

MICHELY CLARA MORET

**INCLUSÃO NO CBA DE JARU-RO: CONCEPÇÕES E
DESAFIOS NA VOZ DOS PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2010**

MICHELY CLARA MORET

**INCLUSÃO NO CBA DE JARU-RO: CONCEPÇÕES E
DESAFIOS NA VOZ DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida de Souza Perrelli

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2010**

**INCLUSÃO NO CBA DE JARU-RO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS NA
VOZ DOS PROFESSORES**

MICHELY CLARA MORET

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Dr^a Maria Aparecida Souza Perrelli-UCDB _____

Dr^a Fátima Elizabeth Denari- UFSCar _____

Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira- UCDB _____

Campo Grande, 10 de agosto de 2010

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

DEDICATÓRIA

*À DEUS motivo de minha existência;
A minha família pelo carinho, incentivo e
compreensão;
Ao Prof Alejandro Yague Mayor (in
memorian) por ser meu referencial de ética,
profissionalismo e amor pela docência.*

AGRADECIMENTOS

No decorrer deste trabalho contei com a ajuda e o apoio de várias pessoas: minha família, amigos, colegas e professores. Não sendo possível citar a todos, gostaria de deixar registrada, àqueles que participaram desse processo, a minha eterna gratidão. Entretanto existem os “*agradecimentos especiais*”, os quais não poderiam deixar de ser manifestos.

Primeiramente e acima de tudo a Deus, pelo dom da vida; estou certa de seu acompanhamento constante em todas as etapas de minha vida, ensinando-me a compreender o tempo que há para todas as coisas, fazendo-me acreditar que na jornada chamada vida nunca estaremos sós, pois Ele sempre estará ao nosso lado, nos guardando e nos ensinando a crescer. Obrigada Papai, por seu amor e por sempre suprir as minhas necessidades.

Aos meus pais, *Nilza Clara Moret*, por seu amor, pelo incentivo, amizade e apoio incondicional aos meus projetos de vida. Meu espelho de luta. Ao meu pai, *Neemias Moret* por ser meu espelho de persistência e garra, acima de tudo por ensinar-me o que há de mais importante nesta existência: “amar a Deus sobre todas as coisas”!

Aos meus irmãos: Jônathas, Anderson e Lina Márcia, que apostaram em mim e me acompanharam sempre que foi possível; obrigada meus amados!

Aos amigos de sempre, para o momento das alegrias e das tristezas: Carlos Maldonado e Lúcia Bezerra, amigos que me fizeram acreditar que ainda seria possível recomeçar e me mostraram que era possível voltar a sonhar. Acreditaram em mim, quando eu não mais acreditava ser possível.

Aos professores que fizeram parte de minha história, deixando marcas que fizeram a diferença e principalmente por serem exemplos de educadores: Alejandro Yague Major (In memorian), Susana Maria Mana Aráoz e Elide Piovesan.

Às professoras da Rede Estadual de Ensino de Jarú sujeitos desta pesquisa, que se disponibilizaram abertamente a participar, e a se interrogarem sobre sua própria prática como docentes.

À Professora. Dra. Maria Aparecida de Souza Perrelli, pelos encontros e reencontros, pela paciência e orientação durante a realização desse trabalho, mas acima de tudo por seu profissionalismo

Às professoras da Banca de qualificação: Dr^a Fátima Elisabeth Denari e Dra Leny Rodrigues Martins Teixeira pela leitura crítica e contribuições oferecidas para a elaboração deste trabalho.

Aos amigos conquistados da turma de 2008 do Mestrado em Educação da UCDB: Junias, Heloisa, Lindomar, Marta Vargas (pelas acolhidas sempre tão calorosas) e meus amados da linha 3: Renato, Jairton, Monge, por terem me acolhido de forma tão especial fazendo “jus” ao respeito pelas diferenças e a forma de compreender o “outro”. E de forma muito especial à Katyuscia Oshiro, pela amizade e companheirismo, pela partilha do tempo, dos anseios e angústias desse processo tão conflituoso. Por partilhar as bananas, os lanchinhos, as caronas, os choros, etc. Enfim! Tantas coisas enfrentamos, mas acima de tudo, agradeço a Deus a oportunidade que tive de conviver com uma pessoa tão especial. Obrigada minha querida, por seu carinho e lealdade constantes. Verdadeiras amigas são construídas nas fases mais delicadas de nossas vidas e continuam a crescer mesmo com a distância, pois foram construídas sobre um alicerce sólido que o tempo, a distância e as ventanias da vida jamais destruirão; são vínculos para uma existência inteira.

