

**PAULA FERNANDA DE MELO MORAES**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA  
INCLUSIVA**

**Orientadora:** Maria das Graças de Andrade Almeida Ataíde

**Coorientadora:** Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona do Porto**

**Instituto de Educação**

**Porto  
2014**

**PAULA FERNANDA DE MELO MORAES**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA  
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

**Professora orientadora:** Doutora Maria das Graças de Andrade Almeida Ataíde  
**Coorientadora:** Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona do Porto**

**Instituto de Educação**

**Porto  
2014**

À pequena Arielle, aluna que fez despertar em mim o interesse pela temática da educação inclusiva e que me mostrou que uma educação para todos não é só possível, é também urgente!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que nos deu inteligência e sabedoria, par tornar tudo isso possível!

À minha orientadora, professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, que desde nossas aulas neste mestrado se mostrou profissional de grande competência acadêmica e um ser humano maravilhoso. Desde nosso primeiro encontro mostrou-se hospitaleira e atenciosa. Em nosso caminhar de produção, foi encorajadora apoiando-me sempre com palavras de incentivo e encorajamento para concluir meus estudos.

À minha coorientadora professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins por sua importante contribuição na finalização deste trabalho.

À Rosemary Batista e Adélia Muniz, companheiras de trabalho, dirigente e vice-dirigente respectivamente, pela compreensão e apoio nessa caminhada.

À secretaria de educação da Cidade do Recife, na pessoa da secretária Ivone Caetano por permitir o afastamento das atividades docentes para a realização deste estudo.

Aos dirigentes das duas escolas onde realizei as pesquisas por autorizar e acolher-me no momento da pesquisa, assim como as professoras por participarem de forma espontânea e dedicada aos meus estudos.

À Sandra Silva, Ana Acioly e Gilvany, colegas de curso, pelos momentos em que dividimos experiências, frustrações, dificuldades e ansiedade na nossa construção da dissertação.

À minha grande amiga em quem muito me inspiro para ser uma profissional cada dia melhor e que sempre me ajuda com atenção Maria Margareth Araújo Soares.

A todos os alunos portadores de necessidades educacionais especiais ou não que passaram na minha vida nessa minha trajetória de educadora.

Aos meus pais que me ensinaram tudo na vida, valorizando e acreditando no valor da educação nas nossas vidas.

Às minhas filhas Maria Beatriz e Isabela por tornarem minha vida mais bela e por compreenderem, às vezes, o motivo de minha ausência.

Ao meu marido Gustavo Maciel pelo constante apoio em todos os momentos da minha vida, pelas colaborações estatísticas e de formatação, por não me deixar fraquejar nem por um instante, e pelo incentivo no prosseguimento na carreira acadêmica.

À todos os professores que no decorrer da minha vida de estudante contribuíram muito para o meu crescimento.

## RESUMO

Este estudo teve como foco a análise das concepções dos professores licenciados, de acordo com as políticas públicas, em vigor no Brasil, para a educação inclusiva. Interessa verificar se a formação docente inicial e continuada lhes conferem competências para o trabalho na educação inclusiva. Para a realização deste estudo, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva, sob a forma de levantamento de dados. A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal do Recife. Foram entrevistados 8 professoras que tinham concluído seus cursos de licenciatura após o ano 2000, ou seja, após a promulgação de importantes documentos legais, referentes a educação inclusiva. Os dados coletados na pesquisa de campo foram analisados através da análise de discurso proposta por Orlandi. Tomamos como categorias: formação docente inicial, formação continuada e educação inclusiva. Essas categorias são compreendidas a partir dos estudos de: Alarcão (2007); Rodrigues (2003); Nóvoa(2008); Carvalho (2010, 2006, 2007); Mantoan (2009, 2006); Goffman (1988); Mittler (2003); Mazzotta (2005); Tardif (2005); Freire (1996); Imbernón (2009) e Perrenoud (2000, 2002). A análise dos dados da nossa investigação nos permitiu concluir que o professor ainda precisa aprofundar alguns conceitos a respeito da educação inclusiva, de forma a superar as lacunas existentes na formação docente, para o trabalho pedagógico, numa proposta inclusiva. Conclui-se que ainda há muito que aperfeiçoar na formação docente, a respeito das práticas da educação inclusiva.

**Palavras-Chave:** Inclusão; formação docente; políticas públicas.

## ABSTRACT

**Comment [a1]:** Ter em atenção o texto revisto do resumo. Compor

This study focused on the design of licensed teachers after the laws of the inclusive education, checking that the initial and continuing teacher formation gave them skills to work in the inclusive education. For this study, a survey was conducted qualitative, descriptive, in the form of survey data subdivided into literature, field research, collection and analysis of data . The field research was conducted in two municipal schools of Recife. We interviewed teachers who had completed their undergraduate degree after 2000, ie after the enactment of important laws pertaining to the inclusive education, a total of 8 teachers . The data collected in the field survey were analyzed through discourse analysis proposed by Orlandi . We define the categories: initial teacher formation, continuing education and the inclusive education . These categories are understood from the studies : Alarcão (2007 ), Rodrigues (2003 ) ; Nóvoa (2008 ), Carvalho (2010 , 2006, 2007 ) ; Mantoan (2009 , 2006) , Goffman (1988 ), Mittler (2003 ) ; Mazzotta (2005); Tardif ( 2005), Freire (1996); Imbernon (2009) , Perrenoud (2000, 2002). Data analysis of our research allowed us to conclude that the teacher still needs to review some concepts about the inclusive education and gaps in teacher formation to work in the inclusive proposal. We conclude that there is still much to think and rethink about the proposed training on the inclusive education.

**Palavras-Chave:** The Inclusion. Teacher Formation. Public Politics.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

MEC - Ministério da Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

CENESP - Centro de Educação Especial

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

REI – *Regular Education Initiative*

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto nacional de Ensino e Pesquisa

AEE - Atendimento Educacional Especializado

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

USP - Universidade de São Paulo

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PNE - Plano Nacional de Educação

RPA - Região Político Administrativa

PDE - Plano de Desenvolvimento da escola

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PCR - Prefeitura da Cidade do Recife

AD - Análise do Discurso

SPSS - *Statistical Packet for the Social Science*

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

## ÍNDICE GERAL

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....</b> | <b>16</b> |
| 1. INCLUSÃO /EXCLUSÃO .....  | 16        |
| 2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....   | 19        |
| 3. DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PERSPECTIVAS .....                                    | 28        |
| 3.1. Educação Especial .....   | 28        |
| 3.2. Educação Inclusiva .....  | 29        |
| 3.3. Integração versus inclusão .....  | 35        |
| 4. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....   | 37        |
| <b>CAPÍTULO II- FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL, CONTÍNUADA, PRÁTICAS SUPERVISIVAS E INCLUSÃO.....</b>       | <b>40</b> |
| 1. FORMAÇÃO INICIAL .....  | 40        |
| 2. FORMAÇÃO CONTINUADA .....   | 47        |
| 2.1. Formação continuada para uma prática inclusiva.....   | 51        |
| 2.2. Práticas supervisivas e educação inclusiva.....   | 52        |
| <b>CAPÍTULO III- A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....</b>   | <b>54</b> |
| 1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO .....  | 54        |
| 2. A PERGUNTA DE PARTIDA .....   | 54        |
| 3. OBJETIVOS DO ESTUDO .....   | 55        |
| 4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....  | 56        |
| 5. FONTES E RECOLHA DE DADOS.....  | 56        |
| 5.1 Entrevista .....   | 56        |
| 5.2 A Análise do Discurso .....  | 58        |
| 6. LÓCUS DA PESQUISA.....  | 59        |
| 6.1. Escola A.....   | 60        |
| 6.2. Escola B .....  | 61        |
| 7. SUJEITOS DA PESQUISA .....  | 62        |
| <b>CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ..</b>   | <b>64</b> |
| 1. IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES.....  | 64        |
| 1.1. Faixa Etária.....   | 64        |
| 1.2 Tempo de Docência .....  | 65        |
| 1.3 Titulação Acadêmica .....  | 66        |
| 2. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES .....  | 66        |
| 2.1. Concepções dos professores acerca do conhecimento sobre a educação inclusiva.....                 | 66        |
| 2.2. Sentimento em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.....           | 67        |
| 2.3. Percepção sobre a educação inclusiva .....  | 70        |

**Comment [a2]:** Rever todo o índice. Não está de acordo com o texto. Por favor não esquecer

Não esquecer que lhe falta fazer o índice de tabelas e gráficos.  
Por favor não esquecer rever numeração e títulos, de acordo com as revisões do texto.

O que está a amarelo é texto novo, para ficar. Basta tirar a cor.  
O que está a vermelho é tudo para retirar.  
O que está a verde é para completar.  
No final quando considerar que está tudo pronto, por favor envie a versão final, apenas para eu confirmar

|  |           |
|--|-----------|
| 2.4. Concepção de Professor Inclusivo.....   | 71        |
| 2.5. Conhecimento acerca da legislação da educação inclusiva.....  | 72        |
| 2.6. Aceitação do aluno na sala por inclusão ou por legislação .....   | 72        |
| 2.7. Entraves a uma escola inclusiva .....   | 74        |
| 2.8. Perspectivas trabalhadas no curso de formação de professores para inclusão de<br>alunos com necessidades educacionais especiais. .... | 75        |
| 2.9. Preparação para receber alunos com necessidades educacionais especiais.....   | 76        |
| 2.10. Formação continuada e a perspectiva inclusiva .....  | 78        |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>79</b> |
| <b>REFERÊNCIAS: .....</b>  | <b>83</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>89</b> |

## INDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1- Matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.....   | 33 |
| Tabela 2- Matrícula de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em escolas exclusivamente especializadas e/ ou em classes especiais..... | 33 |
| Tabela 3 - Matrícula em escolas regulares/ classe regulares .....  | 34 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 - Faixa etária dos professores ..... | 65 |
| Gráfico 2 - Tempo de docência .....            | 65 |
| Gráfico 3 - Formação.....                      | 66 |

## INTRODUÇÃO

Hoje a escola é obrigatória para todos: raças, culturas e inteligências diferentes... uns aprendem bem, outros assim-assim e outros têm muita dificuldade em aprender (Sanches, 2001, p29.).

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 do século XX, com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, pp. 8-9). Esta, entre outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”, pois tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.”

O acesso dos educando com necessidades educacionais especiais, ao ensino regular, apresenta-se hoje como uma urgência, pelo preceito democrático de igualdade e justiça. Sobre isso Cardoso (2003 p.10) enfatiza:

“Esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito as necessidades educacionais especiais remete as dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades”.

Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais se torna hoje uma questão urgente. É preciso garantir mais que acesso e permanência.

Conforme Carvalho (2007), é essencial que no convívio entre as crianças haja interação com a participação espontânea de todos.

O interesse pelo tema “Formação docente na educação inclusiva” surgiu diante das demandas da escola. Presentemente, a maior divulgação e conhecimento do direito do aluno, no acesso à escola, tem levado os pais a buscarem o ensino regular para os seus filhos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A nível pessoal e profissional, o tema central dessa pesquisa vem nos inquietando desde o período de formação no curso de pedagogia, quando sentimos a necessidade de maior aprofundamento dos cursos de licenciatura, no tocante a educação para a prática inclusiva. Acreditamos que, na atualidade, essa discussão é fundamental, para que possamos tornar a educação inclusiva uma prática, e a educação de qualidade seja uma realidade para todos.

Em relação à concretização de outros trabalhos sobre esta temática, a Universidade tem produzido investigações em níveis de mestrado e doutorado: Silva (2009) “Formação de professores em educação especial; A experiência da UNESP - Campus de Marília – SP” que buscou estudar as perdas dos cursos de formação de professores com a extinção da habilitação em educação especial na referida universidade; Rocha (2009) “Educação e formação de professores: As contradições da inclusão na escola pública” que procurou investigar as relações entre professores e alunos com deficiência, diversidade humana, formação de professores e políticas públicas para inclusão; Leão (2004) “O processo de inclusão: A formação de professores e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo” teve como finalidade estudar a expectativa do professor do ensino regular quanto ao rendimento acadêmico dos alunos surdos incluídos e o preparo destes para atender a esses alunos; Mesquita (2007) “A formação inicial de professores e a educação inclusiva: Analisando os projetos de formação de professores dos cursos de licenciatura da UFPA” procurou analisar as novas propostas de formação de professores desenvolvida pelos cursos de licenciatura da UFPA; Corteline (2012) “Para além da inclusão: a superação do conflito epistemológico entre o racionalismo e o antirracionalismo como o pressuposto para humanização da formação de professores” estudou as políticas públicas de formação de professores da educação básica referente à inclusão.

Diante desses trabalhos, observa-se que existe a necessidade de estudos em relação à formação de professores, no contexto de políticas públicas e legislação para a educação inclusiva, adotadas no Brasil. Sendo assim, constitui-se como fio condutor da nossa investigação a formação docente inicial e continuada do professor para um trabalho dentro de uma proposta de educação inclusiva.

Diante dessa necessidade, nossa questão de partida terá a seguinte formulação:

- **Até que ponto, na concepção dos professores licenciados, a formação inicial e continuada confere aos docentes competências para uma ação efetiva na educação inclusiva, que potencie o desenvolvimento e aproveitamento de alunos, com necessidades educativas especiais?**

Para tanto elegemos as categorias teóricas: Formação Docente Inicial, Formação Docente continuada e Educação Inclusiva. Buscamos na literatura estudos de teóricos que respaldassem nossa pesquisa empírica. Fizemos um levantamento teórico com vários autores dentre eles: Alarcão(2007), Rodrigues(2003),Nóvoa(2008),Carvalho (2010, 2006, 2007); Mantoan (2009, 2006); Goffman (1988); Mittler (2003); Mazzotta (2005); Tardif (2005); Freire (1996); Imbernón (2009) Perrenoud (2000, 2002).

Consideramos inúmeros documentos, exemplificando a Declaração de Salamanca que preconiza uma educação inclusiva, no âmbito de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assim garantindo que todos tenham uma educação equitativa.

Para tal, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como instrumento de dados a entrevista estruturada. A pesquisa de campo foi realizada em duas Instituições de Ensino da rede municipal do Recife, situadas na cidade do Recife. Em um universo de 37 professores, foram pesquisado 8 professores dessas escolas.

A exigência para a seleção dos professores, que foram sujeitos da pesquisa, seria atender ao seguinte requisito: Terem concluído o curso de graduação após o ano 2000, ou seja, após a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a carta de Luxemburgo (1996) e o enquadramento da Ação de Dakar (2000) documentos que surgiram a partir de importantes discussões internacionais a respeito da inclusão

A presente pesquisa está organizada em 4 capítulos e uma conclusão final. No primeiro capítulo intitulado “Educação especial, educação inclusiva e atendimento educacional especializado”, foram abordados os conceitos de inclusão e exclusão, a trajetória da educação especial no Brasil, a educação especial e a educação inclusiva. Analisou-se ainda a diferença entre os paradigmas de integração e inclusão e a proposta do atendimento educacional especializado.

No segundo capítulo denominado “Formação docente: Inicial, continuada, práticas supervisivas e inclusão”, refletiu-se sobre a formação docente, desde a formação inicial, nos cursos de graduação até à formação continuada, que acontece durante toda a vida profissional. Finalizamos com as práticas supervisivas e a educação inclusiva.

No terceiro capítulo sobre “A trajetória metodológica” é explicitada a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo o tipo de estudo, contextualizando a população e a amostra, e apresentando os instrumentos de coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo “Apresentação e discussão dos resultados” apresenta-se os resultados obtidos na coleta de dados da pesquisa, através da análise dos dados, visando propiciar uma discussão entre os dados obtidos e a revisão bibliográfica realizada.

Na conclusão foram realizadas considerações a partir dos resultados obtidos e dos objetivos propostos.

## **CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

“Todos somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais, negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes”. (Carvalho, 2010 p. 56)

### **1. INCLUSÃO /EXCLUSÃO**

Com a máxima de “ensinar tudo a todos” já nos séculos XVI/ XVII Comenius, em seu célebre livro Didática Magna, nos falava sobre a importância de ensinar a todos sem distinção, o que demonstra que a preocupação em atender a todos os alunos não é exatamente uma novidade.

A escola para todos, que é o ideal de educação para o século XXI, é uma escola bem diferente da que temos hoje. O que temos hoje são escolas elitistas, excludentes e que atendem a uma minoria. No que diz respeito a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, temos ainda escolas de ensino regular ou escolas de educação especial e algumas escolas tentando se tornar escolas inclusivas, escola para todos.

Inicialmente, iremos definir o processo de exclusão que está intimamente ligado ao processo de inclusão. Um existe sustentado pelo outro. Lopes (2007) afirma que a inclusão e exclusão são invenções do nosso tempo. “O princípio regulador da ordem social é o que orienta e regula os sujeitos de acordo com fronteiras imaginárias que definem os autorizados a participarem do lado dos incluídos e os autorizados a participarem do lado dos excluídos” (Idem, p. 12).

Segundo a autora, está incluído ou estar excluído é uma questão de saber de qual lado você está. Todo espaço social é regido por uma norma que autoriza alguém a participar ou não, a ficar do lado dos incluídos (dentro do padrão estabelecido) ou do lado dos excluídos (fora do padrão), podendo estar de um lado

ou do outro em uma mesma situação, ou ainda fazer parte dos dois lados em contextos diferentes.

Exclusão é definida por Sawaia (1999, p. 85) como sendo:

“Todo um processo complexo e multifacetado, com dimensões materiais, políticas, relacionais, e subjetivas, enquanto processo é o sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte construtiva dela. Não se define como uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros”.

Segundo o dicionário Aurélio (data e página) exclusão é: “ato de excluir” no mesmo dicionário excluir é “ser incompatível com; eliminar; pôr fora; expulsar; retirar; privar; despojar.” Segundo esta definição, excluído é aquele que não faz parte, está fora do contexto.

Comment [a3]: Falta data e página

Na opinião de Xiberras (1993, p.22) “O excluído seria, pois aquele que é rejeitado para fora dos nossos espaços, dos nossos mercados materiais e/ou simbólico, para fora dos nossos valores”. Dentro das escolas são muitos os excluídos, os rejeitados para fora de seus espaços. As minorias (que nem sempre são minorias, pois muitas vezes são uma maioria de excluídos, sem um padrão pré-estabelecido) são muitas vezes excluídas de forma explícita, através da negação de seu acesso e permanência, ou implícita, negando-lhes as condições necessárias de permanência e aprendizagem.

O grande desafio da escola é não perpetuar a exclusão nas salas de aula. Fisicamente, os alunos estão presentes, mas é como se fossem invisíveis nas escolas e salas de aula. Como pontua Xiberras (Idem, p. 19) “Existem, assim, formas de exclusão visíveis e outras apenas perceptíveis, porque não excluem nem materialmente, nem simbolicamente; os excluídos estão simplesmente ausentes ou invisíveis.”

Em muitas escolas, o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ainda vivencia esta situação de invisibilidade. Sua matrícula é garantida no ensino regular, mas sua situação em sala de aula e em toda escola é de exclusão, porque ele não faz verdadeiramente parte.

Segundo Barroso (2003, p. 70), podem ser identificadas quatro modalidades de exclusão, fabricadas na escola:

- “A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro;
- A escola exclui “incluindo”;

- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”.

Esta tipologia pode explicar uma realidade presente, que perpetua práticas percepções do passado. Apesar das constantes políticas educativas e do progresso em educação, tanto os governantes como educadores continuam a escamotear e minimizar a realidade da exclusão, não contribuindo para a resolução deste problema (Baptista, 2008).

A escola é um espaço normalizante da sociedade moderna, onde a exclusão perpetua-se para aqueles que não estão dentro do modelo normativo de bom, belo, inteligente. A não identificação com modelos considerados padrões normais, de conduta ou de sucesso, despoleta processo de exclusão (Xiberras, 1993).

A escola ainda trabalha com uma visão de aluno padrão, e todos são tratados da mesma forma como se todos fossem iguais, sem respeitar as diferenças própria de cada aluno, todos são iguais no que concerne ao direito de igualdade de condições acesso e permanência, mas todos são diferentes. Segundo Batista (2010, p. 131) “a escola ainda não aprendeu a educar os alunos deficientes, com dificuldades de aprendizagem ou simplesmente diferentes” .

O processo de exclusão, segundo Xiberras (1993), tem como ponto de partida a derrota dos seus futuros excluídos, que serão aos poucos rejeitados por não estar em conformidade com o modelo dos vencedores. No caso da exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, o ponto de partida do processo de exclusão é a deficiência, a superdotação, altas habilidades ou dificuldades de aprendizagem, que dão início a exclusão destes, pelos ditos “normais” e pelos profissionais da escola, por não estarem dentro do modelo de vencedores.

