-126, jan/jun .2010 – ISSN 1519-0919.

ZULIAN, M. A. R.; TAMBASCIA, C. A.; ZANETTI, A. I. F. **Dúvidas e melindres quanto a utilização dos recursos de tecnologia assistiva na escola.** Revista de Educação do Vale do Arinos-Relva, v. 02, p. 09-28. 2015.

Recebido em:

Aprovado em: 20 maio de 2017.