Ao Prof. Dr. Marcos Freisleben Zorzal, por sua amizade, acolhida carinhosa nos momentos mais delicados de minha jornada, pela atenção e pelo cuidado especial a mim dedicado, por suas sugestões e contribuições tão precisas na elaboração deste trabalho, mas acima de tudo pelo companheirismo e cumplicidade, sem os quais eu jamais teria chegado até aqui.

“A experiência requer um gesto de interrupção: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar [...], para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...], falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, e ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (Larrosa, 2001, p.24)

RESUMO

MORET, Michely Clara. Inclusão no CBA de Jaru-RO: concepções e desafios na voz dos professores. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2010, 145p.

O presente trabalho, vinculado à linha “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, teve, por objetivo geral, identificar e analisar as concepções, saberes e desafios enfrentados por professores diante do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), destacando sua formação, concepções, experiências e aprendizagens durante esse processo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o caráter descritivo-explicativo, tendo como sujeitos professores do Ciclo Básico da Aprendizagem (CBA), de cinco escolas da Rede Estadual de Ensino em Jaru, RO. Para realização da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos: 1) Questionário e pesquisa documental para caracterização da rede estadual de ensino de Jaru, no que diz respeito à inclusão; 2) Entrevistas com cinco professores do CBA que lecionavam em classes de inclusão em 2008; 3) Categorização a partir dos elementos recorrentes e identificados com os objetivos da pesquisa; 4) Análise das manifestações segundo as categorias dos conteúdos emergentes. As professoras entrevistadas expuseram suas impressões sobre a realidade atual a respeito da inclusão na rede estadual, sua formação inicial e continuada no que diz respeito à inclusão, tempo disponível para estudos individuais e coletivos, aspectos da realidade docência diante da presença de alunos com NEE, saberes construídos no desafio da prática (referentes ao tratamento do conteúdo a ser ensinado, da interação e socialização dos alunos; da interação professor e aluno; da autonomia na busca de fontes para aprimoramento da prática). Como resultados da pesquisa pode-se pontuar: para as professoras, o tempo de experiência é um dos fatores determinantes para a adequação de suas ações com alunos com necessidades educacionais especiais; a maioria das entrevistadas possuía vínculos pessoais e afetivos com pessoas com algum tipo de deficiência; tal aspecto foi determinante para suas compreensões quanto à necessidade de uma escola inclusiva. Das falas das professoras pode-se inferir que a concepção de inclusão está relacionada com aceitação e respeito pelo ritmo e limites de cada aluno.

Palavras chaves: Formação docente; Inclusão; Necessidades Educacionais Especiais-NEE

ABSTRACT

MORET, Michely Clara. Inclusion in the CBA Jaru-RO: concepts and challenges in the voice of teachers. Thesis (MA) Graduate Program in Education, Masters and PhD at the Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2010, 145p.

This work was tied to the line "Pedagogical practices and their relationships with teacher's training", from the Graduate Program in Education, Masters and PhD, at the Catholic University Dom Bosco, had, by general goal, to identify and to analyze the concepts, knowledge and challenges faced by teachers in front of the inclusion of their pupils with Special Educational Needs (SEN), highlighting his training, concepts, experiences and lessons learned during this process. This is a qualitative study, with a descriptive-explanatory perspective, with teachers of the Basic Cycle of Learning (CBA) of five schools in the State's Schools from Jaru, RO. For this research, we used the following procedures: 1) Questionnaire and desk research to characterize the public net schools of Jaru, with respect to inclusion; 2) interviews with five teachers who taught in the CBA to include classes in 2008; 3) Categorization from recurring elements and identified with the research objectives, 4) Analysis of events according to the categories of content emerging. The teachers interviewed expressed their views on: the current reality regarding the inclusion in the public system, its initial and continuing training for dealing with inclusion, the time available to study individual and collective; aspects of reality in the presence of pupils with SEN knowledge built the challenge of practice (for the treatment of the content being taught, interaction and socialization of students, the teacher-student interaction; autonomy in seeking sources for improvement of practice). The survey indicated the following results: to the teachers, the time to experiment is one of the determining factors for the appropriateness of their actions with students with special educational needs, most of the interviewees had personal ties and affective relationships with people with a disability, this aspect was crucial to their understanding of the need for an inclusive school. Teachers' discourse can be inferred that the concept of inclusion is related to acceptance and respect for the pace and boundaries of each student.