Para Xiberras (1993, p. 138):

chamam-se normais às pessoas que não divergem das expectativas normativas, quer dizer, que correspondem perfeitamente à categoria onde são classificadas, enquanto aquelas que possuem uma destas categorias estigmatizadas perdem os direitos aos quais os outros atributos dão acesso.

Estar fora deste “padrão de normalidade” leva o indivíduo à exclusão e carregar um estigma de diferente, de anormal. Segundo Goffman (1988, p.11) estigma é um “termo criado pelos gregos para se referirem a sinais corporais com os quais se procuravam evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem o apresentava.”

Uma escola que privilegie o rendimento escolar do aluno ou o seu bom comportamento, que valorize o conteúdo programático que ele deve dominar, privilegiando o ensino e não a aprendizagem, com objetivos centralizando a “homogeneidade” dos alunos, desconsiderando a diferença e a diversidade, será uma escola excludente (Carvalho, 2010).

Na contramão da exclusão e a caminho da inclusão esta mesma autora defende que a escola, para ser uma escola inclusiva, “ao invés de buscar essa homogeneidade, contemplará a diversidade dos seus alunos como uma forma de enriquecimento de aprendizagem” (Idem, p. 98).

Diante deste quadro de exclusão, percebe-se a necessidade da criação de meios e recursos, que possam levar os excluídos a ter acesso a escola. Esses primeiros movimentos aconteceram através da proposta de integração, da Educação especial e, por fim, à proposta que temos hoje de educação inclusiva.

## **2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

No Brasil, a primeira iniciativa para a educação especial teve início com D. Pedro II, quando fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos e, mais tarde, em 1857, o Imperial Instituto de Surdos-mudos.

Ainda no século XIX, mas a nível particular, alguns brasileiros por influência de experiências norte-americanas e europeias, implementaram ações isoladas para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Durante a primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais e quatorze que atendia alunos com outras deficiências. Escolas especializadas em deficientes mentais eram três, sendo oito para outros tipos de deficiência. No Brasil, a inclusão da educação dos deficientes só passou a fazer parte da política educacional somente na década de 50 e início da década de 60.

A nível nacional o atendimento educacional aos excepcionais começou a ser assumido pelo governo federal através de campanhas destinadas a esse fim (Gonçalves Mendes, 2010).

A primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro C.E.S.B. através do decreto federal nº42.728 de 3 de dezembro de 1957. Em seguida, foi criada a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão pelo decreto nº44.236 de 1º de agosto de 1958. Em 1960 foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais a CADEME, pelo decreto nº48.961 de 22 de setembro do mesmo ano.

**Comment [a4]:** Quem diz tudo isto?

A primeira lei que estabelece as diretrizes da educação no Brasil foi apresentada em forma de anteprojeto em 1948 pelo ministro Clemente Mariani, mas seu percurso foi longo e tumultuado. E a lei nº 4.024 só foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 quando já era considerada ultrapassada. Nesta lei já se pontuava a preocupação com a educação dos ditos excepcionais. Como podemos ver nesse artigo:

**Art.88-**“A educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade”.

Neste artigo não fica claro como será feita à escolarização do aluno excepcional, ela aponta para a necessidade dessa educação enquadrar-se no sistema geral de ensino dentro de suas possibilidades, mas sem definir o que seria esse sistema geral e como seria feita essa “inclusão” na escola regular.

**Art.89-**“Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais receberá tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções”.

Dessa forma, a lei aponta ainda para uma educação como mecanismo de segregação, marginalização e exclusão, oferecendo um atendimento diferenciado o que não contemplaria a integração do deficiente a sociedade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 5.692/71 que vem para fixar o ensino de 1º e 2º grau trata da educação Especial da seguinte forma:

**Art.-9** Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. Desta forma não se colocaria mais a educação do excepcional dentro do sistema geral de educação como traz o artigo 88 da lei 4.024/61.

A educação especial durante muitos anos foi vista como uma educação separada, diferente da educação das escolas regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/61 aponta o direito aos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema geral do ensino. Dez anos depois entra em vigor a LDBEN nº5679/71 que altera a anterior e define “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”. Trata-se de um retrocesso, que reforça essa educação segregada e dualista.

Percebe-se que, apesar de existir um movimento do poder público em busca de melhorias da Educação Especial, ainda não há uma forma de direcionar a educação especial, de forma satisfatória, que integre o aluno na sociedade.

Em 3 de julho de 1973, pelo decreto nº72.425, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este, em 1986 é transformado na Secretária de Educação Especial (SEESP), pelo decreto nº93.613 de 21 de novembro, e mais tarde, em 1990, é extinta com a reestruturação do Ministério da Educação, ficando a Educação Especial sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica. Em 1992, reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Durante muitos anos, a educação dos excepcionais foi tratada pelo lado terapêutico ficando mais voltada para a função preventiva e corretiva. Não existia ainda uma definição do papel pedagógico, não existia um modelo educacional que contemplasse o trabalho pedagógico da educação especial.

No ano de 1978, uma comissão na Inglaterra elabora o Relatório Warnock Report que introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, substituindo a categorização médica das pessoas em situação de deficiência, que mais tarde vem a ser retomado pela declaração de Salamanca.

Em 1981, também na Inglaterra, o Education Act define oficialmente este conceito “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela.”

Em 1986, a portaria do CENESP/MEC nº69 define as normas para a prestação e apoio técnico e/ou financeiro da Educação Especial. Nesse instrumento, percebe-se o grande avanço em relação à Educação Especial, quando a mesma

passa a ser vista como parte da Educação geral, e também em nível conceitual. Este é o primeiro documento elaborado no Brasil, onde se encontra o termo “educando com necessidades educacionais especiais”. Até então, todas as legislações tratavam essas crianças como alunos excepcionais. Mas ainda era preciso avançar nas questões práticas e pedagógicas.

A Constituição Federal de 1988, traz em seu artigo 3º inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação”. No artigo 205 define a “educação como direito de todos”. No seu artigo 208 preconiza como “dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. Sendo a Constituição Federal a lei maior de um país, ela serve de fomento para demais leis em torno da educação como direito de todos.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, surge nos Estados Unidos um movimento chamado *Regular Education Initiative* (REI) que lutou pela reestruturação da Educação Especial, saindo em defesa da implantação de um único sistema educativo para todos, cujo objetivo era a inclusão na escola comum das crianças com deficiência. A proposta do REI é que todos os alunos, sem exceção, devem estar inclusos no ensino regular. Seus principais defensores foram Susan Stainback e William Stainback (1999, p.44) que defendem que:

“O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90, no artigo 55 reforça a Constituição Federal, ao determinar que “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”

O ECA é um documento muito importante, por se tratar de uma legislação específica para crianças e adolescentes. Além de reafirmar a obrigação e a responsabilidade do Estado e dos pais pela educação dos filhos, trata também de outras questões primordiais, para que crianças e adolescentes não sofram nenhum tipo de exclusão, prevendo ainda as punições, caso não lhes sejam atendidos os direitos básicos.

Também no ano de 1990, é realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jontiem, na Tailândia. Mais tarde, em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, de onde surgiu a importante Declaração de Salamanca que passa a estimular políticas públicas de educação inclusiva.

A declaração de Salamanca defende uma escola inclusiva, onde todos possam aprender juntos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outros. As classes e escolas de ensino especiais são exceções recomendadas apenas em casos mais severos.

A declaração de Salamanca (1994) deu início a importantes discussões em todo o mundo sobre a educação inclusiva. Nos anos seguintes surgiram a Carta de Luxemburgo (1996), o Tratado de Amsterdã (1997), o enquadramento da Ação de Dakar (2000), cuja intenção é atingir educação para todos até 2015, e a Declaração de Madrid (2002), com o princípio da não discriminação e uma ação positiva a inclusão. (Sanches & Teodoro, 2006)

Com a promulgação da LDBEN nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, esse debate acerca da educação inclusiva se intensifica, reforçando o direito das crianças, com necessidades educacionais especiais, a frequentar as salas de ensino regular, pelo menos na forma da lei. Na prática, isto acontece ainda de forma muito lenta.

Em relação à LDBEN anterior, a de 1996 define, com mais clareza, a modalidade de ensino da Educação Especial, reforçando também a obrigação do Estado de ofertar, nas escolas públicas, matrículas do educando com necessidades educacionais especiais e de preferência da rede regular de ensino. No seu Artigo 4º, “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado perante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;”

A referida lei, em seu capítulo V, garante a permanência do aluno, com necessidades educacionais, na sala de ensino regular. Quando necessário, haverá serviço de apoio especializado no ensino regular, para atender as especificidades da clientela da educação especial. Neste mesmo capítulo, dedicado a Educação Especial, o Artigo 58 reforça que a educação dos educandos, com necessidades especiais, deverá ser oferecida preferencialmente na rede de ensino regular:

**Art. 58** - “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”

A lei enfatiza a importância de diversos profissionais estarem articulados, para que possa se promover uma educação de qualidade, com fins pedagógicos. Assim, o aluno, com necessidades educacionais especiais, vai estar de fato integrado no sistema de ensino regular e não apenas frequentando a escola de ensino regular. Visando garantir, além do acesso e permanência ao ensino regular garantir também a aprendizagem. “O lado perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela.” (Lopes, 2007, p. 31).

Diferentemente das demais leis, que tratavam da Educação Especial preconizando a integração sem especificar os casos em que a mesma poderia não acontecer, agora tem-se a clareza de que só não se fará a integração em casos de condições específicas dos alunos e não mais de forma aleatória. Desta forma, não cabe mais à escola definir as condições para não aceitação do aluno, dado que as condições, que passam a ser consideradas, são do aluno. A oferta de educação especial, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDBEN, 19966, § 3º). Essa preocupação, para que o atendimento educacional seja assegurado desde a Educação Infantil, traduz-se no “ mote da educação inclusiva é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (Mantoan, 2006). Para tal, são necessários “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”, bem como “professores com especialização adequada” (Idem, Art. 59).

Ainda em termos de lei é de assinalar, em 1999, a convenção de Guatemala, que no Brasil aconteceu sob forma do decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, que tem, como objetivo, “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e propiciar sua plena integração a sociedade.”

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara da Educação Básica (CEB), nº 2 de 11 de fevereiro de 2001, reforça que o atendimento ao aluno, com necessidades educacionais especiais, deve iniciar-se desde a

educação infantil em classes de ensino regular e prosseguir por toda educação básica, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Segundo as diretrizes nacionais, para a Educação Especial na Educação Básica, todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, deverão conhecer diferentes estratégias para dar resposta.

No entanto, existem necessidades que requerem da escola uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meio para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais, num conceito mais amplo. Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, é enfatizado o ensino e a escola, bem como as formas de aprendizagem, procurando a necessária resposta educativa, sustentada e em recursos e apoios, para que obtenha sucesso escolar. Por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se aos padrões de “normalidade” para aprender, responsabiliza a escola, no desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Brasil, 2001, p.33)

Também em 2001, o Parecer nº17/01 já apresenta, de forma mais esclarecida, quais as diretrizes da educação inclusiva, demonstrando a preocupação em garantir o acesso a educação a todos.

Em dezembro de 2006, foi aprovada a convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que teve participação ativa do Brasil, no processo de construção do seu texto, com representantes brasileiros, que estiveram presentes nas discussões iniciais em Quito, no Equador. A convenção é a primeira a ser lançada no século XXI e o tratado na área de direitos humanos mais rapidamente aprovado na história do direito internacional constitui um importante instrumento, para fazer valer os direitos das pessoas com deficiência. A convenção foi assinada por mais de 80 países, entre eles o Brasil, em 30 de março de 2007. Em consequência, a ONU determinou a cooperação internacional entre os países, incluindo transferência de recursos e troca de experiências, de forma a promover os direitos das pessoas com deficiência. O Brasil, ao assinar esse documento, deu um importante passo para consolidar e promover o direito das pessoas com deficiência.

**Comment [a5]:** De onde retirou esta informação?

**Comment [a6]:** De onde retirou esta informação?

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) e a secretaria de Educação Especial (SEESP) elaboraram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que visa constituir políticas públicas, promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Publicado em 2008 pelo MEC, tal documento define educação especial e atendimento educacional especializado:

“A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizar o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo e aprendizagem nas turmas comum do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”.

Neste mesmo documento, o MEC fornece as orientações aos sistemas de ensino sobre a organização da educação especial. Entre outras questões, o texto propõe uma redefinição do público atendido pela educação especial.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, a educação especial, de forma articulada com o ensino regular, passa a integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Também neste sentido, em 17 de setembro de 2008, o decreto nº 6.571 preconiza que a união irá prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou ainda superdotação, matriculados na rede pública do ensino regular. Este mesmo Decreto torna o ensino regular obrigatório e define a Educação Especial como uma atividade complementar.

A convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, no Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009, quando trata de educação, reforça a importância da educação inclusiva. Vejamos Segundo o Artigo 24, “para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Caberá ao poder público garantir o acesso ao sistema educacional, em todos os níveis de escolaridade, e para todos os alunos,

assegurando que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário” (Idem).

O que a convenção vem estabelecer, assim como as demais leis, que tratam da educação especial, é que o aluno seja sempre incluído nas salas de ensino regular, em todos os níveis da educação básica.

A convenção—considera também outras providências que deverão ser tomadas pelas escolas para que possam ser de fato ambientes inclusivos, tais como adaptações e medidas de apoio individualizadas e efetivas para uma inclusão plena.

A expressão “inclusão plena” reforça que a inclusão deixa de ser uma possibilidade, para o portador de necessidades educacionais especiais, para ser um direito pleno. Não é mais o aluno que tem que adaptar-se a escola e sim a escola que deve adaptar-se, para receber todos os seus alunos, de forma a garantir uma educação de qualidade para todos. Ao invés de ser o aluno, que se adapta às exigências dos sistemas, estes é que devem-se aperfeiçoar, para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno.

Essas reflexões parecem permitir considerar-se desnecessária a edição de legislações específicas, para a Educação Especial, disciplinando atividades de pessoas que, em tese, possuem os mesmos direitos dos outros cidadãos, e estão protegidos pelos mesmos dispositivos legais e, a esse respeito, se pronuncia Ferreira (1993, p. 36):

“A legislação de ensino “especial” apresenta uma contradição peculiar: de um lado está o convencimento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro lado está a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área de educação. Buscando-se essa igualdade de oportunidades o mais interessante seriam leis para todos e não específicas para portadores de necessidades especiais, leis onde todos os cidadãos fossem contemplados.”

Mesmo com todo o respaldo legal, o acesso à educação do aluno com NEE ainda é um processo difícil. Se não houvesse leis específicas, eles não sairiam do lugar de isolamento e segregação, nos espaços escolares. Quem sabe, um dia, atingiremos a plena consciência de cidadania e não seja mais necessário leis específicas, mas leis que contemplem a todos os cidadãos.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, alcançados desde a década de 90, temos a ameaça de retrocesso pelo Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011, que indica continuidade da política de inclusão, mas aceita a matrícula em instituições e classes especializadas como uma opção:

“**Art. 14.** Admitir-se-á, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.  
§1- Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.”

Essas pequenas mudanças, no que concerne a matrícula de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, pode levar-nos a retroceder na proposta de inclusão, e permitir que o aluno, com NEE, volte a ocupar um lugar de exclusão e segregação.

### **3. DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E PERSPECTIVAS**

#### **3.1. Educação Especial**

A educação dos alunos com NEE foi inicialmente vista sob a ótica da educação especial como se viu nos textos de lei já apresentados, entre eles a LDB nº 4.024/61 e depois a LDB nº 5.692/71 e as providências tomadas pelo CENESP e SEESP, que apontavam sempre para atividades à parte do ensino regular.

Tradicionalmente a Educação Especial tem sido vista segundo o conceito de Mazzotta (2005, p. 11):

“modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de” alunos com necessidades educacionais especiais”.

Esse conceito de Educação Especial é o que mais refletiu a prática desse ensino no Brasil, ensino especial em substituição ao ensino regular. Entender a

Educação Especial como modalidade de ensino pode levar a entendê-la como uma outra educação, dissociada da educação regular. Como nos mostra Carvalho (2007, p. 18):

Com esse olhar, a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo geral (educação comum ou regular), quanto tem estado seus alunos, seja na escola ou ordem social.

Este distanciamento entre ensino regular e educação especial pode ser evidenciado nas práticas de segregação, que aconteciam durante este período, em que a educação especial era vista como um subsistema à parte.

Em consonância com essas ideias, Sanches e Teodoro (2006) definem que a educação especial é um conjunto de meios, postos ao serviço das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para que eles tenham acesso a aprendizagem. Outros profissionais, algumas vezes outros métodos, outras matérias, outros espaços dentro da escola, mas na maioria das vezes fora da sala de aula, uma educação especial, para alunos especiais.

Essa definição traduz o pensamento de educação especial para alunos especiais, ou seja acontecendo no mesmo espaço do ensino regular ou não, é uma educação segregada e diferente.

### **3.2. Educação Inclusiva**

Nos diversos documentos tanto em âmbito nacional como internacional, desde a Conferência Mundial de Educação Para Todos em 1990, em Jontiem (Tailândia) fala-se em educação inclusiva e não mais em educação especial.

Uma escola inclusiva, segundo Sartoretto (2009,p.78), “é uma escola que se preocupa em oferecer condições para que todos aprendam, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens”.

Para que a inclusão aconteça de fato, é preciso pensar em escola e não em escola de ensino regular, escola especial. Simplesmente em escola que promova uma educação de qualidade para todos, sem distinção.

“A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais” (Mantoan ,2006, p. 39).

O desafio da educação inclusiva é também o desafio próprio da educação. Interessa oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade, garantindo equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldade se traduza em impedimento de aprendizagem (Carvalho, 2006).

Na declaração de Salamanca (1994), surge, como princípio fundamental das escolas inclusivas, a aprendizagem conjunta de todos os alunos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem ter em conta vários estilos e ritmos de aprendizagem, estratégias pedagógicas adaptadas, utilização de recursos diferenciados, organização escolar adequada e cooperação com as respectivas comunidades educativas.

Em consequência, para Glat e Blanco (2007, p.16) “a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.”

Voltando o olhar para uma inclusão verdadeira do portador de necessidades especiais na escola, é necessária uma nova definição de Educação Especial, tal como enunciada por Carvalho (2007, p.19):

“Por educação especial entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar”.

Nesse conceito Carvalho (Idem) traz uma nova visão de educação especial, não mais como substituição ao ensino comum e sim apoio para que os alunos que dela necessitem possam usufruir para melhorar sua aprendizagem. Dessa forma, o aluno deixa de ser considerado especial por ter algum tipo de deficiência. e A escola, os recursos e a metodologia é que tornam-se especiais para atender as necessidades e particularidades de cada aluno.

Uma escola inclusiva deveria estar se preocupando para além do recorte da deficiência. Uma pessoa com deficiência pode ser alguém diferente, entendido pelo

viés da normalidade e da diversidade, mas não encerra em si toda a diferença, mas apenas a sua individualidade (Lopes, 2007, p. 29).

Percebe-se o grande avanço em relação à Educação Especial, quando a mesma passa a ser vista como parte da Educação geral, e também em nível conceitual. Na Declaração de Salamanca (1994) é retomado o termo “educando com necessidades educacionais especiais”, já usado no Warnock Report (1978). Segundo essa Declaração o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Correia e Blanco (cit. por Glat & Blanco 2007) definem Necessidades educacionais especiais como:

“ Aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempo diferenciados durante todo ou parte do seu processo escolar”.

Nesta definição do que seriam as necessidades educacionais especiais, fica claro que elas não estão condicionadas a deficiências e sim a condições específicas de aprendizagem de cada sujeito.

Glat e Blanco (2007) destacam a diferença entre deficiência e necessidades educacionais especiais, a primeira “se reporta a questões orgânicas do indivíduo” já a segunda “está intimamente relacionada à interação do aluno a proposta de realidade educativa a qual ele se depara”. (Idem, p26)

Percebendo esta diferença, podemos ver que a deficiência pode resultar numa necessidade educacional especial que está relacionada a resposta educativa e que a NEE não está condicionada a deficiência.

“As diferenças decorrentes da manifestação de deficiências acabam sendo introjetadas pejorativamente, em cada um de nós, levando-nos a perceber as limitações do sujeito, invés de suas potencialidades, mesmo quando as práticas narrativas em relação ao “respeito” as diferenças encaixam-se no “politicamente correto” e são aplaudidas” (Carvalho 2010, p. 25).

O valor pejorativo dado as diferenças não nos permite vislumbrar as possibilidades de crescimento e de ganho, na troca de ideias entre os diferentes. Apesar dos textos das leis falarem muito em integração e inclusão nas salas de ensino regular, o que se tem na prática é em muitos casos uma Educação Especial

segregada, em instituições especializadas, e não a inclusão nas escolas de ensino regular.

Para além dos direitos instituídos legalmente, as escolas precisam atender efetivamente a seus alunos com necessidades educacionais especiais, para que suas necessidades sejam de fato supridas. É preciso concretizar nas escolas o que já temos garantido por lei, um ensino para e na diversidade.

Carvalho (2010) defende que o trabalho na diversidade “começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar”. (Idem, p.23)

César (2003, p.119) define como escola inclusiva:

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permita avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social”

A diversidade deve ser encarada na escola como uma riqueza de oportunidades aonde um vai sempre aprender com o outro, sendo uma via de mão dupla, e essa aprendizagem e troca beneficiará a todos.

O processo de inclusão visa também discutir os relacionamentos entre alunos com comprometimento e alunos comuns, os quais têm maior probabilidade de desenvolver aptidões sociais, que jamais teriam se convivessem com grupos de mesmas capacitações físicas e/ou intelectuais.

A proximidade física, juntamente com as interações sócio-educativas, promove uma consciência e um respeito entre a diversidade dos comprometimentos, expressos por várias deficiências, que devem encorajar a amizade baseada na diversidade. A este respeito Stainback (1999, p.22) diz que “nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar uma das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos .

Segundo dados do censo demográfico realizado de 10 em 10 anos pelo Instituto Brasileiro de geografia e estatística (IBGE), no ano 2000 (os dados do censo 2010 ainda não foram totalmente contabilizados e divulgados), os portadores

de deficiência representam 14,5% da população brasileira. A frequência escolar das pessoas de 7 a 14 anos de idade, estava praticamente universalizada (94,5%), mas para os portadores de, pelo menos, uma das deficiências investigadas o percentual era menor (88,6%) e caía para 74,9% no caso das deficiências severas. A menor taxa de frequência escolar foi observada entre as pessoas que tinham alguma deficiência física permanente (61,0%).

Vejam os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa -Ministério da Educação (INEP/MEC) em relação a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais serão comparados aos dados do ano de 2009, que são os mais recentes no banco de dados do INEP/MEC:

**Tabela 1- Matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais**

| 1998    | 2003    | 2009    |
|---------|---------|---------|
| 337.326 | 504.039 | 892.405 |

**Fonte:** Censo escolar INEP/MEC

Entre 1998 e 2009 houve crescimento de 165% do total de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este aumento bem significativo demonstra o interesse dos familiares em oferecer educação aos seus filhos. Sendo as leis a favor da educação escolar do portador de necessidades educacionais especiais, é um reforço para a família poder ir a busca da garantia dos seus direitos.

**Tabela 2- Matrícula de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em escolas exclusivamente especializadas e/ ou em classes especiais**

| 1998    | 2003    | 2009    |
|---------|---------|---------|
| 293.403 | 358.898 | 252.687 |

**Fonte:** Censo escolar INEP/MEC

No ano de 2003, houve crescimento de 22% na matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas especializadas ou classes especiais, em relação aos dados de 1998. Já em 2009, este número apresenta uma queda de 30% em relação aos números de 2003, o que demonstra que a matrícula em classes e escolas especiais vai diminuindo e abrindo espaço para a inclusão no ensino

regular. Ou seja, a matrícula em classes especializadas reforçam a exclusão e, conseqüentemente, a segregação diminuiu.

**Tabela 3 - Matrícula em escolas regulares/ classe regulares**

| 1998   | 2003    | 2009    |
|--------|---------|---------|
| 43.923 | 145.141 | 387.031 |

**Fonte:** Censo escolar INEP/MEC

Entre 1998 e 2009, houve crescimento de 781% na matrícula em escolas comuns em salas de ensino regular. Tal demonstra o reconhecimento por parte da família e da escola da importância da inclusão escolar, e não mais a segregação. Além disso, comprova que a movimentação mundial, para a eliminação de toda forma de preconceito e a inclusão social e educacional, tem demonstrado grandes avanços, principalmente no âmbito das leis, o que reforça esse movimento de inclusão.

No censo escolar de 1998 e 2003, não há informações sobre os dados da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, em salas especiais em escolas do ensino regular. No censo escolar de 2009, existe esta informação, que é de 53.430 alunos. Que ainda é um número muito alto!

Ao analisarmos estes números percebemos que, apesar de estar avançando cada vez mais o processo de inclusão educacional, ainda existem muitos alunos matriculados em escolas ou salas especiais. Assim, a inclusão educacional ainda não é uma realidade para todos. Segundo o MEC, há ainda 200 mil crianças com NEE fora das salas de aula.

O ensino nas escolas e classes especiais caracteriza-se como forma de segregação, exclusão e até estigmatização dos alunos. Segundo Goffman (1988, p.11), a pessoa possuidora de um estigma era considerada como “uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada especialmente em lugares públicos” no caso da escola era isto que ocorria aos alunos com necessidades educacionais especiais com seu “estigma” era evitado por todos e segregado em salas especiais ou até escolas especiais.

O enfoque clínico (diagnóstico) norteou as decisões e ações do governo em relação a Educação Especial durante muito tempo seguindo uma linha preventiva e corretiva sem dar enfoque aos aspectos educacionais. Quando se fala

em inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais logo se pensa em acessibilidade, em remoção de barreiras arquitetônicas e adaptações nas ruas para atender a indivíduos com deficiências física e/ou dificuldade de locomoção.

Atualmente, além da remoção destas barreiras, percebe-se a necessidade de tornar os ambientes mais acessíveis e possíveis, promovendo condições de acesso á locomoção, comunicação, informação e conhecimento para todos os alunos.

O decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define acessibilidade como:

“Condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida”.

Este decreto define outro conceito o de desenho universal: “Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (Idem).

O conceito de desenho universal pretende transformar todos os espaços em ambientes inclusivos, facilitando a vida de todas as pessoas. Fernandes, Glat e Antunes (2007) ressaltam a importância de eliminar também as barreiras de comunicação e informação, que prejudicam diretamente a aprendizagem escolar.

“Não resta dúvida de que a barreira da comunicação e informação se revela hoje como uma das condições mais importantes para a ruptura da exclusão social, sendo tão determinante, ou mais, do que a barreira física. O acesso a livros, jornais e à cultura, de modo geral, é fundamental na sociedade em que vivemos”(Idem, p56).

Essas dificuldades de comunicação e informação ocorre muito nas escolas pela falta do livro em Braille, intérpretes de línguas de sinais, televisão legendada e recursos da informática que utilizam sistemas acessíveis, entre outros.

### **3.3. Integração *versus* inclusão**

Inicialmente, a discussão em torno da educação inclusiva se deu pela integração do aluno com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular, mas o que aconteceu nesse período foi a inserção física do aluno. Ele

apenas mudou de sala e não mudaram as práticas, no que Carvalho (2006) chamou de exclusão marginal, o aluno está inserido mas não faz parte.

A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais inicialmente acontecia através da proposta de integração onde o aluno preparava-se nas salas de ensino especial para poder frequentar as salas de ensino regular. Na proposta da inclusão o aluno é inserido na sala de ensino regular desde o início de sua escolarização. Os termos integração e inclusão, embora tenham significados semelhantes, “são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes” ( Mantoan 2006, p.17)

A escola inclusiva propõe-se a trabalhar na diversidade, beneficiando a todos. Qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas de ensino regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que atenda a todos. Rodrigues (2003, p.95) refere que “estar incluído é muito mais do que uma inserção física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence a escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Os alunos da proposta de integração tinham que demonstrar-se preparados para acompanhar as turmas do ensino regular, recebendo apoio paralelo da educação especial. Cabia ao aluno adaptar-se à escola. Já na proposta de inclusão, cabe à escola adaptar-se às necessidades do aluno, para dar uma resposta educativa de qualidade.

Segundo Mantoan (2006, p18), integração refere-se a “inserção parcial e condicional de alguns alunos nas escolas comuns”. Quanto a inserção e inclusão escolar referem-se a “incorporação de todos os alunos na escola comum, sem nenhuma restrição/preparação prévia”. Neste percurso, para Mittler (2003, p. 34):

“A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência”.

Essa concepção trazida por Mittler reforça a importância de uma grande reforma nas escolas, não em sua estrutura física, mas em suas concepções e

paradigmas onde não mais se valoriza o padrão e sim a riqueza da diversidade. Também conceituando inclusão, Carvalho (2007, p. 103) define:

“Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula de ensino regular. Estou me referindo à sua presença integrada com os demais colegas, participando e vivendo a experiência de pertencer, isto é, “estar no palco sem ser herói ou vilão”.

Em síntese, interessa uma escola que integre de pleno direito o aluno, com NEE, com sentido de pertença, ao longo de toda a sua escolaridade.

#### **4. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) criou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de serviços especializados, no ensino comum.

O AEE constitui parte integrante do projeto pedagógico de cada escola, que deverá destinar um espaço específico para o seu funcionamento, denominado Salas de Recursos Multifuncionais, de forma a complementar a educação e a autonomia do aluno. O público alvo no AEE são alunos com deficiências, transtornos globais e superdotação. Para frequentar o AEE, o aluno deverá estar matriculado no ensino comum (BRASIL, 2009).

Numa proposta inclusiva, procura-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) funcione como complemento do ensino regular. Este deve acontecer no turno oposto ao da escola e, de preferência, na própria escola, atendendo a questões específicas das necessidades educacionais especiais e não as questões escolares que competem à escola.

Os diversos profissionais que trabalham com este aluno devem dialogar no sentido de trocar informações, experiência e tornar o atendimento ao aluno/cliente mais rico, visando seu crescimento global e a melhoria na aprendizagem. Prieto (2006, p.40) salienta que o “objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”.

A educação sendo um direito de todos, o AEE é uma maneira de garantir a qualidade a este acesso, se realizado como apoio e não em substituição da educação comum. Fávero (2009) recomenda o uso do atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, ambientes comuns de ensino.

Glat e Nogueira (2007) sustentam que inclusão não significa retirar do aluno quando necessário o atendimento educacional especializado:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação aos serviços especializados aqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades (Idem, p. 26).

O ensino do aluno com necessidades educacionais especiais avançou de uma proposta de integração escolar e educação especial para uma proposta de inclusão escolar. Nesta educação inclusiva, a homogeneidade abre espaço à diversidade, e não se busca mais a normatização e sim o direito à diferença. A diferença não vista mais como um problema e sim como um desafio.

As políticas públicas de Educação Especial atualmente estão voltadas a uma orientação inclusiva, que pode ser percebida através das ações voltadas a garantia dos direitos de atendimento educacional especializado dentro das escolas de ensino regular, evitando os processos de exclusão, muito comuns no ensino especializado. A educação numa proposta inclusiva assegura o exercício de cidadania do aluno, ao qual todos têm direito (Pietro, 2006).

Um ensino que não busca o isolamento, mas a cooperação, não é mais uma aventura solitária, a responsabilidade é coletiva. O currículo deixa de ser único para ser flexível, visando não mais o sucesso de alguns mas de todos. Diante dessas novas perspectivas frente a educação inclusiva cabe agora aos profissionais de educação se preparar para receber o alunado com necessidades educacionais especiais de forma inclusiva, assegurando uma educação de qualidade.

Para atuar nesse espaço educativo, segundo o artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001, o professor de AEE deverá ter formação específica. A frequência de cursos de graduação, pós-graduação ou de formação

continuada, é fundamental para exercer funções que exigem competências didático-pedagógica específicas, de acordo com os alunos de cada escola.

Uma escola para todos exige uma grande mudança na formação inicial e continuada dos professores.

## **CAPÍTULO II- FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL, CONTÍNUADA, PRÁTICAS SUPERVISIVAS E INCLUSÃO**

### **1. FORMAÇÃO INICIAL**

A formação docente no Brasil está sendo atualmente amplamente discutida, sobre qual a formação ideal ou necessária ao professor do ensino básico; em que universidades ou institutos de educação; se na modalidade presencial ou à distância. Estas dúvidas demonstram a generalizada insatisfação com os cursos de formação, principalmente as licenciaturas. Outra grande problemática está na falta de formação mínima, que ainda se encontra em muitas escolas.

Segundo dados do censo escolar de 2009, divulgado pelo INEP, o Brasil tem hoje 1.977.978 professores atuando na Educação Básica. Desses 0,63% lecionam apenas o ensino fundamental, 31,56% o ensino médio, 24,49% no curso normal/magistério e 7,08% no ensino médio comum. Do total, 67,81% possuem formação em nível superior, desses 94% possui curso com licenciatura, 5% curso sem licenciatura e 1% curso com e sem licenciatura.

Comment [a7]: O que quer dizer?

Os dados do censo escolar revelam a existência ainda de pessoas atuando como professores apenas com o ensino fundamental, muitos ainda com formação de nível médio, existindo pessoas sem nenhuma formação específica para trabalhar como professor, que é o caso dos professores que cursaram o ensino médio comum e dos não licenciados.

Para atender a essa demanda de professores não licenciados, o MEC criou em 2009, um programa de segunda graduação, voltado a quem já da aula há pelo menos três anos. A iniciativa faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e é conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com as universidades públicas. A carga horária varia de 800 a 1200 horas.

Durante muito tempo, o ensino foi visto como vocação, sacerdócio. Para ser um bom professor bastava saber lidar com as crianças e jovens. Ser professor não era visto como profissão e sim vocação, o que não exigia muita formação. Saber lidar com os alunos e conhecer bem a matéria que lecionava era considerado o suficiente para ser professor.

Para Werebe (1994 cit. por Foerste 2005, p. 27):

“Alguns mitos ou equívocos, compartilhados frequentemente pelo próprio professorado como os de que “o professor já nasce feito”, “o magistério é uma profissão adequada ao sexo feminino”, “em matéria de docência o que vale é o bom senso, e não regras ou métodos pedagógicos”, “a erudição é a única condição necessária ao exercício do magistério”, “o magistério é um sacerdócio”-, têm impedido os investimentos necessários na definição e concretização de uma política de formação inicial e continuada do professorado”.

Esta visão que se perpetuou por muito tempo, levou a crescente desvalorização da profissão docente, até mesmo pelos próprios educadores. “O tema formação do educador não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores. De certa forma reproduzimos, internamente, a mesma desvalorização existente no seio da sociedade em relação a figura do profissional da educação”( Freitas, 2004, p. 89).

Hoje sabemos que é preciso muito mais para ser professor, ter mais que vocação para exercer a carreira docente diante das múltiplas necessidades de mudanças da escola. A docência é uma profissão e como profissão precisa de profissionalização.

No passado, a influência da Igreja na educação ocorreu durante muito tempo. A interferência maior do Estado se deu a partir da década de 1930, por meio da Constituição de 1934, onde o Estado assume a obrigatoriedade e a gratuidade da educação como seu dever.

Neste mesmo ano, foi criada na Universidade de São Paulo (USP) a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, a primeira instituição de ensino superior no Brasil a se dedicar a formação docente. Nos anos 70, para atender a falta de formação dos professores, foram criados os cursos de licenciatura curta, que formavam professores com menor tempo de duração do que os chamados cursos de licenciatura plena.

A educação com a crescente desvalorização do magistério e baixos salários passa a ter também uma formação de baixa qualidade. Atualmente, alguns cursos de licenciatura voltaram a ter um formato parecido com os cursos de licenciatura curta, os chamados cursos superiores de curta duração. Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2009, com concluintes do Ensino Médio, mostra que apenas 2% destes alunos almejam a carreira docente.

Segundo esta mesma pesquisa, os jovens são atraídos pela docência devido a “o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira” (Idem, p. 10)

Por outro lado, as justificativas dadas pelos estudantes para não seguirem a carreira de professores são:

- 1º Falta de identificação pessoal;
- 2º Baixa remuneração;
- 3º Falta de identificação profissional;
- 4º Desvalorização social da profissão;
- 5º Exigência de envolvimento pessoal na profissão;
- 6º Desinteresse e desrespeito dos alunos;
- 7º Condições de trabalho.

Este crescente desinteresse pela profissão docente também pode ser percebido nos cursos de licenciatura, que atualmente são os menos concorridos nas universidades públicas e nas faculdades particulares, sobram vagas.

O estudo realizado traça o perfil socioeconômico de quem escolhe a carreira docente, diz que a maioria pertence as famílias de classe C e D, o que evidencia a desvalorização social da profissão docente, causando inclusive estranheza quando um jovem hoje opta pela carreira docente.

Toda esta desvalorização da profissão contribui para os problemas de qualidade no ensino básico, segundo a avaliação internacional PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 inicia um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaindo sobre o domínio de Leitura. O Brasil em 2009 ficou em 53º lugar.

A avaliação é feita com jovens de 15 anos, idade em que normalmente estão concluindo o Ensino Fundamental. O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão

preparando seus jovens, para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Em 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, começam as discussões acerca dos novos rumos para o país e também para educação. Em seu artigo 206, a Constituição estabelece a “Valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” (Brasil, 1988) .

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

A Lei de 1996 normatizou o ensino no país, sem considerar as grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, tendo uma única política nacional de formação de professores. A exigência de formação superior em localidades onde sequer o professor tem a formação mínima para o exercício do magistério, em nível de ensino médio, aponta para um país de pluralidades, não só culturais, como econômicas e sociais. Mesmo assim, a LDB determina em seu artigo 62 que a formação de docentes, para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

A Resolução nº 2/97, cria programas de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. A complementação pedagógica de 540 horas à vida escolar de um portador de qualquer diploma de nível superior é suficiente para fazer dele um professor, contanto que, dessas, trezentas horas sejam de prática.

O parecer CNE/CP nº 28(Brasil, 2001) admite cursos de formação de professores com 2800 horas, o que permite que o curso seja concluído em três anos,

a formação que já não vai bem em qualidade é menor também em quantidade. Ou seja, a legislação permite que profissionais de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas. O que parece inconcebível em qualquer outra área é possível para o magistério.

É o sucateamento da educação, onde qualquer outro profissional pode atuar. O que torna ainda mais urgente pensar a formação docente inicial e continuada dos profissionais da educação, como refere a própria LDB. O empobrecimento dos cursos de formação de professores, levando a formação simplista e desvinculada das necessidades reais, dificulta o resgate da qualidade da educação básica.

A formação para os profissionais da educação deve assegurar uma educação de qualidade para todos, deve formar um profissional preparado pra lidar com mudanças. Segundo Imbernón (2009, p.15):

“A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e esse transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza”.

Especialmente no que toca a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, somos desafiados a construir caminhos acessíveis, sejam físicos ou representativos, rompendo as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais já existentes e, conseqüentemente, aprendendo a ser uma escola inclusiva, construindo novos e diferentes caminhos para nossos alunos. Para isso, é preciso urgentemente repensar os cursos de formação docente.

Mantoan (2006; 2009) defende que os professores não devem receber formação específica para trabalhar numa proposta inclusiva no ensino regular e sim que estejam preparados para trabalhar com qualidade com todos os alunos, ensinando a turma toda.

Essa é uma questão que gera muitos debates entre os docentes, que não se consideram preparados para trabalhar com alunos com NEE. Consideram ser necessário a formação específica, acreditando muitas vezes que conhecendo especificamente as deficiências terão mais condições de trabalhar com estes alunos. Vários autores, entre eles Mittler(2003), Mantóan(2006; 2009) e Carvalho(2006;

2007; 2010) defendem que o professor precisa aprender a trabalhar com a sala toda e não com um aluno em especial. Todos são diferentes e demandam contribuições e atenções diferentes.

A formação docente do professor inclusivo deverá ser uma formação generalista, que lhe proporcione o mínimo de conhecimento para trabalhar satisfatoriamente com toda a turma, com alunos diversificados. Contudo, terá de existir também o professor especialista, não mais para atender as classes especiais, mas para dar suporte, apoio ao trabalho do professor no ensino regular.

A formação docente não é imprescindível para que o professor trabalhe numa proposta inclusiva, mas pode contribuir para alargar seus horizontes e atentar para a necessidade de ensinar a todos os alunos. Não cabe mais ao professor ensinar de um só jeito, de uma só forma, é preciso aprender a fazer diferente, ensinar a todos respeitando os diversos ritmos de aprendizagem e construção de conhecimento usado pelos diversos alunos.

Os professores deverão usar do conhecimento que tem sobre cada aluno, sobre características grupais, sócio culturais e até idiossincráticas, para repensar formas de trabalho que possam despertar o interesse e valorizar os saberes e competências dos alunos, sem desrespeitar seus valores. (Cortesão, 2006)

Segundo Freire (1996) os cursos de formação de professores deverão dar maior importância à reflexão crítica dos professores sobre as suas práticas, relacionando o saber teórico a sua prática.

Ainda nesta linha, Tardif (2005) defende uma formação profissional que proporcione um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa. O investigador reafirma a necessidade da formação docente contribuir para a prática não só com teorias, mas na relação teoria e prática. Em Candau (1991) também encontramos esta preocupação entre a teoria e a prática, e a necessidade do diálogo entre o professor e o especialista:

“Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum com professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc.”(Idem, p. 21) .