Keywords: Teachers education, special educational needs, knowledge of teaching.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Número de pesquisas sobre educação inclusiva, inseridas na base de dados da CAPES entre 2001 e março de 2009	15
Quadro 2: Saberes docentes (TARDIF, 2002)	46
Quadro 3: Objetivos específicos e procedimentos metodológicos da pesquisa	79
Quadro 4: Questões norteadoras da entrevista aos professores do CBA de Jaru/RO, que atuam em salas de aula em que estão inseridos alunos com NEE	81
Quadro 5: Caracterização da Rede de Ensino em Jaru- Matrículas 2009 - INEP	83
Quadro 6: Caracterização das escolas da Rede Estadual de Ensino, no município de Jaru/RO, 2008: matrícula de alunos com NEE, no CBA, deficiências e professores que atuam com esses alunos	86
Quadro 7: Caracterização das escolas da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Jaru, RO, no ano de 2009, quanto à matrícula de alunos com NEE	86
Quadro 8: Alunos com NEE matriculados na Rede Municipal de Ensino de Jaru/RO em 2009	87
Quadro 9: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao nível de formação e experiência com alunos com NEE	89
Quadro 10: Saberes elaborados pelos professores na experiência com inclusão	100

SUMÁRIO

1. Introdução	13
CAPÍTULO I: PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
1.1. O movimento de Inclusão: aspectos históricos	19
1.2. Paradigmas da Educação Especial ao longo da história	22
1.2.1. Paradigma da Institucionalização	22
1.2.2. Paradigma de serviços	27
1.2.3. Paradigma do Suportes	30
1.3. O Movimento da Inclusão	31
1.4. Integração e Inclusão: Uma questão de terminologias?	36
CAPÍTULO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DA DOCÊNCIA E O DESAFIO DA REALIDADE ESCOLAR	
2.1. Formação de professores: um processo contínuo	39
2.2. Formação do professor e o cotidiano escolar: o choque entre o ideal e o real	41
2.3. Os saberes docentes	43
2.3.1 Saberes da docência: diferentes perspectivas	44
2.3.2 Os saberes da experiência	51
2.3 A escola como espaço de formação e construção do saber docente.....	56
CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESAFIO DA EDUCAÇÃO (MAIS) INCLUSIVA	
3.1 Formar o professor no desafio da prática	59
3.2 Pensando o currículo da formação do professor para a inclusão.....	66
3.3 A diferença e o “outro” na perspectiva da formação do professor para a inclusão escolar.....	72
CAPÍTULO IV: A INCLUSÃO NAS CLASSES DE CBA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JARU	
4.1. Metodologia da pesquisa	77
4.2. Os resultados	83
4.2.1 A situação da Rede de Ensino de Jaru em relação à matrícula inicial no ano de 2009	83
4.2.2 A situação da Rede de Ensino de Jaru em relação à matrícula de alunos com NEE nas escolas regulares	84
4.2.3 Um perfil inicial dos sujeitos da pesquisa: escola de atuação, formação e tempo de experiência em salas de inclusão	88
4.2.4 Conhecendo um pouco mais sobre a formação das professoras: a (não) preparação para a inclusão escolar	90
4.2.5 Concepções sobre a inclusão.....	93
4.2.6 O choque com a realidade das classes com alunos com NEE	94
4.2.7 Impressões das professoras sobre o atual processo de Inclusão em Jaru	97
4.2.8 As condições necessárias ao professor para atuar na Educação Inclusiva	98
4.2.9 Saberes sobre a inclusão construídos pelas professoras no desafio da prática	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

“Passar, sem refletir nem escolher, pelos caminhos que outros traçaram e sem perguntar se esses caminhos conduzem verdadeiramente aos objetivos de que se sente necessidade, é imitar a ovelha que segue a trilha por onde, desde sempre, enveredaram os rebanhos, sabe-se lá para que destinos! Abandonar a trilha sem outra razão que não seja fazer como os outros é perder deliberadamente o benefício das experiências dos homens que, antes de nós, trabalharam e viveram.” (FREINET, 1985, p 34)

Como Orientadora Educacional, tenho presenciado, desde 2004, o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede regular de ensino estadual em Jaru/RO. Durante essa experiência muitas indagações foram surgindo em relação a este processo e mais especificamente sobre como ele vem acontecendo. Como incluir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Como os professores lidam com os alunos considerados “diferentes”? Como os professores são/foram formados para enfrentar esse novo desafio? Que saberes são construídos pelos professores diante do processo de inclusão?

O interesse por essa temática iniciou-se desde 2000 quando era aluna do curso de graduação em Pedagogia e tive o privilégio de conhecer Susana Aráoz, professora e pesquisadora do Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná - CEULJI, mãe de uma criança com deficiências múltiplas. Como militante da causa, engajou-se na luta pelos direitos das crianças especiais e pela promoção de cursos para professores e familiares de crianças com NEE. Na ocasião, estava em andamento a pesquisa “*Avaliação na Educação Especial*”, no CEULJI, da qual tive o privilégio de ser bolsista de iniciação científica, e que tinha como objetivo avaliar as condições em que estava ocorrendo a inclusão de alunos com NEE na rede regular de Ji-Paraná/RO.