Tardif (2005) fala também da necessidade dos cursos de formação trabalharem não só com o professor investigador, mas também com o professor de profissão. Perrenoud (2002) ressalta que a formação de professores é a que menos leva em conta as observações empíricas sobre as práticas, sobre o trabalho do dia a dia.

Marques (2000) defende a formação dos professores como um meio para se alcançar uma prática educativa inclusiva de qualidade.

“Na formação revela-se e se potencia o movimento real do mundo vivido, da cultura, das ciências, das artes, na reconstrução desse patrimônio comum e em novas circunstâncias e por outros atores e na ampliação de seus horizontes teóricos, práticos-operativos e emancipatórios”. (Idem, p.53).

O autor (Idem) evidencia a importância da formação como um espaço de troca de experiências, onde não vão existir fórmulas prontas e sim novas descobertas, a partir da prática dos educadores em suas salas de aula.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 06) promulgam que os programas de formação de professores devem estar voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas:

“Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. [...] Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação de programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com especialistas e com os pais. A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. [...] uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos”.

Os cursos de formação inicial tem a responsabilidade de formar o professor para a educação na diversidade. Não obstante, também a escola deve ser entendida como um espaço de formação contínua, onde os professores terão espaço para trocar experiências e consultar teorias, acerca da educação, para elucidar a sua prática. Nessa ótica, Tardif (2005) entende a formação docente como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige do professor a responsabilidade para aprender.

## 2. FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação depende também da vontade do professor em construir novas aprendizagens e melhorar sua prática educativa. Muitas vezes, os cursos de formação continuada oferecidos pelas instituições onde trabalha o professor são esvaziados. Perrenoud (2000) coloca, como uma das prioridades na formação de professores, que o próprio administre sua formação contínua, que ele seja responsável por acolher as formações e participar delas:

“Quando ela não é obrigatória, muitos professores escapam completamente da formação contínua. Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal”. (Idem, p. 163).

É preciso desenvolver no professor a consciência da importância de sua permanente formação. A esse respeito, afirma Demo (2004, p. 62) que “é preciso mudar drasticamente, assumindo a necessidade de cursos mais longos e tipicamente reconstrutivos, nos quais o professor possa refazer sua formação original e entrar, definitivamente em processo de formação permanente.”

Amaral (cit. por Patrício, 2005, p. 50) afirma que:

“A formação inicial é o pano de fundo da formação, é mais ou menos igual para todos. Trabalha-se o básico, mas cada um processa as informações de acordo com seus recursos. A prática é o campo das incertezas e a teoria das certezas. A função da teoria, portanto é trazer o conhecimento acumulado, tentando eliminar as incertezas, mas isso não esgota”.

O professor não deve se contentar com a sua formação inicial, que é apenas o início de sua caminhada, estudar deve fazer parte de sua vida, ajudando-o a construir novas práticas. “É preciso superar aquele professor que, uma vez formado, só dá aula, a vida toda, quase sempre a mesma aula, e não estuda mais. Este perfil, nem de longe, é “culpa” do professor, pois precisa trabalhar como um condenado para obter remunerações indignas.” (Demo, 2004, p. 124).

A escola é um lugar em constantes transformações. Mudam-se as abordagens, os paradigmas, as pessoas, nada na escola é estável, tudo muda o tempo todo, é um espaço dinâmico; daí a necessidade do professor buscar atualizar-se constantemente. Perrenoud (2000, pp. 155-156) afirma:

“O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados,

supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua”.

A formação permanente deve proporcionar ao professor “as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e do contexto dos alunos.” (Imbernón , 2009, p. 72)

O professor como responsável pela escolha da forma de condução do processo de ensino, está tomando decisões relativas à organização e a execução do processo de ensino, que é também parte de um projeto, vinculado às finalidades sociopolíticas da educação. Portanto, a prática pedagógica do professor tem origem em suas relações com o mundo social, psicológico e cultural.

Quando se fala em formação docente é preciso ter em mente que não acaba nunca. O professor deve estar em constante formação, o seu universo de trabalho está em mudança e é preciso estar aberto a estas mudanças. “A formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam.” (Idem, p.65)

É por isso que se faz necessário, além da formação inicial, a formação continuada durante toda a vida profissional do professor. Martins (2009) afirma que a formação do professor é um *continuum*, algo que deve durar ao longo da vida profissional sem previsão de fim. E ainda que “os processos formativos dos professores requerem mudanças significativas, visando a dar respostas á complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade para atender a diversidade do alunado”. (Idem, p.154)

A escola deve ser vista como espaço permanente de formação, a partir da reflexão que os docentes fazem de sua prática. Trata-se de um espaço central de promoção de aprendizagem e de reflexão teórico prática. A esse respeito temos em Lelis (2008, p. 64):

“A escola que é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e atitudes”.

A escola sendo o espaço de trabalho do professor, o lugar onde todas as suas inquietações e dúvidas emergem, é o lugar onde deve ocorrer sua formação permanente, como bem coloca Perrenoud (2000, p. 165) :

“Enquanto a formação contínua fora do ambiente procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente”.

Dentro do ambiente da escola a troca de experiências com os seus colegas de trabalho pode tornar a prática mais reflexiva. Freire (2001) reforça a formação permanente, como espaço de reflexão acerca da prática. “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”(Idem, p. 43)

Freire (Idem, p. 32) coloca a pesquisa como fundamental no processo de ensino, não existe segundo ele um sem o outro:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”

A escola é muitas vezes o maior espaço de formação no início do exercício profissional, é na escola que o professor adquire muito do que faz no exercício da docência. Nóvoa (1991, p. 91) fala sobre esse processo de passagem:

“Esse fato acentua um dos traços sociológicos da profissão docente: um professor primário passa de um papel, o de estudante, para o outro papel oposto, o de docente. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um role-transition ao invés de um role-reversion e, no começo de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício”.

A formação dos professores é uma construção ao longo de toda sua trajetória de vida, desde sua vivência enquanto aluno, observando outros professores. A opção pela docência e a formação inicial nos cursos de formação docente é seu campo de trabalho. Muito do que os professores definem como sua prática eles aprenderam com sua vivência de aluno e não nos cursos de formação.

Nóvoa (2008, p.228) pontua que os “docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos de formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional.” O professor em sua formação continuada tem a possibilidade de pensar e repensar a

sua prática, trocando experiências com outros professores o que permite ensinar, aprender e reaprender.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 institui 20 metas para este período, incluindo a formação de professores.

Na meta 15, o PNE estabelece que o Estado deve priorizar a formação dos professores em nível superior, o que é muito importante, dado que há ainda professores que atuam sem nenhuma formação específica para a docência.

Se conseguirmos atingir a meta 15 e formar os nossos professores em nível superior, a formação continuada, através dos cursos de pós graduação, poderão dar continuidade à valorização do magistério (**Meta 16**) e à melhoria na qualidade da educação.

“É sempre importante aumentar o número de professores com mestrado e doutorado, mas sempre dentro do cuidado de evitar o instrucionismo. É constrangedor observar nos dados que, por vezes, tais títulos se correlacionam negativamente com o aproveitamento escolar dos alunos” (Demo, 2004, p. 120).

Os cursos de mestrado e doutorado devem corresponder a uma melhoria no processo de ensino aprendizagem e não constituírem mera obtenção de um título que vai formar pesquisadores, sem contribuir de fato com uma melhora na resposta educativa. Muitas vezes, após concluir seus cursos os professores deixam a Educação Básica.

Nas metas 17 e 18, o PNE reacende o debate sobre a importância da valorização do profissional do magistério, que já há muito vem sendo desgastada e desvalorizada, não só com os baixos salários mas também na desvalorização do profissional, o que tem levado muitos a seguir outra carreira, abandonando o magistério. Ao tratar desse assunto Linhares (2004, pp. 30-31) ressalta que “os cursos de formação de professores universitários não atraem mais candidatos para preencher suas vagas. Os que procuram estes cursos com frequência têm outros objetivos profissionais que não o de seguir o magistério”.

## 2.1. Formação continuada para uma prática inclusiva

Os cursos de formação continuada são momentos para os professores devem preparar o professor para educar todos os alunos. Silva (2009, p.151) defende que:

“A inclusão não depende, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com suas potencialidades e as capacidades de cada um”.

Mittler (2003) ressalta que a maioria dos professores já tem muitos conhecimentos e habilidades necessários para ensinar de forma inclusiva, faltando-lhes apenas confiança em sua própria competência. Tal acontece, em parte, pela falta de treinamento e, em parte, pelo mito de ser necessária a capacitação especializada para atendimento aos educandos com NEE.

“Para que possamos ter uma escola realmente para todos é preciso que os professores aceitem a responsabilidade por todos os alunos. Criar oportunidades de capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação”. (Idem, p. 184)

Mittler ressalta bem a importância da inclusão ser vista como um processo que deve durar para sempre, e não como mais uma dessas mudanças temporárias que desaparece rapidamente. A inclusão precisa ser entendida pelos professores como uma tendência mundial e que veio para ficar.

O comitê Warnock em 1978 já recomendava: “um elemento de educação especial deve ser incluído em todos os cursos de formação de professores aqueles responsáveis pela validação dos cursos de formação de professores devem fazer a inclusão de um elemento de necessidades especiais uma condição para aprovação deles” Nestas palavras, o Relatório Warnock já estava bem a frente de seu tempo, quando previa a necessidade de preparar os professores para trabalhar com o aluno com NEE. Hoje apontamos para a necessidade dos cursos de formação prepararem os professores para ensinar a todos.

“A formação contínua acompanha também transformações identitárias. Sua própria institucionalização, ainda recente e frágil, é o primeiro sinal disso. Certamente o aperfeiçoamento não é uma invenção que date de hoje. Ele se limitou por muito tempo ao domínio das técnicas artesanais ou à familiarização com novos programas, novos métodos e novos meios de ensino. Atualmente todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua” (Perrenoud, 2000, p. 158).

A formação contínua hoje busca colmatar lacunas da formação inicial do professor e também atender as novas demandas da escola, perspectivada como um espaço em constante transformação.

## **2.2. Práticas supervisivas e educação inclusiva**

O conceito de prática supervisiva atualmente está relacionado à orientação da prática pedagógica, na formação inicial de professores e educadores. A supervisão é entendida enquanto acompanhamento e orientação do processo formativo. A partir do momento que a escola encara a prática supervisiva como formação continuada ou formação permanente, faz dela um espaço para reflexão, pensar a prática da escola, na escola (Alarcão, 2000).

A relação de supervisão entre o professor da educação especial e o professor do ensino regular visa a melhoria da prática docente. O professor com formação especializada vai atuar junto ao professor do ensino regular, auxiliando-o a desenvolver práticas, estratégias e atividades, visando a implementação de uma educação inclusiva.

Alarcão e Tavares (2007, p.16) conceituam como supervisão de professores “O processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Sendo assim, o trabalho colaborativo entre esse professor de educação especial mais experiente e o professor do ensino regular deve visar à melhoria do trabalho docente.

Essa interação estabelecida entre os professores da educação especial e do ensino regular desenvolve um trabalho positivo não só na relação ensino-aprendizagem, mas também na prática profissional de ambos profissionais.

Alarcão (2001, p.35) afirma que a supervisão visa “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”. Segundo a autora, a escola é assim vista como lugar de aprendizagem coletiva, um coletivo pensante.

Nesse contexto de espaço de aprendizagem, o papel do supervisor, segundo Alarcão (2000, p. 19), se figura como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”. Assim, o supervisor como facilitador deve fazer da escola um espaço de formação permanente e troca de aprendizagens.

A importância da supervisão das práticas dos professores como estratégia de formação, se sustenta no pressuposto que é a partir da análise e da reflexão na ação, que se pode transformar as práticas. Sobre a função do supervisor Ferreira (2011, p.102) afirma:

“O supervisor educacional necessita ser capaz de desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e daí gerar estratégias para a ação; deverá ser capaz de desenvolver e adotar esquemas conceituais autóctones e não dependentes, diversos de muitos daqueles que vêm sendo empregados como “modelo” (americano, alemão ou inglês), pois um modelo de supervisão não serve a todas as realidades”.

Em síntese, o professor deverá apostar na formação inicial e continuada, tendo por base a atualização, a reflexão e o trabalho colaborativo, em comunidade aprendente.

## **CAPÍTULO III- A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

A metodologia deve ser mais do que uma descrição dos métodos e técnicas a serem seguidos, de forma a indicar as conexões entre as leituras do pesquisador e seus objetivos de estudo e a planificação do mesmo (Deslandes, 2009).

Assim, o pesquisador deve contemplar a problemática do estudo, em relação com a pergunta de partida e os objetivos, as opções e estratégias metodológicas, as fontes e os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise, bem como o contexto e os sujeitos da pesquisa.

### **1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO**

Este estudo focaliza as concepções dos professores licenciados, sobre educação inclusiva, tendo em vista a aquisição de competências específicas nessa área, necessárias ao trabalho pedagógico. O problema reside no fato de, mesmo com a garantia da inclusão do aluno, com necessidades educacionais especiais, nas salas de ensino regular, assegurada através de legislação em vigor, os cursos de formação de professores, tanto iniciais, quanto continuados, não têm contribuído para um ensino inclusivo. Partindo de uma perspectiva multidisciplinar, englobando investigadores como Alarcão (2007), Rodrigues (2003), Carvalho (2010, 2006, 2007), Mantoan (2009, 2006), Goffman (1988), Mittler (2003), Mazzotta (2005), Tardif (2005), Freire (1996), Imbernón (2009) e Perrenoud (2000, 2002), analisou-se a interrelação entre formação docente inicial, formação continuada e educação inclusiva, de maneira a rentabilizar competências de ensino e de aprendizagem, em relação a discentes, com necessidades educativas especiais, em contexto supervisivo de comunidade escolar.

### **2. A PERGUNTA DE PARTIDA**

Segundo as considerações anteriores, formulamos a seguinte Pergunta de Partida:

- **Até que ponto, na concepção dos professores licenciados, a formação inicial e continuada confere aos docentes competências para uma ação**

**efetiva na educação inclusiva, que potencie o desenvolvimento e aproveitamento de alunos, com necessidades educativas especiais?**

### **3. OBJETIVOS DO ESTUDO**

Com a delimitação dos nossos objetivos buscamos definir, segundo Deslandes (2009) o que pretendemos com nossa pesquisa e quais os propósitos que queremos alcançar, ao término de nossa investigação. Segundo esta autora, o objetivo geral diz respeito ao conhecimento geral, proporcionado pelo estudo, e os objetivos específicos constituem o desdobramento das ações, necessárias à realização do objetivo geral.

#### **Objetivo Geral:**

- Analisar, a partir das concepções dos professores licenciados, se a formação docente, inicial e continuada, tem contribuído para desenvolver competências, para o trabalho cotidiano e uma intervenção eficaz, na educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais, de acordo com a legislação específica em vigor.

#### **Objetivos Específicos:**

- Enquadrar a educação inclusiva, de alunos com necessidades educativas especiais, segundo a legislação em vigor.
- Conhecer as concepções de professores licenciados, frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas salas de ensino regular;
- Analisar se a formação docente, inicial e continuada, tem contribuído para o trabalho pedagógico, numa educação inclusiva;
- Averiguar se o trabalho pedagógico, numa educação inclusiva, tem vindo a desenvolver e melhorar o aproveitamento de alunos, com necessidades educativas especiais.

#### **4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

A trajetória investigativa, percorrida no estudo, surgiu de uma inquietação acerca dos cursos de formação de professores, a respeito da inclusão de alunos, com necessidades educacionais especiais, nas salas de ensino regular, tal como proposta em diversas leis e tratados mundiais como a declaração de Salamanca, a LDB 9394/96 e a convenção de Guatemala, tal como especificado e analisado, na revisão bibliográfica, a qual consta da primeira parte deste trabalho.

O aporte metodológico do nosso estudo assenta em uma abordagem qualitativa, pois, como afirma Gonzaga (2006), em educação não podemos nos deter apenas em aspectos quantitativos, devido à complexidade da realidade em análise. Também Minayo (2009) afirma que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, pela análise contextual e de pormenor.

Segundo Erickson (1973 cit por Gonzaga, 2006), o uso da pesquisa qualitativa tem uma vasta tradição nos estudos educacionais.

Em acréscimo, escolhemos a pesquisa qualitativa porque é muito ampla e inclui uma grande variedade de métodos, entre eles a análise de discurso, que será o eixo de nossa pesquisa (Serrano, 1998).

#### **5. FONTES E RECOLHA DE DADOS**

Os instrumentos de recolha de dados constituem, na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008, p. 25), “formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados”. Ou seja, consistem em procedimentos científicos, que procuram responder às questões de investigação colocadas. Os dados da presente investigação foram coletados através de entrevistas estruturadas.

##### **5.1 Entrevista**

Numa pesquisa qualitativa, o trabalho de campo pode ser realizado através de diversas formas e técnicas. No nosso estudo, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas, que, segundo Minayo (2009 p. 64) são:

“acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

Minayo (2009) classifica as entrevistas segundo uma tipologia que engloba sondagem de opinião, entrevista semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva. Escolhemos a entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de falar sobre o tema, sem se prender à questão formulada.

Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p.64) acrescentam que, “tanto o delineamento dos procedimentos de uma pesquisa, quanto a análise de dados depende da opção teórico-metodológica do pesquisador.” Por sua vez, Lakatos (1993) define entrevista como um encontro entre duas pessoas, onde uma delas tem o objetivo de obter informações sobre determinado assunto, o que ocorre através de uma conversa de natureza profissional.

Almeida e Szymanski (2010) destacam que a entrevista é uma situação afetiva, pela interação entre pessoas diferentes (entrevistado e entrevistador) com história, experiências e expectativas diversas, acerca desse encontro.

Assim, a coleta de dados se deu através das entrevistas realizadas com os professores. Antes de iniciarmos o processo de coleta, a partir de nossas leituras, acerca da formação docente e da educação inclusiva, elaboramos o roteiro da entrevista, que seria feita com os professores. Previamente, pedimos a autorização dos dirigentes da escola, para realizar as entrevistas com seus professores, assim como sua contribuição, para elaboração do lócus da pesquisa, descrevendo o perfil da escola.

Os encontros com os professores se deram individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada um. Iniciamos a entrevista com nossa apresentação, bem como a identificação do tema e do objetivo da pesquisa, assim como a importância da contribuição dos entrevistados, para nossa pesquisa. Solicitamos a autorização para registrar as entrevistas, que foram gravadas em um MP4, esclarecendo que seriam confidenciais e que seriam apagadas, após fiel transcrição, que poderiam ser, inclusive, consultadas se assim o quisessem.

Minayo (2009) ressalta ser imprescindível registrar as palavras do entrevistado. Com o registro do discurso em áudio, o pesquisador tem a vantagem

de não perder nenhuma palavra do entrevistado, beneficiando assim sua pesquisa, tornando-a mais fidedigna.

No que se refere ao guião da entrevista, e por se tratar de uma pesquisa com docentes, remetemos ao que diz Szysmansky (2010, p.25), de ser “necessário saber qual a sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa”. Sendo assim, antes de iniciarmos a entrevista, propriamente dita, solicitamos aos professores informações sobre gênero, idade, tempo de atuação docente e nível de formação acadêmica.

Após esta caracterização de cada entrevistado, iniciamos a entrevista, apresentando as questões uma a uma e deixando os professores livres para responder. Apenas quando necessário, refazíamos a pergunta, para não perder o foco e reorganizar as ideias, sem fugir do tema proposto.

Posteriormente, fizemos a transcrição de todas as entrevistas, para iniciarmos as análises. A partir da realização das entrevistas, os dados foram levantados e tratados segundo procedimentos de análise do discurso escrito (Bardin, 2000), de forma a obter resultados, quantificados através da contagem de ocorrências. No processo de análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações dos mesmos, com as formações discursivas, e suas relações com a ideologia.

A partir da realização das entrevistas, os dados foram levantados e tratados segundo procedimentos de análise do discurso escrito (Idem), de forma a obter resultados, quantificados através da contagem de ocorrências.

Concluída a análise, o que temos é a compreensão dos processos de produção de sentidos e percepções dos sujeitos.

## **5.2 A Análise do Discurso**

Para organizar e analisar os dados coletados, utilizamos a Análise do Discurso (AD), que teve início nos anos 60 do século XX. Contudo, a mesma já tinha sido utilizada desde a antiguidade, nos estudos retóricos, havendo estudos de textos, no século XIX, com a semântica histórica, e, no século XX, com os estudos

dos formalistas russos (anos 20/30) que já pressentiam no texto uma estrutura. (Orlandi, 1999).