Enquanto adquiria conhecimentos teóricos relacionados à Educação Especial, vivenciava um período muito delicado na vida familiar, pois nascera meu primo, um bebê lindo e muito esperado por todos. Com apenas um mês de vida, fora internado com algumas complicações de saúde. Precisava de ajuda para respirar e cuidados intensivos na UTI; sua alimentação não era como as dos outros bebês e ficava muito mais tempo internado que em casa. Com um ano e três meses de vida precisou passar por uma cirurgia de implantação de uma sonda no estômago para que pudesse alimentar-se. Após 45 dias foi diagnosticado que a parte do cérebro, responsável pela coordenação motora, não se desenvolveu. Assim, ele jamais andaria ou falaria, e seu estado de saúde seria sempre delicado.

Convivendo com essa situação, e sendo orientadora educacional, senti-me impelida a fazer algo não somente para meu primo, mas para outras crianças diferentes, cujas famílias, por não saberem como lidar com elas, deixam de promover condições para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Assim que ingressei na rede de ensino estadual, comecei a participar de eventos relacionados à inclusão, voltados à discussão das políticas públicas, bem como à troca de experiências entre professores e orientadores. Ao constatar as inúmeras dificuldades por eles relatadas, empenhei-me também em promover capacitações sobre a Educação Inclusiva. Queria contribuir para a melhoria desse processo, pois entendia que não bastava garantir a matrícula de alunos especiais em escolas regulares, mas era necessário promover um ensino de qualidade que contribuísse para o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

O interesse por esta pesquisa, portanto, faz parte de minha trajetória como professora e Orientadora Educacional na rede regular de ensino estadual de Jaru RO, e se manifestou, sobretudo, diante do desafio de incluir os alunos com NEE nas salas de aula e de orientar os professores que atuam em classes de inclusão.

Sempre em busca de conhecimentos que pudessem me auxiliar a compreender e a atuar na realidade educacional na qual estava inserida, ingressei no Mestrado em Educação com intuito de pesquisar sobre o tema da inclusão. Ali cheguei com concepções filosóficas e ideológicas afinadas com a idéia de que a inclusão de alunos com NEE na escola é uma das condições para a construção de uma sociedade mais justa.

A aproximação com o tema, na perspectiva acadêmica, exigiu, de início, uma revisão de literatura a fim de contextualizar a minha intenção de pesquisa no panorama recente da produção científica sobre a educação inclusiva no Brasil. Uma síntese da literatura revista durante esse período será descrita a seguir.

A produção científica brasileira a respeito da Educação Especial recebeu grande impulso a partir do final da década de 70 quando foram criados os Programas de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR e o Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ (NUNES et al., 1998).

Segundo Mendes (2008), a partir da década de 80, a produção científica em Educação Especial no país começou a crescer vertiginosamente, alertando os pesquisadores sobre a necessidade de empreender análises e revisões críticas periódicas sobre essa produção. Atendendo a esta necessidade, pesquisadores de três universidades (UERJ,

UNIMEP e UFSCar) se uniram para formar um grupo de pesquisa, dando início, em 1995, a um projeto integrado cujo objetivo foi mapear e analisar a produção discente dos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação e Psicologia, do país, voltada para o indivíduo com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2008, p. 1)

Entretanto, apesar desses esforços, pode-se dizer que o número de pesquisas relacionadas à temática da inclusão, nos diversos países, ainda era insuficiente para obter conclusões acerca de qual a melhor maneira de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Sailor et al. (1993, p.2), do Instituto de Pesquisa da Califórnia, destacam:

O corpo de pesquisa literária é suficiente para demonstrar que os educadores não precisam mais despende energia e recursos debatendo o assunto de se ou não integrar ou incluir o estudante com limitações severas nos ambientes de aprendizagem dos seus colegas “normais”, mas podem concentrar ao invés em como fazer isto melhor.

A integração, e mais recentemente a inclusão dos alunos com NEE, tem sido talvez a questão mais discutida, no Brasil, no âmbito da Educação Especial (GLAT, 1998; OMOTE, 1994; MANTOAN, 2003).

Em busca de investigações mais recentes acerca do tema nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, selecionei, do banco de teses e dissertações da CAPES, trabalhos publicados desde 2001 até março de 2009, usando palavras-chaves de interesse para esta pesquisa. Os resultados estão expostos no Quadro 1.

Quadro 1: Número de pesquisas sobre educação inclusiva inseridas na base de dados da CAPES entre 2001 e março de 2009

	PALAVRAS-CHAVES	Quantitativo de pesquisas em março de 2009	Ano/realização
1	Formação de professores + Educação Inclusiva	5	2001 - 2007
2	Inclusão Escolar + deficiência	9	2001 – 2006
3	Saberes docentes + Educação Inclusiva/inclusão	0	-

Nunes et al. (2003) analisaram e discutiram o que revelaram as teses e dissertações produzidas no período de 1995 a 2003, nos Programas de Pós Graduação - mestrado e doutorado em Educação e Psicologia. Foram identificados 59 trabalhos que contemplavam o tema de integração/inclusão, sendo estes “52 dissertações de mestrado em educação, 5 teses de doutorado em educação e 2 teses em Psicologia” (p.103). De acordo com o enfoque dado ao tema, os autores classificaram as pesquisas em quatro eixos: (1)

Práticas educacionais em que os alunos com deficiência compartilham atividades com pares não deficientes, em escolas regulares (39 trabalhos); (2) Estudos direcionados para as instituições especializadas e seus alunos (7 trabalhos); (3) Estudos sobre questões ou aspectos não específicos da problemática educacional, incluindo relações familiares e outros temas (7 trabalhos); e (4) Estudos sobre avaliação das políticas públicas na perspectiva da integração ou inclusão educacional (6 trabalhos).

Os trabalhos do primeiro eixo, com maior quantitativo, referiam-se a pesquisas realizadas em escolas regulares com alunos com NEE inclusos, e objetivavam conhecer questões referentes à avaliação do cotidiano em creches e escolas de educação infantil, ao percurso realizado pelos alunos no ensino fundamental, entre as classes especiais, às percepções dos professores sobre esse alunado, aos aspectos de interação entre os alunos. Esses trabalhos se propuseram a analisar/avaliar as condições em que estava ocorrendo a inclusão. Já os trabalhos do eixo dois referiam-se a estudos realizados em instituições de ensino especial, ou seja, com grupo específico de crianças/alunos em grupos segregados, apresentando como objetos de investigação a interação entre um grupo de crianças com síndrome de Down e um grupo de não deficientes, além do ensino e aprendizagem dos deficientes mentais em meio escolar. O eixo três refere-se às pesquisas que discutiram aspectos relacionados à vida das pessoas que se relacionam com deficientes não presentes na escola, ou seja, estudos que apontaram para a relevância de temas como o lazer, participação da família. O eixo quatro expressa o conjunto de pesquisas que tiveram por objetivo recuperar a história e as políticas públicas da educação especial brasileira, com ênfase na avaliação dessas políticas na perspectiva da integração ou da inclusão educacional.

Mendes (2008, p. 11), após análise dos trabalhos de Lauand (2000), Rosa (2003) e Pereira (2002), a respeito das pesquisas sobre inclusão escolar e formação de profissionais, afirma:

No conjunto, os resultados indicam que as ações para favorecer uma sensibilização inicial de professores do ensino regular, pareciam relativamente simples. Entretanto, este parecia ser apenas o passo inicial para que fosse estabelecido um quadro de referências para esses professores, pois as mudanças nas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência, e no trato destes alunos, não são tão fáceis de alcançar, sendo preciso um investimento maior em termos de formação continuada.

Analisando o enfoque dos trabalhos estudados Nunes et al. (2003) e Mendes (2008), assim como os levantados no Banco de teses e dissertações da CAPES, verifiquei a carência de registros a respeito de pesquisas preocupadas com o que os professores aprendem no contexto escolar diante do desafio da prática de inclusão. Sendo assim, o tema da

aprendizagem da docência, na experiência da inclusão, passou a ser uma das minhas preocupações e, posteriormente, se configurou como um dos objetivos da presente pesquisa.

Dada a constatação da necessidade de formação e preparação específica para atender os desafios de trabalhar com a inclusão, destacadas pelos trabalhos analisados, outras inquietações se tornaram também questões da presente pesquisa: Como se apresenta a realidade atual das escolas estaduais de Jaru-RO no que diz respeito à presença de alunos com NEE nas escolas regulares? Que formação receberam/recebem os professores que atuam com alunos com NEE? Como esses professores lidam com alunos com NEE em sua sala? Quais as concepções desses professores a respeito da inclusão? Como avaliam o processo de inclusão nas escolas onde atuam?