A AD trata do discurso, da palavra em movimento, observa o homem falando, a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social. A AD visa compreender como um objeto simbólico produz sentido. O trabalho de análise começa pela configuração do *corpus*, delineando seus limites, fazendo seu trabalho de análise, retomando conceitos e noções, interligando teoria, leitura e análise do *corpus*.

Em AD deve-se levar em consideração a interpretação e desconstrução do *corpus* discursivo, escolhido para a investigação, considerando (Orlandi, 1999):

1. As formas de produção, representadas pelo contexto social que envolve o *corpus*;
2. O *corpus*, que se refere ao recorte na seleção do discurso;
3. O interdiscurso, todo o conjunto de formulações feitas, mas esquecidas, que determina o que dizemos;
4. O Dito e o não Dito, ou seja, os sentidos que estão subentendidos, quando se faz uma afirmação;

O silêncio, diferente do não dito, uma vez que o não dito está condicionado ao que foi dito. Para Orlandi (Idem), trata-se da própria condição do sentido, que atravessa as palavras.

## **6. LÓCUS DA PESQUISA**

O local escolhido, para desenvolver a pesquisa, recaiu em duas escolas da rede municipal de ensino do Recife, que fazem parte do quadro efetivo de docentes da Secretaria de Educação da cidade do Recife, tendo em vista nossa facilidade de acesso às mesmas. T

As escolas escolhidas, denominadas A e B, localizam-se no bairro de Água Fria e Fundão, as quais pertencem à Região Político Administrativa (RPA) 2.

## 6.1. Escola A

Esta escola pertence a rede municipal de ensino da prefeitura de Recife, localiza-se no bairro de Água fria na RPA 2 em uma avenida muito movimentada e próximo ao comércio, que é muito grande no bairro. Inicialmente, neste espaço funcionava provisoriamente uma escola, que aguardava a conclusão da reforma de seu prédio. No final de 2005 a reforma é concluída e professores e alunos, no ano seguinte, iniciam as aulas em seu antigo endereço, agora numa escola nova e bem equipada.

Em 2006, uma nova escola começa a funcionar neste local, com novos alunos e professores. Ainda sem nome, funciona com nome de anexa a outra, mas é totalmente independente, com corpo técnico e administrativo próprio. Só em 2009, através de uma portaria, recebe seu nome.

O prédio, onde funciona a escola, é na verdade uma casa residencial alugada, onde as salas de aula são os quartos. Não existe quadra nem parque, as crianças brincam no quintal, a biblioteca é improvisada num dos quartos. Como não tem bibliotecária, está sempre fechada, uma pequena salinha de jogos onde cabe só oito crianças e um excelente laboratório de informática, que funciona na garagem, com 10 computadores ligados a internet.

O corpo docente e técnico é formado por 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 assistente de direção, 1 coordenadora, 12 professoras, 4 estagiárias, 2 professoras auxiliares, 1 secretário e 2 estagiários de secretaria, 3 auxiliares de serviços gerais e 4 vigilantes.

A escola funciona nos três turnos: manhã 6 turmas (7:30 as 12:00), tarde 6 turmas (13:30 as 18:00) e à noite 4 turmas (18:40 as 22:00); no horário da manhã e da tarde a escola atende crianças de 6 a 14 anos do ensino fundamental e à noite atende adultos em turmas de alfabetização (Brasil alfabetizado) e turmas moduladas (2 anos em 1).

Assim como as demais escolas municipais do Recife, a escola adota o sistema de ciclos de aprendizagem, que visa conectar os territórios de aprendizagem, que são artificialmente isolados em série, permitindo enfrentar um dos grandes problemas do ensino público que é a repetência escolar.

A população atendida é das comunidades próximas a escola, na sua grande maioria oriundas de favelas e seus arredores que são comunidades consideradas violentas pelo alto índice de homicídios e tráfico de drogas. Muitos dos alunos tem pais presidiários, drogados, envolvidos com a criminalidade onde moram, algum dos nossos alunos também estão envolvidos com drogas e com o tráfico de drogas.

Desde 2009 a escola passou a receber suprimentos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o que ajudou a equipar toda a escola com materiais de apoio didático e pedagógico e, por atingir a meta nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola ganhou no ano de 2011 um data show.

O processo de formação continuada acontece com todos os profissionais da rede de ensino no início e meio do ano letivo e, esporadicamente, uma ou outra formação durante o período das aulas, para um ou outro professor. Os momentos destinados a planejamento, em reunião pedagógica, são muito poucos e terminam sendo reuniões administrativas, não existindo espaço para troca de experiências.

## **6.2. Escola B**

A escola B também pertence à rede municipal de ensino da prefeitura de Recife. Localiza-se no bairro do Fundão na RPA 2, em uma rua tranquila, quase sem movimento de carro, é uma rua residencial e que foi calçada no ano de 2010.

A estrutura física da escola B é privilegiada. A escola tem 21 salas de aula, 1 banheiro adaptado para cadeirantes, biblioteca ampla e climatizada, laboratório de informática, laboratório de ciências, palco para apresentações, quadra coberta, sala de artes, sala de professores, sala da direção, secretaria, sala de recursos, refeitório, estacionamento. Só não tem parque, mas tem muito espaço para as crianças brincarem, apenas está precisando de serviços de reparo e manutenção.

A escola também funciona nos três turnos: manhã 13 turmas (7: 30 as 12:00) tarde 8 turmas (13:30 as 18:00) e a noite 4 turmas (18:40 as 22:00); no horário da manhã e da tarde a escola atende a crianças do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, e à noite atende adultos que não tem escolarização em turmas de alfabetização (Brasil alfabetizado) e turmas moduladas ( 2 anos em 1), Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Muitas salas estão sem uso. Algumas são utilizadas pelo projeto MAIS EDUCAÇÃO, que proporciona, aos alunos, de risco e com mau desempenho, passarem o dia na escola, para que não fiquem na rua. Há também a sala do projeto Promotora da Paz, com psicólogos e assistente social, para atender alunos com problemas de comportamento.

O corpo docente e técnico é formado por 1 diretora, 1 vice-diretor, 1 coordenadora, 1 secretário, 1 agente administrativo, 25 professores, 5 estagiários regentes, 6 estagiários de secretaria, 8 auxiliares de serviços gerais e 2 professoras itinerantes de educação especial. Assim, como as demais escolas municipais do Recife, a escola adota o sistema de ciclos de aprendizagem, que visa conectar os territórios de aprendizagem, que são artificialmente isolados em série, permitindo enfrentar um dos grandes problemas do ensino público, que é a repetência escolar.

A clientela atendida pela escola é bastante diversificada, principalmente na idade que começa com 06 anos, até aproximadamente 50/60 anos na EJA. A maioria dos alunos é de famílias de baixa renda, apresentando um alto índice de prostituição infantil e adulta, alcoolismo e drogas. Aumentando assim outros tipos de violência, como por exemplo, gravidez na adolescência, gerando novas formas de organização familiar, onde as mães abandonam os filhos, deixando-os aos cuidados da avó. Por outro lado, na Educação de Jovens e Adultos, boa parte dos alunos são de trabalhadores.

A população atendida é das comunidades próximas a escola, na sua grande maioria oriundas de favelas e seus arredores, que são comunidades consideradas violentas, pelo alto índice de homicídios e tráfico de drogas. Muitos dos alunos tem pais presidiários, drogados, envolvidos com a criminalidade onde moram. Alguns dos nossos alunos também estão envolvidos com drogas e com o tráfico de drogas.

## **7. SUJEITOS DA PESQUISA**

Em relação a escolha dos sujeitos da pesquisa, somos convidados a refletir sobre quem e quantos indivíduos ou instituições participaram da pesquisa, como também os motivos que justificam tais escolhas, como aponta Deslandes (2009).

Nesta pesquisa, os sujeitos envolvidos são 8 professores de 2 escolas municipais, localizadas na cidade do Recife, todos atuantes no Ensino Fundamental I, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

A escolha dos sujeitos não aconteceu de forma aleatória, já que nosso interesse de pesquisa eram os professores que haviam se formado após o ano 2000, ou seja após importantes discussões, a nível nacional e internacional, acerca da educação inclusiva. É de destacar a promulgação da LDBEN nº 9394/96, e da Declaração de Salamanca, considerada um grande marco, para os avanços em educação especial, dentro de uma proposta inclusiva. Num total de 37 professoras, 8 se encaixavam nesse perfil, constituindo os nossos sujeitos de pesquisa. Todos os professores, que participaram das entrevistas, eram do sexo feminino.

Utilizamos a identificação desses sujeitos com os seguintes quadros de conversão: sempre uma letra e um numeral, a primeira **P** indicando a palavra professor, e o segundo **01, 02, 03**, e seguintes, em sequência, até **P.08**, nomeando o oitavo sujeito da pesquisa.

## **CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **1. IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES**

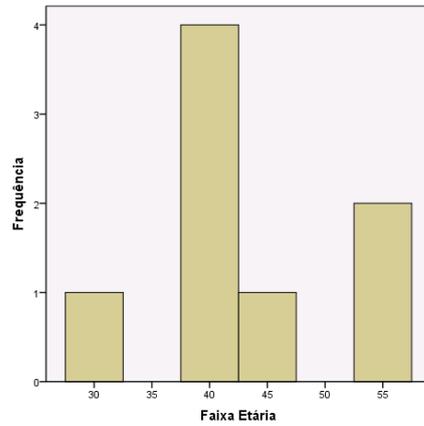
Conforme anteriormente exposto, nossa investigação contou com o total apoio de oito docentes, atuantes em turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, nas duas escolas da rede municipal de ensino do Recife, situadas na RPA 2. O acesso às escolas, e aos professores, se deu através de um ofício circular, encaminhado ao Gestor da escola, solicitando a autorização e explicando a importância da pesquisa, bem como seus benefícios. (Apêndice III).

Os oito docentes são do sexo feminino, confirmando as estatísticas do MEC (2010) que comprovam que as mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país. Em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da educação profissional, elas são a maioria lecionando. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC, no fim de 2010, existiam quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino.

#### **1.1. Faixa Etária**

No gráfico 1 temos o perfil dos professores quanto a idade. Pode se ver que metade está na faixa etária, entre 40 e 45 anos, e também um bom número já passou dos 50 anos, pelo que o corpo docente apresenta uma média elevada de idade.

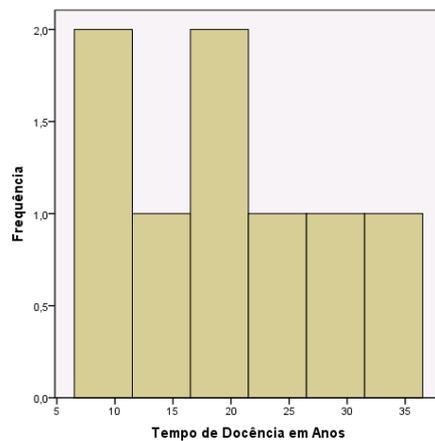
**Gráfico1 - Faixa etária dos professores**



**Fonte:** Entrevista com professores da PCR (2011).

## 1.2 Tempo de Docência

**Gráfico 2 - Tempo de docência**

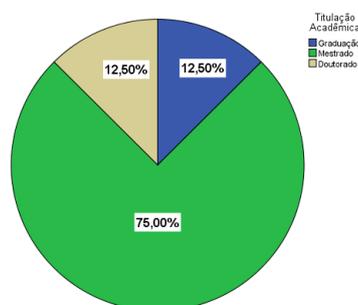


**Fonte:** Entrevista com professores da PCR (2011).

No gráfico 2 temos dados relativos ao tempo de docência dos entrevistados, ficando sua maioria entre 10 e 20 anos de docência, e alguns com mais de 30 anos, o que revela professores com bastante experiência no magistério.

### 1.3 Titulação Acadêmica

Gráfico 3 - Formação



Fonte: Entrevista com professores da PCR (2011).

No gráfico 3, percebemos que os professores entrevistados investem em sua formação acadêmica. A maioria concluiu curso de pós-graduação, o que demonstra o interesse em aprofundar seus conhecimentos.

As entrevistas aconteceram em dia e hora previamente agendadas. Utilizamos o MP4, para realizar a gravação. Em momento posterior, as entrevistas foram transcritas para podermos iniciar a Análise do Discurso.

## 2. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

### 2.1. Concepções dos professores acerca do conhecimento sobre a educação inclusiva

No discurso dos professores, percebemos que não demonstram ter muito conhecimento, sobre a educação inclusiva. Alguns assinalaram o conhecimento da legislação, pesquisas acerca do assunto, formação continuada, mas sempre como um conhecimento superficial. Percebe-se, no discurso dos docentes (ver Apêndices), que os professores entrevistados sentem a necessidade de conhecer mais sobre o assunto, tal como tranparece nos excertos que se transcrevem:

**P02** – “O que a rede repassou, o que vem nas formações, e também porque aqui na nossa escola tem a questão da inclusão muito latente, então sempre se tem o estudo, e a vertente do olhar para a educação especial”.

**P03** – “Eu fiz especialização em educação especial, porém o curso deixou um pouco a desejar, porque só tinha aula teórica à gente não tinha prática nenhuma”.

**P04** – “As cobranças para gente na escola a respeito da inclusão, as cobranças nas formações, é uma busca individual, um voo solitário”.

**P06** – “O que a gente imagina de uma criança especial é mais a criança que tem síndrome de donw, crianças com deficiência que a gente chama especial, deficiente mental ou outras mas só conheço os nomes na prática não”.

**P08** – “Quase nada, conheço um pouco no que leio em livros, pesquisa na internet e troco de experiência com os colegas”.

Corroborando o discurso desses professores, Prieto (2006, p.58 ) afirma que “ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto”. A professora P03, inclusive, relata que fez um curso de especialização em educação especial, mas que o curso não lhe conferiu o conhecimento desejado.

Contudo, existe o interesse em aprofundar a temática, na fala das professoras **P02 e P08**, quando revelam essa busca de informações através de leituras e pesquisa a cerca da educação especial mesmo que seja como afirma a professora **P04** “um voo solitário”.

As professoras evidenciam a necessidade da formação continuada, para os profissionais em exercício, para que propostas inovadoras, como a proposta de educação inclusiva, possam sair do papel e acontecer de fato, nas escolas. Barreto (2006, p. ) acrescenta: “professores que já se encontram em exercício, sem as devidas informações acerca das necessidades educacionais especiais, que seus alunos possam vir a apresentar, é necessário que tal tema seja objeto de estudo e reflexão, por meio de cursos de formação continuada.”

## **2.2. Sentimento em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**

**P01** –“ Em xeque, eu acho que faculdade nenhuma prepara o profissional para isso, então a partir da presença do aluno, dependendo da deficiência dele, ai eu vou estudar, me organizar e trato como um aluno qualquer”.

**P02** – “Às vezes a gente tem algumas dificuldades, dependendo do grau de especificidade dessa necessidade mas tendo o apoio você se sente mais reconfortada e tranquila”.

**Comment [x8]:**  
Completar com a página.

**P03** – “Às vezes a gente fica de mãos atadas porque dependendo da necessidade especial que o aluno tenha você não sabe como agir com aquela criança, que venha um estagiário para ficar com o aluno especial, demora um pouco”.

**P05** – “Eu me sinto bem, até porque eu tenho um aluninho, um aluno, e ele se comunica com os coleguinhas não dá trabalho assim de agressão, participa, interage bem na turma”.

**P06** – “Dificuldade de como trabalhar com essas crianças, são muitas situações para você realizar e você não sabe como trabalhar com essas crianças”.

Os professores relatam suas dificuldades, em lidar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como lidar com o novo. Percebe-se um discurso onde se enfoca muito a deficiência específica do aluno, como uma das maiores dificuldades. Tal pode se perceber na fala das professoras, **P01** “dependendo da deficiência dele”, **P02** “dependendo do grau de especificidade dessa necessidade” e **P03**, “dependendo da necessidade especial que o aluno tenha”. De fato, o foco na fala das professoras está na deficiência do aluno incluído e não no processo de ensino-aprendizagem.

Na fala de **P05**, a professora refere-se ao aluno como “aluninho”, dando uma ideia de coitadinho e relatando, numa visão muito usual, que o aluno com necessidades educacionais especiais está na escola apenas como espaço de socialização. Ora a criança com necessidades educacionais especiais está na escola para aprender e receber um ensino de qualidade.

A esse respeito, Prieto (2006, p.60) ressalta que, “Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização”.

Na fala de **P06**, temos, “você não sabe como trabalhar como essas crianças”. Mais uma vez, o problema está centrado no aluno. Mantoan (2006b, p.54), sobre esse discurso docente, afirma que “Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem”.

De novo na fala de **P06**, encontramos “são muitas situações para você realizar e você não sabe como trabalhar com essas crianças.” Relativo a essa

dificuldade do professor dar conta da demanda tendo que pensar a prática para contemplar a inclusão, Weiss e Cruz (2007 p.72) ponderam que:

“A maior inquietação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns diz respeito a dinâmica do cotidiano na sala de aula, pois, já possuindo tanto educandos que demandam sua atenção, parece um desafio grande demais atender aos alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem.”

O olhar do professor está voltado para a deficiência, apontam-se as diferenças, como o problema, ou a dificuldade do trabalho inclusivo. Goffman (1998, p.138) ressalta que “não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença mas para o comum”. No que se refere a educação inclusiva, interessa não focar na diferença, mas na diversidade, sem no entanto desconsiderar as especificidades e necessidades de cada aluno.

As diferenças decorrentes das manifestações das deficiências acabam sendo apontadas pelos professores como limitação para a inclusão, sem perceber suas potencialidades para além da deficiência.

O professor do ensino regular ainda apresenta uma visão de educação nos moldes da educação especial, onde o professor especialista é quem tem o conhecimento para trabalhar com o educando. Ele, por sua vez, acredita que não tem essa competência. Como afirma Mantoan (2006b, p.17):

“Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar apenas esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-los aos olhos de todos.”

No paradigma da educação inclusiva, a escola precisa superar essa visão de os professores especialistas serem os únicos a conhecer e ter competências para trabalhar com o aluno, com necessidades educacionais especiais. É necessário que este conhecimento deixe de ser de domínio apenas do professor “especialista”, sendo apropriado pelo maior número possível de profissionais da educação.

### 2.3. Percepção sobre a educação inclusiva

Quanto à percepção sobre a educação inclusiva, as professoras mostraram-se favoráveis a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

**P02** - “Eu acho que é uma coisa que se faz pertinente”.

**P03** - “A educação inclusiva ela é importante”.

**P04** - “Eu acredito na educação inclusiva porque eu acho que a educação é para todos, o papel da educação é fazer o diferencial na vida daquela criança eu acho que o papel da escola é muito importante na inclusão” **P06** “ Eu acredito que realmente deve acontecer”

**P06** - “Eu acredito que realmente deve acontecer, mas para isso tem que ter acessibilidade, uma sala de acompanhamento para essa criança na escola, com: psicólogo, fonoaudiólogo tivesse todo esse aparato para que o professor possa trabalhar com essa criança, é muito mais amplo que simplesmente incluir a criança sem dar esse suporte, esse aporte maior”

**P07** - “É uma boa alternativa.”

**P08** - “É um grande passo para educação das pessoas com deficiência”.

O discurso dos professores demonstra a importância da escola, no processo de inclusão e a necessidade da educação ser para todos e aponta as necessidades do Atendimento Educacional Especializado, para que a inclusão aconteça de fato na escola e com qualidade.

A aceitação do professor da proposta de inclusão é um passo muito importante, para que esta seja efetivada. É essencial desconstruir práticas segregacionistas, excludentes, ver de forma positiva a inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais. “É uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais” (Sartoretto, 2009,p. 79).

Alguns professores, como **P03**, **P05** e **P07** salientam a necessidade da formação, para que a inclusão aconteça de fato e com qualidade, “acho que deveria ter capacitação, acho que principalmente voltado para esse lado, o que precisa é que todos os professores fossem capacitados para trabalhar realmente com a inclusão, a verdadeira inclusão em sala de aula, porque chegar e jogar simplesmente para ele só fazer parte da turma é muito fácil, a gente não sabe nem como agir quando o aluno

chega”; “tenha uma formação para preparar os professores” e “com melhor preparo, com professor qualificado” .

No discurso de **P03** encontramos, “Daqui que venha um laudo, que a mãe vá para o médico para trazer um laudo, a gente é que tem que descobrir por si só as necessidades do menino, as capacidades que ele já tem aí realmente é difícil.”

Esse discurso demonstra-se ainda intimamente ligado ao enfoque clínico e não pedagógico da educação inclusiva. Desta forma, a interlocução entre o professor e os profissionais de saúde deve acontecer, no sentido de acompanhar e construir estratégias de inclusão, melhorando o desempenho escolar do aluno.

Face a estes exemplos, a formação do professor é uma das condições para que aconteça a inclusão, tornando-se necessária para preencher lacunas e carências dos professores, no sentido de ampliar as discussões e reflexões sobre uma nova forma de ver a educação de alunos, com necessidades educacionais especiais. Por isso, Silva(2009, p.151) realiza a seguinte reflexão:“A inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente à práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos.”