Diante dessas indagações, e com objetivo de **analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com NEE na rede estadual de ensino de Jaru** e, de modo especial, **como atua o professor do CBA inserido nesse contexto**, desenvolvi uma pesquisa norteada pelas questões acima levantadas. Inserida numa abordagem qualitativa, esta pesquisa foi conduzida como um **estudo descritivo-explicativo**. Para obtenção dos dados, foram utilizados procedimentos como **análise documental** de materiais disponíveis na Representação de Ensino de Jaru-RO, além de **Questionário e Entrevista com sujeitos professores do CBA** desta cidade que atuam em classes com alunos com NEE.

O trabalho ora apresentado traz, no primeiro capítulo, o contexto histórico em que se insere a Educação Especial e inclusiva, os diferentes paradigmas que sustentaram as visões sobre o “diferente”, a legislação brasileira, até chegar às concepções e ao movimento atual da inclusão.

O segundo capítulo - *Formação de professores, saberes da docência e o desafio da realidade escolar* - propõe-se a discutir a literatura atual a respeito da formação do professor, destacando as questões referentes à formação inicial, contínua e os saberes docentes envolvidos nesse processo. Busquei, nos teóricos que fundamentam essa discussão, os elementos necessários para analisar e discutir as falas das professoras.

O terceiro capítulo - *Formação de professores para o desafio da educação inclusiva* - teve por objetivo discutir a formação do professor para a prática da inclusão, apresentando pesquisas que envolveram esta temática, procurando pensar em um currículo de formação para professor que dê conta do desafio de trabalhar com a diversidade.

No quarto capítulo - *A inclusão nas classes de CBA da Rede Estadual de Ensino de Jaru* - apresento o caminho metodológico escolhido, as idéias, escolhas, as diretrizes para a concretização desta pesquisa e como foi desenvolvida à luz da teoria que conduziu a

obtenção dos dados. Apresento um breve panorama da Educação Inclusiva em Jarú e a discussão sobre os dados que foram construídos. No processo de análise das entrevistas são discutidos os elementos que surgiram a partir da fala das professoras. Em especial, busquei encontrar aspectos relacionados à formação, as concepções sobre a inclusão, bem como os saberes construídos pelas professoras.

Finalizo o trabalho com algumas considerações, apresentando minhas impressões sobre a pesquisa realizada. Foi possível perceber que o processo de inclusão dos alunos com NEE em Jarú ainda está longe do ideal. Contudo, é válido ressaltar que mesmo permeado por empecilhos e desafios ele vem acontecendo e, de certa forma, tem contribuído para que as professoras com ele envolvidas construam novas concepções e percepções sobre como trabalhar com a diversidade.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1. O movimento de Inclusão: aspectos históricos

Para compreender as propostas atuais de educação inclusiva, é necessária uma breve revisão sobre como estas foram se constituindo ao longo da história. O processo histórico mostra que a forma como a sociedade relaciona-se com as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) está intrinsecamente ligada às conquistas sociais. Ao longo do tempo, a sociedade ocidental lidou de várias formas com a pessoa considerada diferente, com base em concepções, crenças e valores partilhados pelos seus membros.

Por vários séculos predominou a segregação, a discriminação e indiferença em relação às pessoas com NEE. Segundo Mendes (1995), até o século XVIII a exclusão acontecia amplamente, ou seja, as pessoas com Necessidades Especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem qualquer tipo de deficiência. Nenhuma atenção educacional era dirigida às pessoas com necessidades especiais. O período de segregação, como afirma Pessotti (1984), surge com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga familiar e social, não propriamente para oferecer educação. Neste sentido, a educabilidade das pessoas com deficiências ficava reduzida a iniciativa da área médica e, geralmente, acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público. Assim, neste período, esperava-se que as práticas educativas especiais curariam as deficiências, gerando comportamentos normalizados.

A partir do século XVIII, encontram-se as primeiras iniciativas visando evitar o isolamento dos cegos e dos demais excepcionais, numa tentativa de desenvolver as potencialidades que eles ainda dispunham (BUENO, 2004).

Ao longo do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo das ciências da saúde, passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar resposta para seus problemas.

No final do século XIX e meados do século XX foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitações, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com

necessidades especiais, poderiam ser produtivas caso recebessem escolarização e treinamento adequado (MENDES, 1995).

Bueno (2004, p. 27) aponta que:

A Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino.

Stainback e Stainback (1999) destacam que, nesse período, outra tendência surgia nos Estados Unidos da América-EUA: a criação de “escolas comuns” públicas, onde a maioria das crianças era educada. Desta forma, nesse país, entre 1842 e 1918, todos os estados legislaram o ensino obrigatório, e as escolas públicas receberam muitos recursos para o seu desenvolvimento.

Nos EUA, nos anos pós-guerra, vários aspectos do meio social, econômico e político trouxeram transformações nas diferentes diretrizes que norteavam a atenção à pessoa com necessidades especiais. A pressão social representada pelos movimentos de defesa dos direitos das minorias (negros, latino-americanos, pessoas com necessidades especiais, entre outros), obrigou o governo a tomar medidas concretas no sentido de minimizar a discriminação e segregação dessas minorias (ARANHA, 2000). Naquela época, de acordo com Canziani (1995), o homem passou da concepção de invalidez para uma visão de pessoa útil e inútil, apto ou inapto, baseado no modelo de capitalismo.

Santos (1995) afirma que a escassez de mão de obra, causada pelo curto espaço entre as duas guerras mundiais e, obviamente, pela perda de soldados, influenciou também o movimento integracionista de pessoas com necessidades educacionais especiais.

No final da década de 1950, na Dinamarca, o conceito de *normalização* é idealizado por Bank-Mikkelsen e Nirje (1969), almejando colocar ao alcance dos deficientes mentais modos e condições de vida diários os mais parecidos possíveis com as formas de vida do restante da sociedade (CARVALHO, 2003)

Assim, a idéia de *integração* surgiu para derrubar a prática da exclusão social que percorreu vários séculos. As instituições foram se especializando para atender pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia a segregação continuou sendo praticada. A idéia era prover serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber tais pessoas nos serviços existentes na comunidade.

A década de 1960 foi marcada nos EUA por um aumento significativo de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, clínicas de habilitação, oficinas

protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais (ARANHA, 2000).

A crise mundial do petróleo, que atingiu diversos países e culminou em cortes e gastos com programas sociais, produziu também mudança na filosofia de serviços, nas décadas de 60 e 70, em função do custo dos programas de atendimento segregado nos países desenvolvidos. Assim, programas educacionais com práticas integradoras que significavam também, economia para os cofres públicos, passaram a ser defendidos (MENDES, 1995).

A partir dos anos setenta iniciou-se nos EUA e atingiu outros países, o “movimento independente”, por parte de portadores de deficiências, dos pais e dos profissionais. Tal movimento defendia a eliminação da dependência e ressaltava o direito das pessoas com necessidades especiais de construir a sua autonomia, sendo sujeitos e não mais objetos de decisões tomadas sobre elas (CANZIANI, 1995).

Nesse contexto, em 1975, nos EUA, publica-se a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e o Programa de Ação das Nações Unidas. Tais direitos foram amparados pela Lei PL. 94.142/75 (EUA, 1978) que regulamentou oficialmente a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes o menos restritivos possíveis, nos EUA.

Impulsionada pelo lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes “Participação Plena e Igualdade”, lançado em 1981 pela ONU, uma parcela da população de diversos países começou a constatar a necessidade de mudança também da sociedade, para fazer valer esse direito. Assim foram intensificadas em âmbito mundial as discussões sobre a fusão do ensino especial com o regular.

De acordo com Sailor et al. (1993), duas ondas de reformas políticas no sistema educacional norte-americano também influenciaram este movimento. A primeira, marcada pela busca de excelência escolar, destinava às escolas fundos para enfrentar o desafio de melhorar a qualidade do ensino americano; a outra, a da reestruturação escolar, visava uma revisão do currículo, avaliação do desempenho, instrução descentralizada, autonomia, orçamento, decisão compartilhada, fusão e coordenação dos recursos e envolvimento com a comunidade.

Segundo Jönsson (1994) esses fatos deram início, nos EUA e na Europa, seguidos por outros países, a uma nova caminhada em direção à conquista do direito à vida digna e integral, favorecendo ao surgimento do conceito de inclusão no final da década de oitenta. O autor afirma:

Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas às sociedades e sim adaptar a sociedade às pessoas (JÖNSSON, 1994, p. 63).

1.2 Paradigmas da Educação Especial ao longo da história

Segundo Aranha (2000) a história da Educação Especial percorreu três paradigmas: o da Institucionalização; a dos Serviços e o de Suportes, estando este último fundamentado, técnico-cientificamente, no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade e, sócio politicamente, no princípio da igualdade, que aponta para a inclusão entendida como:

o processo de garantia do acesso imediato e contínuo a pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado (ARANHA, 2000, p. 13).

A caracterização de cada um desses três paradigmas será apresentada a seguir, tomando como referência principal o trabalho de Aranha (2000) e inserindo contribuições de outros autores que abordam essa mesma questão.