#### **2.4. Concepção de Professor Inclusivo**

Quando indagados sobre que o que é ser um professor inclusivo, **P01** foca a questão dos conteúdos, que devem ser igual para todos, **P05** e **P08** referem ser aquele que ensina a todos sem distinção, já **P03** e **P07** pontuam a necessidade da formação continuada. São de destacar as seguintes opiniões:

**P03** - “Ser um professor inclusivo é meio difícil, se tivesse uma capacitação para isso como eu disse seria bem mais fácil a gente ser inclusivo”.

**P04** - “Aquele professor que percebe que ser diferente não é defeito, ser diferente é ter uma necessidade diferenciada, que você acompanha aquela mudança, e que você dê uma ajuda, um suporte. É um professor que vê nesse aluno potencialidade, não focar a deficiência que ele tem, pensar que pode contribuir e contribuir. Ter esse olhar diferenciado, saber que pode contribuir.”

**P07** - “É um professor completamente preparado, que passou por diversas formações e tem realmente vontade de contribuir para a nação de uma forma real, natural, normal e que realmente acredita na mudança, na possibilidade de alcançar, de conseguir ser facilitador realmente mas para isso ele precisa de preparação”.

**P08** – “É um professor que consegue trabalhar com todos os alunos, inclusive com o que apresentam necessidades educacionais especiais.”

Em sua fala, **P07** coloca o professor como completamente preparado, mas tal nem sempre acontece. É preciso que o professor esteja aberto às mudanças, atualizando-se sempre, pois estar preparado é uma busca diária. Nas palavras de Sartoretto (2009), o professor, numa escola inclusiva, deverá ter formação para trabalhar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado, mudando a maneira de planejar, de ministrar as aulas, de fazer avaliação, de pensar e participar na escola. É importante que o professor tenha esse olhar diferenciado e perceba que ele pode contribuir para a formação do aluno e acredite na sua potencialidade e não focalizando apenas as diferenças.

Em suma, a formação docente continuada dos professores deve preocupar-se em formar professores inclusivos, capacitando-os a entender melhor os tipos de aprendizagem requeridos pelos alunos, o estilo de aprendizagem de cada um e qual as metodologias didáticas mais úteis (Carvalho, 2006).

### **2.5. Conhecimento acerca da legislação da educação inclusiva**

No tocante ao conhecimento da legislação que trata da educação especial, das oito professoras, cinco professoras **P04**, **P05**, **P06**, **P07** e **P08** relatam não conhecer as leis sobre a educação especial e as outras três professoras **P01**, **P02** e **P03** disseram ter algum conhecimento sobre as mesmas, mesmo que de forma superficial. Como afirma **P08**: “Não, a única lei que eu conheço é a LDB que em um de seus capítulos fala de educação especial.”

Globalmente, apesar de já terem tido algum contato, não têm conhecimento real sobre o conteúdo das leis específicas da educação especial.

### **2.6. Aceitação do aluno na sala por inclusão ou por legislação**

Quanto à aceitação do aluno na sala por inclusão ou por legislação, **P05** e **P07** responderam que recebem os alunos com NEE porque a lei obriga e ressaltam a falta de preparo do professor. Dos restantes professores, transcrevem-se passagens exemplificativas:

**P02** - “Eu acredito na inclusão sim, agora às vezes discordo da maneira como ela é feita no cotidiano escolar, nós deveríamos ter uma formação mais específica em torno da realidade que as escolas, as unidades de ensino tem, a questão da inclusão ela tem que ser legal, mas ela tem que ser efetiva para ambas às partes.”

**P03** - “A gente acredita na inclusão apesar de que é uma inclusão tão mal feita, demora um bocado para vir uma interprete, uma estagiária”.

**P04** - “Pelas duas coisas a gente não pode dizer não, mas recebo também porque eu acredito, o olhar de educadora, eu acho que a gente tem o que acrescentar, fazer o diferencial.”

**P06** - “Eu acredito nessa inclusão, eu acho mesmo que o aluno deve ser incluído na sala de aula, incluso só que não nessa perspectiva que a gente vê hoje. Eu aceito porque nós somos obrigados a aceitar mas agente não se sente preparado para trabalhar com essas crianças a gente precisava de um apoio maior, porque não é fácil, não é simples, é muito fácil falar mas trabalhar com essas crianças é bem complicado.”

**P07** - “Porque a lei obriga, eu não acredito nessa inclusão em que o professor está despreparado.”

**P08** - “Inicialmente, porque a lei obrigava, hoje eu já acredito na inclusão mas ainda tenho muitas dúvidas sobre como seria a melhor forma para que a inclusão ocorra de fato.”

Na fala de **P07** encontramos a fala “tipo de educação”, o que nos leva a compreender que a professora ainda tem uma visão de inclusão, sob a ótica da educação especial e não educação inclusiva, onde a educação dos alunos, com necessidades educacionais especiais, é um recorte da educação.

Os demais professores acreditam nos benefícios da inclusão, apesar de fazerem algumas ressalvas à forma como acontece a inclusão nas escolas. Na fala de **P02** e **P06**, mais uma vez, se percebe a necessidade que os professores sentem de formações continuadas e na fala de **P03** coloca-se também a questão da demora em chegar um estagiário ou interprete, dependendo da necessidade, para contribuir para o trabalho do professor.

Já na fala de **P08**, percebemos a importância das legislações viabilizarem a inclusão, ajudando inclusive a mudar a visão da professora.

Prieto (2006, p. 59), sobre este descrédito do professor com a educação inclusiva, comenta: “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para o seu desenvolvimento profissional.”

## 2.7. Entraves a uma escola inclusiva

No que se refere aos entraves a uma escola inclusiva, os docentes foram concordantes na identificação de vários tipos de entraves e precariedades, quer pessoais, quer físicos, como se constata nos excertos selecionados:

**P01**- “Eu acho que o Ministério da Educação vem diminuindo, com os recursos para a reforma para acessibilidade, então a gente tem um banheiro para cadeirante, a gente tem umas estruturas assim, livros, a gente tem recebidos livros em braile, a gente tem recebido livros para deficientes auditivos, mas este material ainda fica muito guardado.”

**P02** – “Por incrível que pareça na nossa escola tem muitas precariedades, mas nesse lado a gente se sente reconfortado, se sente de uma certa forma embasado, porque temos pessoas que trabalham conosco de maneira indireta e direta (Professor itinerante de educação especial) dentro das unidades de ensino então dá um suporte legal.”

**P04** – “Ainda muitas, a cabeça das pessoas, a escola precisa muito se adaptar, a questão do banheiro, rampa de acesso, vídeos, software, a sala de recurso para educação especial, é muito capenga, fica muito no ideal.”

**P06**- “Escola muito pequena, dificuldade de acessibilidade, os corredores são pequenos então a gente precisava de uma estrutura física bem melhor, bem mais ampla para atender essas crianças.”

**P07** – “No nosso caso a escola não tem nenhuma condição, porque é uma casa adaptada, não é bem feita a adaptação, não é um prédio próprio, não temos espaço, sala de leitura adequada, sala para lazer, biblioteca, tem que ter espaço apropriado, atrativos para o aluno, para não está na escola por está.”

**P08** – “Acessibilidade é a primeira barreira que as escolas enfrentam mas não a maior, o preconceito entre os alunos e profissionais da escola e até dos pais e da comunidade que é o grande nó da questão.”

Analisando o discurso dos professores, descortinamos duas realidades bem distintas.

Os professores **P01**, **P02**, **P03** e **P04** trabalham na escola B, que é uma escola com excelente estrutura física, com acessibilidade, com sala de recursos, ainda em construção, mas já funcionando. Há recursos pedagógicos e a presença do professor itinerante, que é um especialista em educação especial.

A realidade de **P05**, **P06**, **P07** e **P08**, que trabalham na escola A e é uma residência adaptada, é bem diferente. Não tem estrutura de acessibilidade, por isso os maiores problemas, relatados pelos professores, são relativos à acessibilidade, a barreiras arquitetônicas, a dificuldades com estrutura física, contrariando o que é definido no decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, sobre acessibilidade.

Na realidade da escola A, onde uma residência funciona como escola, fica difícil eliminar as barreiras da acessibilidade, mas o preconceito é apontado, também, como outra grande dificuldade. P03 realça “o preconceito entre os colegas”, P04 “a cabeça das pessoas” e P08 “o preconceito entre os alunos e profissionais da escola (...) pais e da comunidade”. A este propósito da força do preconceito, Gil (2008 p.72) reforça que “estudantes portadores de deficiências muitas vezes encontram dificuldades de integração dentro da sala de aula, não só em decorrência das suas limitações físicas, mas também do preconceito dos outros alunos.”

A escola, para vencer essas barreiras, na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, precisa rever, junto com toda a escola, seu projeto pedagógico, envolvendo alunos, professores, funcionários, comunidade e família (Mantoan, 2006).

Por isso, para a efetivação da educação inclusiva, a escola deve estar adaptada, de forma a garantir a acessibilidade de todos os alunos, aos espaços e processos pedagógicos, eliminando barreiras arquitetônicas de sinalização e de utilização de recursos didáticos. Essas mudanças são denominadas, por Oliveira e Machado (2007), como “adaptações de acessibilidade ao currículo”.

## **2.8. Perspectivas trabalhadas no curso de formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.**

As professoras **P01, P02, P03, P04 e P08** relatam que no seu curso de formação não houve trabalho, numa perspectiva inclusiva.

**P01** - “O curso de letras ele não tem no currículo atividades específicas para receber, então o curso não prepara.”

**P02** - “Na época nenhuma. Esse processo de questão de diversidade, de inclusão, não era discutido na universidade.”

**P03** “No meu curso não trabalhou não, nada, nada. Eu fiz o curso de educação especial, mas pelo meu curso de formação (graduação) nada foi dito.”

**P04** “Nenhuma, não tive nenhuma disciplina que falasse sobre educação especial, nenhuma perspectiva”.

**P08** “Não houve a preocupação com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no meu curso de formação”.

Apesar de as professoras terem se formado, após as legislações de educação inclusiva, ainda não se trabalhava essa perspectiva, nos cursos de formação docente.

As professoras que relataram ter tido formação, acerca da educação inclusiva, descrevem um trabalho que se situa na concepção de educação especial:

**P05** - “Na disciplina de educação inclusiva, mas trabalhou assim só na teoria, na teoria, prática a gente não tinha, não fez assim uma formação para trabalhar com essa educação”.

**P08** - “No meu curso de formação, existia uma disciplina eletiva chamada educação especial”.

Percebe-se, nessas falas, que algumas disciplinas específicas tratavam da educação inclusiva, ainda considerada como educação especial, quando, numa proposta inclusiva, o paradigma da inclusão, deve permear todas as disciplinas e todas as atividades escolares.

Os cursos de formação de professores precisam estar atento às mudanças, que ocorrem na escola e na sociedade, o professor precisa ser preparado, para lidar com questões do cotidiano escolar, situações vividas nas escolas.

**P01** afirma que seu curso trabalhava a perspectiva da aceitação, mas sem um trabalho específico. **P05**, **P06** e **P07** relatam que seus cursos de formação trabalharam a inclusão de alunos, com necessidades educacionais especiais, mas sentem falta de uma formação mais prática. Em conformidade com estudos realizados, Carvalho (2006, p.27) comprova que “os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial”. Este investigador ressalta a necessidade dos cursos de formação de professores serem repensados, em todos os níveis, para que se possa, com urgência, melhorar as respostas educativas das nossas escolas. Similarmente, Mantoam (2006) também defende que todos os níveis, dos cursos de formação de professores, devem ser modificados, em seus currículos, para que os futuros professores saibam lidar com a diferença.

## **2.9. Preparação para receber alunos com necessidades educacionais especiais**

No que concerne a preparação, para receber alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras afirmam ter muitas dúvidas e lacunas, pelo que caracterizam a formação e atualização profissional, como essenciais.

**P01** - Sim, sim. Dentro dessa busca dos recursos existentes na escola, dentro dessa busca do estudo, da atualização, da formação para trabalhar com o aluno, sem dúvida, estou aberta a quem vier.

**P03** - Preparada a gente sempre tem que está apesar das dificuldades que a gente enfrenta com esses alunos de não ter realmente um estagiário.

**P05** - Não, de jeito nenhum, não, teria que fazer um curso, um curso muito especial para trabalhar com essas crianças.

Na realidade, a maior parte das professoras não se considera preparada para trabalhar numa proposta inclusiva. **P02** escreve que não sabe o quanto estaria preparada e **P03** diz que está preparada, mas, ao mesmo tempo, realça a falta de estagiário, como peça importante para o trabalho inclusivo.

A Resolução nº 2 de 2001, no artigo 18, define que os professores, para serem considerados capacitados a atender alunos, com necessidades educacionais especiais, na classe comum, devem comprovar “que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial”.

Ao definirem-se como não preparadas, para trabalhar numa proposta inclusiva, as docentes reforçam o que está dito nesta resolução, de necessitarem de formação, com conteúdos de educação especial. Já na formação discursiva anterior a maioria das professoras afirmavam não ter recebido qualquer formação, em seus cursos de graduação.

Comparando com um estudo de Mantoan (2006), este confirma que “os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar apenas esse atendimento.” O ensino especializado, que aconteceu durante muitos anos na escola, criou, no professor, esta imagem de um aluno que necessita de um professor especialista em educação especial e que o professor, que não tivesse esta formação, não teria a capacidade de trabalhar com esses alunos.

## 2.10. Formação continuada e a perspectiva inclusiva

Com exceção de **P02**, que disse já ter participado de formação continuada que tratava da educação inclusiva, todos os demais disseram não ter participado de formações específicas sobre educação especial. Igualmente, relatam que as formações continuadas, nas quais participaram, não contribuíram para o trabalho, numa proposta inclusiva. A respeito da formação continuada, duas docentes afirmam a sua importância, porém em outros moldes:

**P02** - “não uma formação que eu possa dizer que dá embasamento para o elemento surpreso”.

**P03** reconhece a importância e a contribuição da formação continuada para o trabalho dentro de uma proposta inclusiva “Contribui, contribui. Acho que é interessante você ter essa vertente, contribui sim, aí de nós se não fossem esses momentos singulares que é a formação.”

Para Romanowsky (2007), reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa também compreender a importância da profissionalização docente, contribuindo para a melhoria do ensino.

Assim, a formação continuada deverá contemplar os problemas reais, que surgem no interior da escola e que são levados pelos professores, através da reflexão da prática. Os professores, como sujeitos de sua formação, deverão enfrentar o permanente desafio do desenvolvimento profissional, inerente às práticas.

## CONCLUSÃO

A reflexão sobre a formação docente e a educação inclusiva é de grande importância para o cenário atual da educação, tendo sido alvo de diversas investigações no Brasil e no mundo. Refletir acerca da formação docente, para atuar na educação inclusiva, é de grande importância para melhorar a qualidade do ensino para todos. A trajetória desta pesquisa iniciou-se com a inquietação de como os cursos de formação de professores, após importantes legislações de educação inclusiva têm trabalhado a proposta de educação inclusiva. Este texto é uma tentativa de trazer para o debate algumas preocupações nesta direção. O estudo não esgota os temas que propõe, nem é esse seu objetivo. Algumas conclusões poderão servir de ponto de partida para novos estudos e investigações futuras, no âmbito da formação docente e educação inclusiva.

Partimos de um aporte teórico que estabelece a educação inclusiva como essencial para alunos, com necessidades educacionais especiais, que frequentam salas de ensino regular. No passado, a educação, quando acontecia sob a proposta de educação especial, acontecia de forma segregada e excludente. O que se tinha nas escolas eram classes especiais e algumas escolas especiais totalmente segregadas do ensino regular. Assim, a nossa trajetória investigativa inicia-se a partir de uma inquietação frente ao problema da falta de formação destinada aos professores do ensino regular, para atender aos alunos com NEE com qualidade de aprendizagem.

Trata-se de um caminho para uma resposta educativa de qualidade para todos, onde a formação inicial e continuada docente precisa urgentemente ser repensada, para que possa dar respostas aos problemas reais da escola. Esse caminho já foi iniciado através de políticas públicas, que focalizam a integração de alunos com NEE. A importância de se preparar o professor, para trabalhar com qualidade educativa com todos os alunos, evidencia-se pela criação da portaria nº 1.793/94. Esta preconiza a inclusão de disciplinas de educação especial em todos os cursos de nível superior. Também a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001 dispõe sobre os DCN's para a educação especial na educação básica. Portanto, na formação inicial de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, já deverão estar previstos componentes curriculares, que contemplem as necessidades e potencialidades de todos os alunos inclusive com NEE.

A investigação foi realizada com professoras de duas escolas da rede municipal de ensino do Recife. A coleta de dados foi desenvolvida por meio de entrevistas estruturadas, de forma a recolher e analisar as concepções docentes acerca da educação inclusiva e a forma como seus cursos de licenciatura tinham trabalhado essa perspectiva.

De acordo com a nossa pesquisa, constatamos uma maior presença de professoras com idade acima de 30 anos e, em sua maioria, com mais de dez anos de experiência docente, o que caracteriza um grupo com experiência no seu fazer pedagógico. Na formação acadêmica temos um grande número de professoras com o curso de especialização e uma só com graduação e outra com mestrado.

No que se refere as concepções sobre a educação inclusiva, algumas professoras relatam não conhecer a educação inclusiva, outras que conhecem, mas pouco, uma vez que o conhecimento que tem é de pesquisa, leituras individuais, sem discussão do assunto.

Em relação aos seus sentimentos sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), colocam que sentem dificuldade em trabalhar com a inclusão, mas em momento nenhum se fecham. Consideram importante essa inclusão, mas, como tudo que é novo, vem carregado de dúvidas e receio, face á mudança. Quando conceituam o professor inclusivo, referem que é aquele professor que ensina a todo mundo. Ou seja, já percebem o ideal da inclusão de oferecer ensino de qualidade a todos, não deixando ninguém de fora.

A Legislação acerca da educação inclusiva não é muito conhecida pelos professores, o que torna-se também um entrave a concretização da inclusão. Apesar de não terem esse conhecimento, a maior parte dos professores mostraram-se favoráveis a educação inclusiva. As barreiras colocadas pelos professores, na sua grande maioria, manifestaram-se em termos de acessibilidade, conhecimento, materiais pedagógicos, preconceito.

As professoras relataram que, em sua formação docente inicial, a questão da inclusão de alunos com NEE, em sua grande maioria, não foi trabalhada. As que disseram ter trabalhado, foi na perspectiva da educação especial e não da educação inclusiva, de forma superficial e insatisfatória.

Essa falta de preocupação, na formação docente inicial, com a educação numa proposta inclusiva, faz com que muitas professoras se considerem

despreparadas para trabalhar com os alunos incluídos. A participação, em formações continuadas, específicas para a educação inclusiva, foi apontada apenas por uma professora. As demais nunca participaram e as formações continuadas das quais participam não contribuem para o trabalho, dentro de uma proposta inclusiva. Apenas a professora que já havia participado da formação específica considerou que contribuía.

O aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tem acesso a escola de ensino regular, com um professor que não se sente preparado para trabalhar com esse aluno, que se queixa das formações docente e inicial, mas que apesar de tudo isso está aberto a inclusão educacional. O grande desafio da escola é incluir sim...mas descobrir como, que estratégias utilizar.

O discurso voltado para a necessidade de realização de cursos especializados, para atuarem em classes com alunos com e sem deficiência, estudando juntos, é muito presente na narrativa dos professores. No entanto, a especialização, com o uso de técnicas especializadas, não conduzirá a uma mudança imediata. É preciso reflexão crítica e autonomia docente em suas práticas, que podem ser transformadas nas e pelas ações desses profissionais. A formação de professores ainda não contribui substancialmente para romper com práticas estabelecidas e efetivar a inclusão de alunos. A educação que almejamos é uma educação que acolhe os alunos em sua singularidade, compreendendo-os como indivíduos.

Nossa investigação junto às professoras nos fez ver que são favoráveis a educação inclusiva e que sentem a necessidade da Formação Continuada, já que em seu curso de formação não foi trabalhado o aspecto da inclusão. Quando o foi, aconteceu de forma superficial. Percebe-se também que as professoras ainda estão muito ligadas ao modelo clínico, onde se preocupam mais em conhecer a deficiência do aluno. Não percebem que o que compete ao professor são as questões relativas ao ensino e a aprendizagem. E quanto a isto, a formação não pode contribuir, é preciso uma mudança do olhar do professor para a inclusão de alunos com NEE, uma mudança de paradigma.

A formação continuada, que as professoras tanto almejam, deve prepará-las para entender melhor os tipos de aprendizagem requeridos pelos alunos, o estilo de aprendizagem de cada um e a metodologia e didática mais úteis, e não o

conhecimento sobre a deficiência. O professor deve ocupar-se com as questões de aprendizagem e não médicas.

Através dos resultados obtidos, podemos responder à nossa pergunta de partida, de que as formações iniciais e continuadas não tem preparado o professor para trabalhar numa perspectiva inclusiva, porém são essenciais para a concretização dessa inclusão em sala de aula.

Em geral, quando se fala de educação inclusiva há um consenso entre os professores sobre a necessidade de se incluir o aluno com NEE na sala de ensino regular, mas há ainda muitas dúvidas, por parte dos professores, de como esta inclusão deve ser feita, para garantir qualidade educativa para todos, os incluídos e não incluídos.

Há um consenso também entre os professores, da necessidade de preparar essa inclusão nas escolas, considerando uma estrutura física adequada, equipe multidisciplinar, recursos, enfim, todo um aparato para que a inclusão ocorra de fato e que tenhamos uma resposta educativa de qualidade.

Acreditamos que nosso estudo cumpriu com seu objetivo de investigar as concepções dos professores e sua formação docente, no tocante a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, comprovando se os cursos de formação docente têm contribuído para que os professores trabalhem dentro de uma proposta inclusiva.

Para mudarmos realidade ainda vivenciada nas escolas, é preciso modificar os cursos de formação docente, não elegendo uma ou algumas disciplinas para trabalhar a educação inclusiva. Em todas as disciplinas a proposta de uma educação inclusiva deverá ser o fio orientador. Desta maneira, os professores formadores deverão ter a preocupação em formar alunos preparados para trabalhar dentro de uma proposta inclusiva. Em acréscimo, deverá ser reforçada a formação continuada, com os professores que já concluíram sua formação inicial.

## REFERÊNCIAS:

Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. S. Paulo: Artmed.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica*. (2.<sup>a</sup> ed., revista e atualizada). Coimbra: Edições Almedina.

Almeida, L. R. & Szymanski, H. (2009) A dimensão afetiva na situação da entrevista de pesquisa em educação. IN: *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. (3.<sup>a</sup>ed.) Brasília: Liber livro.

Baptista, C. R. (Org.) (2009). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação.

Baptista, J. A. (2010). Inclusão e desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar. *Gestão Desenvolvimento*, 18, 123-140.

Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão* (5.<sup>a</sup> ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bardin, L (2000). *A análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº8.069/1990*. Brasília.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394*. Diário oficial da união. Brasília.

Brasil. (2001). *Decreto nº3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala.

Brasil. (2007). *Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência*. Brasília.

Candau, V. M. (Org.). (2008). *Didática em Questão*. (18.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ.

Voices.

Cardoso, M. (2003) Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In J. Mosqueira, & K. Stobaus (Orgs.) *Educação Especial: em direção a educação inclusiva*. (137-144) Porto alegre: EDIPUCRS.

Carvalho, R. E. (2010). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. (3ªed.) Porto Alegre: Mediação.

Carvalho, R. E. (2007). *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. (7ª ed) Porto Alegre: Mediação.

Carvalho, R. E.(2006). *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. (4ª ed.)Porto Alegre: Mediação.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. (117-149.) Porto: Porto editora.

Cortesão, L.(2006) *Ser professor um ofício em risco de extinção?* (2ª ed. )São Paulo: Cortez.

Demo, P. (2004). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ. Vozes.

Deslandes, S. F. (2009). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In M.C. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (31-60) Petrópolis, RJ: Vozes.

Ercolin, E. H.(S/D). *Como anda a Inclusão?* Psicopedagogia Online artigos. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/print.asp?entrID=79>. Consultado em 10/06/2009.

Fávero, E. A. (2009). O direito à diferença na igualdade de direitos. In M. T. Mantoan (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. (2ª ed. 17-28) Petrópolis, RJ: Vozes.

Fernandes, E. M.; Antunes, K. C. & Glat, R.(2007) Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In R. Glat, (Org.). *Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar* (53-61) Rio de Janeiro: 7 Letras.

Ferreira, N. S. (2011). *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. Petrópolis: Vozes.

- Foerster, E. (2005) *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Freitas, L. C. (2004). Neotecnicismo e formação do educador. In N. Alves (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. (8ª ed. 89-102) São Paulo: Cortez.
- Fundação Carlos Chagas (2009). *Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Preliminar*. São Paulo: Autor
- Gil, A. C..(2007) *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. (5ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Glat, R. & Blanco, L. M. (2007) Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: R. Glat, (Org.). *Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. (15-35) Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Gonçalves Mendes, E. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil, *Revista Educación y Pedagogía*, 57 (22) ,93-109.
- Goffman, E.(1988). *Estigma: notas sobre a identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Gonzaga, A. M.(2006) A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: S. G. Pimenta; Ghedin, E. & Franco, M. A. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (65-92) São Paulo: Edições Loyola.
- Imbernon, F. (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.

Jesus, D. M. (2009). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In Baptista, C. R. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. (95-106) Porto Alegre: Mediação.

Lelis, I. (2008). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de história. In M. Tardif & Lessard, C. (Org.). *Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. (54-66) Petrópolis, RJ: Vozes.

Linhares, C. F. (2004). Trabalhadores sem trabalho e seus professores. In N. Alves (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. (8ª ed. 9-36) São Paulo: Cortez.

Lopes, M. C.(2007). Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In M. Lopes & M. C Dal'Lgna (Orgs.). *In/exclusão nas tramas da escola*. (pp. 11-33) Canoas: RS. Editora da Ulbra.

Mantoan, M. T. (2006a). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ªed.) São Paulo: Moderna.

Mantóan, M. T. Prieto, R. G. & Arantes, V. A. (Org.) (2006-B).*Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. (2009). Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In M.T. Mantoan, (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. (2ª ed. 59-68). Petrópolis, RJ: Vozes.

Mantóan, M. T. & Santos, M. T. (2010). *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna.

Marques, M. O. (2000) *Formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí.

Martins, L. A. R.(2009). Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para educação inclusiva. In C. R. Baptista & D. M. Jesus (Orgs). In: *Avanços em política de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. (153-173) Porto Alegre: Mediação.

Mazzotta, M. J. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez.

Minayo, M. C. (2009). O desafio da pesquisa social. (2009). In M. C. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In M. Tardif, & C. Lessard (Org.). *Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. (217-233) Petrópolis, RJ: Vozes.

Nóvoa, A.(1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 109-139.

Orlandi, E. P..(1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

Patrício, P. (2005). *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso*. (2ª ed.) Campinas, SP: Papyrus editora.

Perrenoud, P.et al.(2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes médicas Sul.

Prieto, R. G.(2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: M. T. Mantoan ; R.G. Prieto, & V. A. Arantes (Org.). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. (31-73) São Paulo: Summus editorial.

Quivy, R., & Campenhout, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues, (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. (89-101) Porto: Porto editora.

- Romanowsky, J. P. (2007). *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibpex.
- Sartoretto, M. L. (2009). Inclusão: da concepção à ação. In: M.T. Mantoan (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. (2ª ed.77-82) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sawaia, B. (Org.). (1999). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação em Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006) Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófana da Educação*.8, 63-83.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófana de educação*,13,135-153.
- Stainback, S. & Stainback W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Szymanski, H. ; Almeida, L. R. & Prandini, R. C. (2010). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. (3ªed.) Brasília: Liber livro.
- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. (5ªed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Weiss, A. M. & Cruz, M. M. (2007) Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da Exclusão: Para a construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.

## **APÊNDICES**

## Apêndice I

### Guião de Entrevista



#### DE PROFESSORES

Mestranda: Paula Fernanda de Melo Moraes Maciel

e-mail: [pmmoraes@ig.com.br](mailto:pmmoraes@ig.com.br)

Orientadora: Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

e-mail: [ataide@hotlink.com.br](mailto:ataide@hotlink.com.br)

#### GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado sobre formação docente e educação inclusiva. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

---

#### Q1 Identificação do Entrevistado

- Idade
- Sexo
- Nível de formação
- Tempo de experiência docente

#### Q2 Concepção acerca do conhecimento sobre educação inclusiva:

- O que você conhece sobre educação especial?

#### Q3 Sentimentos em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula:

- Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

**Q4 Percepção sobre a educação inclusiva:**

- Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

**Q5 Concepção de professor inclusivo:**

- Para você o que é ser um professor inclusivo?

**Q6 Conhecimento acerca da educação inclusiva:**

- Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

**Q7 Aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais na sala por inclusão ou por legislação:**

- Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

**Q8 Entraves para uma escola inclusiva:**

- Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

**Q9 Perspectivas trabalhadas nos cursos de formação de professores em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:**

- A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

**Q10 Preparo para receber alunos com necessidades educacionais especiais:**

- Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

**Q11 Formação continuada e a perspectiva inclusiva:**

- Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

## Apêndice II



### MESTRADO

Mestranda: Paula Fernanda de Melo Moraes Maciel

e-mail: [pfmoraes@ig.com.br](mailto:pfmoraes@ig.com.br)

Orientadora: Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

e-mail: [ataide@hotmail.com.br](mailto:ataide@hotmail.com.br)

### Termo de conhecimento e livre esclarecimento

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que recebi orientações e esclarecimento da pesquisadora Paula Fernanda de Melo Moraes Maciel quanto aos objetivos do estudo e sobre a relevância da minha participação, respondendo a uma entrevista. Declaro também que fui informado (a) de que Será mantida a confidencialidade de minha identificação, e que a entrevista será gravada somente para análise com posterior desgravação. Diante dos esclarecimentos recebidos, concordo em participar, de forma voluntária deste estudo.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

---

Assinatura

### Apêndice III



#### **Termo de conhecimento e autorização**

Ilmo (a). Senhor (a) gestor (a),

Vimos por meio desta, pedir autorização para que os professores desta unidade de ensino possam participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

O objetivo geral dessa pesquisa é “Analisar a partir da concepção dos professores licenciados após as legislações de educação inclusiva se a formação docente inicial e continuada lhes conferiram competências para o trabalho na educação inclusiva”.

Maiores informações poderão ser obtidas pelos telefones (81) 92941975 / (81) 87409097, ou pelo e-mail [pfmoraes@ig.com.br](mailto:pfmoraes@ig.com.br).

Desta forma, agradecemos antecipadamente à V. Excia pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

Paula Fernanda de Melo Moraes

Professora

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em psicologia da Educação

Professora da Escola Municipal Poeta Solano Trindade



#### **ENTREVISTA 01**

**IDADE:** 40

**SEXO:** Feminino

**NÍVEL DE FORMAÇÃO**

**GRADUAÇÃO:** Letras

**PÓS-GRADUAÇÃO:** Especialização em Gestão Educacional

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:** 10 anos

**SÉRIES QUE LECIONA:** 5º ano

#### Entrevista

1. A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

Na perspectiva da aceitação, agora o curso de letras ele não tem no currículo atividades específicas para receber. Não existe uma disciplina que oriente você a trabalhar com libras, que oriente você a trabalhar com o menino portador da síndrome de down, o autista, e a rede de Recife ela abrange mesmo essa ideia, então o curso não prepara.

2. O que você conhece sobre educação especial?

Conheço de pesquisa própria, como a rede que eu trabalho tem a inclusão, então aí, eu fui pesquisar na internet, revistas da área, com profissionais da área, porque a escola oferece profissionais que orientam, aí eu fui ver a questão da lei, o que é que diz a lei como é que a gente tem que trabalhar e como a escola também oferece um professor auxiliar, a gente acaba delegando muito ao professor auxiliar.

3. Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

Especificamente não, um artigo ou outro, um item ou outro mas a lei específica não.

4. Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

Pelos dois. Por que eu acredito, acho que tem que ser e porque a lei possibilita.

5. Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Eu me sinto... Em xeque, vou ter que pesquisar, vou ter que me orientar, como é que eu vou me relacionar, porque como não existe, eu acho que faculdade nenhuma prepara o profissional para isso, então a partir da presença do aluno, dependendo da deficiência dele, aí eu vou estudar, me organizar e trato como um aluno qualquer.

6. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

Eu acho que ainda falta, ainda precisa melhorar muito, a lei existe mais dentro das escolas ela não existe, existe aquele trabalhozinho na semana especial do portador, aí faz toda uma mobilização na escola, mas o resto do ano o aluno é só mais um, os colegas não conhecem, os funcionários da escola não conhecem, não existe de fato uma organização dentro das instituições para receber.

7. Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

Eu acho que o Ministério da Educação vem diminuindo, com os recursos para a reforma para acessibilidade, então a gente tem um banheiro para cadeirante, a gente tem umas estruturas assim, livros, a gente tem recebidos livros em braile, a gente tem recebido livros para deficientes auditivos mas este material ainda fica muito guardado, eu acho que melhoraria se no início do ano antes do professor saber que aluno ele vai ter, ele já tivesse noção do material que existe na escola, porque na hora que ele recebesse o aluno ele não se apavorava, não mas eu já tenho esse material eu já sei como trabalhar, acho que nisso a escola ainda está pecando muito.

8. Para você o que é ser um professor inclusivo?

Ser um professor inclusivo é trabalhar todo tipo de conteúdo que estiver relacionado com aquela série, ano, sem estar fazendo adaptações, o aluno portador de deficiência ele tem o direito de receber o conteúdo da mesma maneira que os outros alunos, não pode escolher conteúdos porque o aluno é deficiente, então o professor que tem essa visão, é um professor que está apto a trabalhar com a inclusão nas escolas.

9. Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

Sim, sim. Dentro dessa busca dos recursos existentes na escola, dentro dessa busca do estudo, da atualização, da formação para trabalhar com o aluno, sem dúvida, estou aberta a quem vier, posso não saber tudo, mas vou correr atrás.

10. Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

Não trabalhei com formação, acho que na rede onde eu trabalho essa formação deveria ser uma formação ofertada a todos os professores e não só para aquele que já tem o aluno incluso, porque numa escola que tem doze professores só vão para a formação dois, porque são os que têm alunos inclusos, então se você recebe o aluno no meio do ano, você não está preparado, porque a formação já aconteceu no início do ano, então esse ano por eu não ter nenhum aluno incluso eu não participei de nenhuma formação.



## ENTREVISTA 02

**IDADE:** 40

**SEXO:** Feminino

**NÍVEL DE FORMAÇÃO**

**GRADUAÇÃO:** Pedagogia

**PÓS-GRADUAÇÃO:** Especialização em Gestão Escolar

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:** 20 anos

**SÉRIES QUE LECIONA:** 4º ano

### Entrevista

1. A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

Na época nenhuma. Esse processo de questão de diversidade, de inclusão, não era discutido na universidade. Muito de maneira assim na vertente freiriana, porque eu fiz formação no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e porque aquela linha pedagógica muito voltada por Paulo Freire, então se discutia alguma coisa nesse sentido, nada específico, nada dentro da legalidade.

2. O que você conhece sobre educação especial?

O que a rede repassou, o que vem nas formações, e também porque aqui na nossa escola tem a questão da inclusão muito latente, então sempre se tem o estudo, e a vertente do olhar para a educação especial nós temos aqui na escola.

3. Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

A pessoa a qual trabalha a educação especial na escola por ela está fazendo curso de especialização, especialização específica voltadas para área e trabalha com a gente de forma muito direta, ela sempre repassa algumas dessas coisas mas nada que a gente se aprofunde no decorrer do dia a dia, mas que nós temos conhecimento sim.

4. Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

Eu acredito na inclusão sim, agora às vezes discordo da maneira como ela é feita no cotidiano escolar, então acho que tem a vertente legal e eu acho que lei é lei, e deve ser cumprida mas eu acho também que nós deveríamos ter uma formação mais específica em torno da realidade que as escolas, as unidades de ensino tem, as vezes você tem o aluno com a necessidade mas não tem o acompanhamento devido, nem a própria família muitas vezes tem a dimensão desse acompanhamento então fica naquela sobrecarga entre escola e família, eu acho que a questão da inclusão ela tem que ser legal, mas ela tem que ser efetiva para ambas as partes.

5. Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Às vezes a gente tem algumas dificuldades, dependendo do grau de especificidade dessa necessidade mas tendo o apoio você se sente mais reconfortada e tranquila.

6. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

Eu acho que é uma coisa que se faz pertinente porque o meu olhar diante dessa dificuldade é respeitoso e acolhedor mas não é fácil também para nós educadores é uma situação na qual requer um olhar muito específico dentro dessa dinâmica de trabalho porque você não vai trabalhar inclusão de maneira isolada, você tem que trabalhar ela dentro da inserção efetiva no contexto da sala de aula e você ao mesmo tempo tem que preparar o grupo para esse acolhimento, tem esse outro lado também.

7. Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

Por incrível que pareça na nossa escola tem muitas precariedades mas nesse lado a gente se sente reconfortado, se sente uma certa forma embasado, porque temos pessoas que trabalham conosco de maneira indireta e direta (Professor itinerante de educação especial) dentro das unidades de ensino então dá um suporte legal.

8. Para você o que é ser um professor inclusivo?

Ter acima de tudo a dimensão da dificuldade, eu acho que esse professor para ser inclusivo tem que ter a dimensão da possibilidade de trabalhar as dificuldades junto a esse aluno que necessita desse olhar específico, então quanto você tem essa

dimensão você pode traçar metas diante da dificuldade e fazer efetivamente o acolhimento.

9. Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

É o que eu falei anteriormente depende do grau da necessidade especial desse aluno, vamos supor que seja um aluno que tenha surto psicótico eu não sei se eu teria isso é muito complexo. Eu posso rejeitar esse aluno? Não, obviamente que não, é legal, mas dentro dessa realidade eu como professora será que eu tenho efetivamente essa formação para acolher esse aluno? Então eu acho que são coisas que a gente não tem que focar, é uma pergunta muito *sui generis*, diante dessa proposta e dessa realidade que a gente vive de sala de aula, suponhamos, você tem 30 alunos, ai você tem um aluno que tem surto psicótico, ai você tem um aluno que tem deficiência neurológica, enfim fora aqueles alunos que aparentemente não são diagnosticados especiais e tem as suas especificidades como qualquer outro, então esse entremeio, esse dançar ai, até que ponto eu me sentiria preparada, eu particularmente não sei especificar ou responder, eu acho que tem que ter uma contrapartida muito forte por trás desse preparo para o professor.

10. Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

Já. Eu sou coordenadora pedagógica de uma escola do estado, trabalho numa escola de linha de frente com essas especificidades, já, mas não uma formação que eu possa dizer que dá embasamento para o elemento surpresa, porque escola é isso elemento surpresa, você se prepara teoricamente mas o que vai dar o tom a teoria é sua prática, sua vivência, então a gente está sempre contando com o elemento surpresa mas não sou uma pessoa no ponto de vista formativo alienado, isso ai não, a gente está sempre procurando, buscando formação diante do novo.

Contribui, contribui. Acho que é interessante você ter essa vertente, contribui sim, aí de nós apesar de toda precariedade da nossa formação continuada, nós sabemos disso, ai é outra discussão, uma senhora discussão até porque é nessa área que eu pesquiso mas como qualquer outro profissional e nós especificamente que trabalhamos de maneira direta e indireta com esse bem imaterial que é o conhecimento, aí de nós se não fosse esses momentos singulares que é a formação.



**ENTREVISTA 03**

**IDADE:** 38

**SEXO:** Feminino

**NÍVEL DE FORMAÇÃO**

**GRADUAÇÃO:** Pedagogia

**PÓS-GRADUAÇÃO:** Especialização em Educação Especial

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:** 9 anos

**SÉRIES QUE LECIONA:** 1º ano

Entrevista

1. A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

No meu curso não trabalhou não, nada, nada. Não falou nada de educação especial, não falou de inclusão, não falou de nada disso, isso eu fiz o curso de educação especial mas porque aqui eu tive aluno especial. Ai e u disse não então eu vou trabalhar e trabalhei e fiz a especialização, mas pelo meu curso de formação nada foi dito, zerado, zerinho, zerinho, zerinho, você não sabia nem como tratar o menino.

2. O que você conhece sobre educação especial?

Eu fiz especialização em educação especial, porém o curso deixou um pouco a desejar, porque só tinha aula teórica a gente não tinha prática nenhuma, só no final do curso a professora levou a gente para conhecer o instituto de cegos, falava de inclusão, no final uma aluna lá levou a banda do filho dela que tinha síndrome de down , foi quando a gente teve contato com pessoas especiais mas na realidade foi mais teórico não teve nada assim específico, de levar como eles diziam, não a gente vai levar vocês para conhecer tudinho e nada disso ocorreu não, a gente só conhecia do dia a dia, do trabalho porque sempre tinha um aluno especial mas pelo curso, pela formação de educação especial não.

3. Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

Já ouvi falar, eu ouvi falar quando eu fiz a especialização mas agente não teve nem tanto contato, ele deu só assim o papel escrito, mostrou o que era, também não fez grandes abordagens só deu para gente ter em mãos, só para dizer que tinha mesmo.

4. Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

Rapaz a gente acredita na inclusão apesar que é uma inclusão tão mal feita porque aqui esse ano eu tive um deficiente auditivo, ai demorou um bocado para vir uma interprete para ele só que ai quando chegou a professora itinerante achou por bem transferir ele de escola para uma escola onde tivesse, que fosse melhor para ele, por conta dessa inclusão, uma escola onde tivesse alunos com deficiência auditiva, onde tem uma sala para eles, então ele foi transferido no mês de abril para outra escola e na minha escola da tarde tenho logo dois um é autista hiperativo que não para na sala até porque a turma não ajuda, agita bem muito ele, agita mesmo, ai o estagiário tem que sair com ele da sala para poder acalmar ele, se não ele bate mesmo nos meninos, tem dia que ele toma remédio ai não pode vir para a escola e tenho também uma deficiente visual que também nada é feito com essa menina, simplesmente jogaram ela dentro da sala de aula, a estagiária que estava com ela saiu, ai veio, outra e saiu também veio mais uma e também não agüentou, eu sei que a menina passou já por quatro estagiárias e essa última também não consegue ficar com a menina na sala de aula por causa do barulho ai o que ela faz é colocar música, porque a menina gosta muito de música, a menina fica ouvindo música o dia inteirinho, quando não é isso, vai passear par dessestressar porque a menina está estressada puxando o cabelo, batendo a cabeça na parede, ai tem que sair da sala para poder acalmar a menina, da um passeio e pronto, mas inclusão mesmo. (balança a cabeça como gesto de negativa)

5. Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Às vezes a gente fica de mãos atadas porque porque dependendo da necessidade especial que o aluno tenha você não sabe nem, apesar de ter feito a especialização em educação especial, mas as vezes você nem sabe como agir com aquela criança e aqui então quando bota para vir um estagiário, que venha um estagiário para ficar com o aluno especial, demora um pouco pelo menos na escola

da tarde quando eu cheguei já tinha os estagiários, aqui se pede no começo do ano mas quando a prefeitura vem mandar já não tem mais nem graça, você já passou por poucas e boas, porque além dos alunos regulares você ainda tem que dar uma atenção aquele outro aluno, então você está com o especial que precisa mais de você e os outros já estão virando tudo.

6. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

A educação inclusiva ela é importante, porém eu acho que deveria ter, nós da prefeitura deveria fazer o que? Uma capacitação acho que principalmente voltado para esse lado, porque não tem a gente só tem aquela mesmice todo ano, aquela capacitação que a gente já sabe até o que vai falar, a gente vai porque tem que ir, mas acho que o necessário, o que precisa é que todos os professores fossem capacitados para trabalhar realmente com a inclusão, a verdadeira inclusão em sala de aula porque chegar e jogar simplesmente para ele só fazer parte da turma é muito fácil agente não sabe nem como agir quando o aluno chega, e agora o que é que a gente vai fazer com ele? Como é que a gente vai agir? Daqui que venha um laudo, que a mãe vá para o médico para trazer um laudo, as vezes nem laudo tem, a gente é que tem que descobrir por si só as necessidades do menino, as capacidades que ele já tem ai realmente é difícil.

7. Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

Essa aqui acho que pelo tamanho dela já é um até por ser uma escola grande já é meio difícil porque apesar de ser recreio separado por turmas, tem sempre aquele que não vai para a sala, ai fica na sua porta e coloca apelido no aluno especial ai eles se agitam, ai você tem que parar tudo para acalmar o menino, ai uma das dificuldades é a própria inclusão entre os colegas, a gente tem que fazer um trabalho com os alunos na sala de aula, se a gente souber com antecedência bom, que o aluno especial está chegando porque a gente já vai trabalhando a turma para a turma aceitar aquele aluno, ai fica mais fácil, mas quando não, quando chega assim de supetão, se for um com síndrome de down qualquer coisa chama logo de doido, taxa logo o menino de doido, como aqui os meninos só chamavam o menino que era deficiente auditivo de doido, doidinho, não ele tem nome, chame ele pelo nome, você não tem nome, você gosta de ser chamado pelo seu nome, então! Eu não gosto de apelido, cada um tem seu nome, sua identidade é essa, ai foi que começaram a chamar ele pelo nome mas sempre tem um que chama de doidinho.

8. Para você o que é ser um professor inclusivo?

Rapaz para ser um professor inclusivo é meio difícil até porque como eu já disse a prefeitura também não ajuda nesse sentido porque se tivesse uma capacitação para isso como eu disse seria bem mais fácil a gente ser inclusivo, aí vai a gente por conta própria procurar se informar internet, livro, tudo para saber como agir com aquele aluno, porque todo professor a fina força tem que ser inclusivo, porque sempre tem, sempre tem, é difícil uma sala que não tem um especial, sempre aparece um ou dois, já teve ano que eu tiver três na minha sala, quando a estagiária não vinha, que vinha os três, eu me via maluca aqui. Tinha três: Um cadeirante que não falava, uma deficiente auditiva física e motora e um que agora está com outra professora que também é especial e quando vinha os três e a estagiária não vinha eu tinha que ir para o recreio, colocava a menina na minha frente, o cadeirante junto comigo e o outro de braço dado comigo, os três já grande, vez ou outra é que a estagiária vinha, quando ela não vinha eu tinha que me virar com os três, tinha que fazer tarefa para os outros e para eles, as vezes pedia ajuda a mãe deles e quando elas podiam ficavam para me ajudar, no dia que a estagiária não vinha elas me davam esse suporte.

9. Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

Preparada a gente sempre tem que está apesar das dificuldades que agente enfrenta com esses alunos de não ter realmente um estagiário, acho que quando viesse esse aluno, automaticamente a prefeitura fica sabendo, já deveria ser mandado um estagiário para aquela escola, para auxiliar aquele aluno com aquela necessidade especial e não esperar que a escola peça.

10. Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

Não. Também não, nadinha falado sobre isso, até parece que os alunos especiais não existem, não frequentam as escolas da prefeitura que é o que mais tem e todo ano vem mais.



#### **ENTREVISTA 04**

**IDADE:** 44

**SEXO:** Feminino

**NÍVEL DE FORMAÇÃO**

**GRADUAÇÃO:** Pedagogia e Letras

**PÓS-GRADUAÇÃO:** Especialização em Lingüística e Mestrado em Educação

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:** 25 anos

**SÉRIES QUE LECIONA:** 4º ano

#### Entrevista

1. A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

Nenhuma, não tive nenhuma disciplina que falasse sobre educação especial, era mais específico, produção de texto, muita literatura, língua inglesa, língua portuguesa, nenhuma perspectiva.

2. O que você conhece sobre educação especial?

As cobranças para gente na escola a respeito da inclusão, as cobranças nas formações, a escola precisa trabalhar, mas se não tiver esse acompanhamento na escola fica o dito pelo não dito, nas leituras individuais que a gente procura, a revista nova escola traz uma temática ou outra, eu nunca tinha recebido um aluno com necessidades especiais esse ano foi que eu recebi um autista, ai eu fui ler, ler, ler, dá até leituras para a mãe dele porque ela também não conhecia, é uma busca individual, um vôo solitário.

3. Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

Sinceramente não.

4. Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

Pelas duas coisas a gente não pode dizer não por que sei lá um inquerito, o ministério publico bate, como já bateu, a gente recebeu um ofício no início do ano porque até as cadernetas não tinham nenhum projeto na temática inclusiva, mas

recebo também porque eu acredito, acho que o olhar de mãe, de educadora, eu gostaria que meu filho fosse bem recebido na escola, o olhar de educadora, eu acho que a gente tem o que acrescentar, fazer o diferencial, esse ano eu recebi o autista, assim as vezes eu me sinto um pouco inútil mas o pouco que eu tento fazer eu acho que dá certo.

5. Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Eu acho muito difícil trabalhar, por exemplo eu tive uma turma com 25, 24 e ele 25, é uma turma relativamente pequena mas é muito difícil porque ele era autista e tinha que ficar num lugar especial, ele tinha que saber o local dele, tem que ser aquela rotina, então é muito difícil ele foi muito bem recebido pelos alunos porque antes dele chegar foi feito todo um trabalho de “adequação da sala” de receptividade de sala, estudar sobre o autismo, a gente passou vídeos da turma da Mônica, levou para o laboratório, viu alguns vídeos, o que era o autismo é muito mais difícil, mas foi um grande presente por conta dele da família, que era uma família diferenciada.

6. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

Eu acredito na educação inclusiva porque eu acho que a educação é para todos, não é só para o branco, para o negro, para o rico ou para o pobre não, o papel da educação é fazer o diferencial na vida daquela criança, eu acho que quando ela está socializando com o professor, com a estagiária, porque ele tinha uma estagiária específica para ele, ele cresceu muito, a mãe percebeu, o pai percebeu, ele pega a flauta e toca algumas coisinhas, não música mas sai o som, ele já sabe que é para tocar, ele pega massinha e produz, em casa talvez ele não tivesse isso, se a mãe não tivesse esse olhar de oferecer as coisas, o pintar, aquele garrancho, que outros olham, vê e pensam que é um garrancho mas até nisso ele sabe que tem momento de produzir, dele fazer a tarefa, dele ir na biblioteca, assistir um vídeo, dele ir no computador mesmo sem saber de um jogo ele participa, que ele gosta de jogar, eu acho que o papel da escola é muito importante na inclusão.

7. Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

Ainda muitas, a cabeça das pessoas, no início do ano a gente teve um problema com um menino especial as pessoas pensam que não estão contribuindo, não

reconhecem a sua participação, a escola precisa muito se adaptar, a questão do banheiro, há dois anos que a escola tem o banheiro adaptado, mas não tinha, a escola tem rampa de acesso, vídeos, software, a gente sabe que tem tantas coisas que a escola não tem, precisa se adaptar muito, ter um cantinho específico, não separando mas que tivesse alguma coisa, que o professor levasse para lá, muito mal a gente tem uma biblioteca, tem um laboratório de informática, para educação especial é muito capenga, fica muito no ideal, deveria ser assim, assim... Esse ano é que foi implantado a sala de recurso, mas ainda não instalaram a televisão nem o computador, deixa muito a desejar.

8. Para você o que é ser um professor inclusivo?

Aquele professor que percebe que ser diferente não é defeito, ser diferente é ter é ter uma necessidade diferenciada, que você acompanha aquela mudança, e que você dê uma ajuda, um suporte, mas não é um extraterrestre. Você inclui de várias maneiras, numa história, num lanche coletivo. É um professor que vê nesse aluno potencialidade, não focar a deficiência que ele tem, pensar que pode contribuir e contribui. Ter esse olhar diferenciado, saber que pode contribuir.

9. Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

Não, não me sinto preparada, eu fui me preparando ao longo do tempo, mas ainda tenho muito a aprender, muito a ler, compreender. Não me sinto preparada, às vezes eu me pergunto o que vou fazer?

10. Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

Não, nunca participei, quando tinha formação cobrava-se muito a questão da alfabetização, dos ciclos, é um vôo solitário, nunca tive formação específica.



**ENTREVISTA 05**

**IDADE:** 57 anos

**SEXO:** Feminino

**NÍVEL DE FORMAÇÃO**

**GRADUAÇÃO:** Pedagogia

**PÓS-GRADUAÇÃO:**

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:** 29 anos

**SÉRIES QUE LECIONA:** 5º ano

Entrevista

1. A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

Trabalhou na disciplina, na disciplina de educação inclusiva, mas trabalhou assim só na teoria, na teoria, prática a gente não tinha, não fez assim uma formação para trabalhar com essa educação.

2. O que você conhece sobre educação especial?

Eu não conheço muito não. Na minha sala de aula eu tenho um aluno que ele tem necessidades especiais, ele é deficiente mental mas bem fraquinho, bem fraquinho, ele não é agressivo mas acho que também é por causa da medicação que ele toma, agora quando dão a medicação ele fica bem agitado, agressivo mas aí dá para controlar.

3. Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

Não, não conheço não.

4. Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

Porque a lei obriga, até porque ninguém é preparado, professor nenhum que eu saiba teve uma formação que preparasse para trabalhar com esse tipo de educação.

5. Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Eu me sinto bem, eu me sinto bem, até porque eu tenho um aluninho, um aluno e ele se comunica com os coleguinhas não dá trabalho assim de agressão, participa, interage bem na turma.

6. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

Eu sou a favor, eu sou a favor, como eu falei desde que exista, tenha uma formação para preparar os professores, para o professor ficar seguro, ter segurança nesse tipo de educação.

7. Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

A estrutura da escola, salas pequenas e sem espaço.

8. Para você o que é ser um professor inclusivo?

O professor inclusivo é aquele profissional que dá atenção a todos os alunos.

9. Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

Não, de jeito nenhum, não, teria que fazer um curso, um curso muito especial para trabalhar com essas crianças.

10. Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

Não. Não, de jeito nenhum porque as formações são para como a gente vai trabalhar no ano letivo.



**ENTREVISTA 06**

**IDADE:** 39

**SEXO:** Feminino

**NÍVEL DE FORMAÇÃO**

**GRADUAÇÃO:** Pedagogia

**PÓS-GRADUAÇÃO:** Especialização em Gestão escolar

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:** 17 anos

**SÉRIES QUE LECIONA:** 4º ano

Entrevista

1. A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

Eles só mostravam realmente assim a extensão da parte teórica, algumas apostilas que falavam sobre educação especial, mas assim uma parte prática, para você sair, visitar uma instituição, assim realmente não houve.

2. O que você conhece sobre educação especial?

O que a gente imagina de uma criança especial é mais a criança que tem síndrome de down, mas não conheço muitos, alguns casos na escola, algumas crianças com deficiência que a gente chama especial, deficiente mental ou outras mas só conheço os nomes na prática não.

3. Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

Não, não.

4. Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

Eu acredito nessa inclusão, eu acho mesmo que o aluno deve ser incluído na sala de aula, incluso só que não nessa perspectiva que a gente vê hoje. Eu aceito porque nós somos obrigados a aceitar mas agente não se sente preparado para trabalhar com essas crianças a gente precisava de um apoio maior, de uma pessoa que viesse realmente nos ajudar a trabalhar com essas crianças, porque não é fácil,

não é simples, é muito fácil falar mas trabalhar com essas crianças é bem complicado.

5. Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Dificuldade de como trabalhar com essas crianças, são muitas situações para você realizar e você não sabe como trabalhar com essas crianças.

6. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

Eu acredito que realmente deve acontecer mas para isso tem que ter acessibilidade, uma sala de acompanhamento para essa criança na escola, com: psicólogo, fonoaudiólogo, tivesse todo esse aparato para que o professor possa trabalhar com essa criança, é muito mais amplo que simplesmente incluir a criança sem dar esse suporte, esse aporte maior.

7. Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

Essa escola aqui é muito pequena, tem dificuldade de acessibilidade, os corredores são pequenos então a gente precisava de uma estrutura física bem melhor, bem mais ampla para atender essas crianças.

8. Para você o que é ser um professor inclusivo?

É um professor que procura entender essas crianças, que está disposto a compreender melhor a situação de uma criança especial, é um professor que tem que está aberto a novos conhecimentos, está sempre buscando, porque cada criança, aquelas que a gente chama normal a gente já tem muito o que aprender, imagina os especiais, a gente tem que está sempre aberto a aprender mais para trabalhar com essas crianças, inclui-las, ser solidário, pensar com mais solidariedade para receber essas crianças.

9. Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

Não, não.

10. Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

Não. Só no sentido de dizer que agente tem que está mais aberto para receber essas crianças, está aberto a receber, só neste sentido.



#### **ENTREVISTA 07**

**IDADE:** 57

**SEXO:** Feminino

**NÍVEL DE FORMAÇÃO**

**GRADUAÇÃO:** Pedagogia

**PÓS-GRADUAÇÃO:** Especialização em Psicopedagogia

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:** 34 anos

**SÉRIES QUE LECIONA:** 1º ano

#### Entrevista

1. A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

Eu acredito que foi muito assim só uma visão do que é um aluno especial, e também demonstrando o que é a lei e a necessidade que esses alunos viessem para sala de aula mesmo com o despreparo do professor.

2. O que você conhece sobre educação especial?

Nada ou muito pouco, apenas que o aluno apresenta um comportamento irregular e que muitas vezes não temos o que fazer, não sabemos o que fazer, a partir daí que eu digo que não conheço nada, porque quando se vem detectar que o aluno tem alguma necessidade especial não sabemos diretamente dizer o que é, apenas que ele tem o comportamento diferenciado dos outros.

3. Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

Não.

4. Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

Porque a lei obriga, eu não acredito nessa inclusão em que o professor está despreparado.

5. Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Um pouco oprimida, e assim sem ter a quem recorrer, porque a ordem já vem de receber o aluno mesmo sem condições, muitas vezes, os cadeirantes não, tem nem como chegar à escola, não tem acompanhamento, quando vem é um estagiário sem preparo igual ao professor.

6. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

Que é uma boa alternativa, desde que fosse organizado, com melhor preparo, com professor qualificado, preparado para isso, que o professor ficasse apenas com a responsabilidade de trabalhar a parte pedagógica, mas que aquele acompanhamento direto pudesse ser feito por um profissional especializado.

7. Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

No nosso caso a escola não tem nenhuma condição, porque é uma casa adaptada, não é bem feita a adaptação, não é um prédio próprio, não temos espaço, sala de leitura adequada, sala para lazer, biblioteca, nada para que pudesse usar, para que esse aluno pudesse ter recreação mais adequada, não temos nenhuma condição no momento para ser uma escola inclusiva, tem que ter espaço apropriado, atrativos para o aluno, para não está na escola por está.

8. Para você o que é ser um professor inclusivo?

É um professor completamente preparado, que passou por diversas formações e tem realmente vontade de contribuir para a nação de uma forma real, natural, normal e que realmente acredita na mudança, na possibilidade de alcançar, de conseguir ser facilitador realmente mas para isso ele precisa de preparação.

9. Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

Não. Apesar de esse ano ter 4 alunos especiais: 1 cadeirante, 2 deficientes mentais e 1 hiperativo, é um sofrimento total e está sem acompanhante, acabou o contrato da estagiária e eu me vejo louca com os quatros.

10. Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

Não, diretamente não. Nossa formação tem alguns pontos que tocam na educação inclusiva mas de forma superficial, sem ir a fundo, as formações específicas nós não somos convidadas.



**ENTREVISTA 08**

**IDADE:** 29 anos

**SEXO:** Feminino

**NÍVEL DE FORMAÇÃO**

**GRADUAÇÃO:** Pedagogia

**PÓS-GRADUAÇÃO:** Especialização em Psicologia da educação

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE:** 13 anos

**SÉRIES QUE LECIONA:** 1º ano

Entrevista

1. A partir de que perspectivas o seu curso de formação de professores trabalhou a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

Não houve a preocupação com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no meu curso de formação, existia uma disciplina eletiva chamada educação especial, que eu inclusive não paguei, porque já havia pago as disciplinas eletivas.

2. O que você conhece sobre educação especial?

Quase nada, conheço um pouco no que leio em livros, pesquiso na internet e troco de experiência com os colegas.

3. Você conhece a declaração de Salamanca, a convenção de Guatemala ou alguma outra lei que trata da educação especial?

Não, a única lei que eu conheço é a LDB que em um de seus capítulos fala de educação especial.

4. Você recebe alunos com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula de ensino regular por que acredita na inclusão ou por que a lei obriga?

Inicialmente porque a lei obrigava, hoje eu já acredito na inclusão mas ainda tenho muitas dúvidas sobre como seria a melhor forma para que a inclusão ocorra de fato.

5. Como você se sente em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

Eu me sinto um pouco angustiada porque não sei muito qual o caminho a seguir, mas sou favorável a inclusão só acho que da forma que acontece hoje ainda não é o ideal.

6. Qual a sua percepção sobre a educação inclusiva?

É um grande passo para educação das pessoas com deficiência mas que ainda tem muito o que avançar e acredito que num futuro não muito distante, será uma realidade em todo o mundo.

7. Quais são as dificuldades que a escola enfrenta para se tornar uma escola inclusiva?

Acessibilidade é a primeira barreira que as escolas enfrentam mas não a maior, o preconceito entre os alunos e profissionais da escola e até dos pais e da comunidade que é o grande nó da questão.

8. Para você o que é ser um professor inclusivo?

É um professor que consegue trabalhar com todos os alunos, inclusive com o que apresentam necessidades educacionais especiais.

9. Você se considera preparado para receber um aluno com necessidades educacionais especiais?

Não, acho que as escolas, as redes de ensino ainda precisam se preparar mas para receber com qualidade os alunos.

10. Você já participou de alguma formação continuada sobre educação especial? As formações continuadas contribuem para sua formação numa perspectiva inclusiva?

Não. As formações continuadas que já participei falavam muito em conhecimento, em competências, até em aprendizagem mas nunca numa perspectiva inclusiva.