1.2.1 O paradigma da Institucionalização

Este paradigma se configura como o primeiro paradigma formal a estabelecer uma relação entre a sociedade e a pessoa diferente. É marcado pelo confinamento da pessoa diferente em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos para tratamento. Para Aranha (2000), esse paradigma se caracteriza pelo princípio de que a pessoa com necessidade especial será mais bem cuidada se permanecer isolada e confinada em ambientes segregados, longe do convívio social, apenas em contato com seus semelhantes.

Januzzi (1992, p. 9), ao fazer um levantamento histórico sobre a Educação Especial no Brasil, concluiu que esta se tornou “o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentira necessidade os segmentos da sociedade”. A autora revela que, em 1600, em São Paulo, ainda no Brasil Colônia, surgiram instituições de atendimento à pessoa diferente.

Com a vida da família real ao Brasil, em 1808, devido à invasão de Portugal por Napoleão, o país passou por mudanças significativas: aberturas de portos, transformações culturais; implantação da imprensa, criação de museu, bibliotecas e academias.

A educação brasileira, nessa época, visava à formação dos intelectuais nacionais, com um ensino propedêutico, havendo a elaboração do ensino superior no Brasil. A elite

passou a se organizar para garantir a escola elementar, mas os primeiros cursos superiores são criados para formar os quadros da elite. Entretanto, as mulheres eram excluídas do sistema regular de ensino, as das camadas populares apenas trabalhavam sem perspectiva de mudança. Para as da elite, a família mantinha uma preceptora.

D. João VI marcou a educação brasileira por sua preferência pelo ensino superior; o ensino médio e o primário caíram no abandono e a grande massa continuava analfabeta; apenas parte da elite era letrada. Os professores primários ainda eram leigos. Jannuzzi (1992, p.23) aponta que, no século XIX, “a educação popular, e muito menos a dos ‘deficientes mentais’, não era motivo de preocupação”, havendo registros apenas de algumas iniciativas isoladas.

Entretanto, entre os anos de 1835 e 1869, no Brasil, há a preocupação do Império com os surdos, os mudos e os cegos. Assim, é criado o cargo de professor específico para esses alunos em 1835. Em 1854, cria-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto dos Surdos-mudos. Em, 1869, Benjamim Constant assume a direção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, posteriormente recebeu seu nome. A educação brasileira na época era acessível para poucos, mas percebe-se que as camadas populares começaram a galgar seus espaços e que os alunos com necessidades especiais também buscavam seu lugar no campo educacional (BRASIL, 2000). Para Mazzotta (1996, p. 28), esse momento, que abrange de 1854 a 1956, é caracterizado por “iniciativas oficiais e particulares isoladas”.

Em 1928, Fernando de Azevedo faz uma comparação da situação educacional brasileira com a norte-americana. Foram propostas reformas no ensino, visando à liberdade de ensinar e de quem ensina. Naquele momento, o maior problema era o ensino secundário, pois, para a escola primária a solução encontrada foi a criação dos grupos escolares: a industrialização passa a exigir mão de obra qualificada e alfabetizada. Outro aspecto ressaltado nessa época foi a questão do imigrante, uma vez que havia a pretensão de educá-los, formando uma “massa uniforme”, para que se tornassem um povo ordeiro e organizado, com uma identidade nacional (BUFFA; PINTO, 2002).

Caracteriza-se a época dos anos 1920 e 1930 pela elaboração de uma nova política educacional. Os renovadores, em 1932, publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, propondo as bases pedagógicas renovadoras e a reformulação da política educacional nacional. Em oposição a esse movimento, havia os conservadores: católicos defensores da Pedagogia Tradicional. No Manifesto encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores, inspirados no ideário escolanovista e influenciados por Dewey, Durkheim e Pestalozzi, entre outros, a educação passa a ser vista como problema

social, dever do Estado e para todos, combatendo a idéia de educação elitista, acadêmica tradicional, monopolizada pela Igreja. Os alunos, nessa proposta, deveriam ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, e a educação voltada para um mundo em transformação. Nas palavras de Buffa e Pinto (2002, p. 66), esse movimento se caracterizou pela “proposta de uma escola primária pública, universal, leiga, obrigatória e gratuita em consonância com a nova realidade do país; a proposição de uma escolarização adaptadas às características regionais e a formação em grau superior para todos os professores”. Assim, passa a ser considerado dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga. A escola passaria a ser básica e única, retirando-a das mãos da família. Esse movimento foi de vital importância para a educação nacional, pois mostrou a necessidade de reformulação da educação de acordo com as exigências emergentes da sociedade.

Neste período, despontava na Itália Maria Montessori, que se interessou, inicialmente, pela educação de crianças especiais, ao realizar observações sobre a psicologia infantil. A partir disso, escreveu uma obra extensa. O método criado por ela passou a ser conhecido em diferentes partes do mundo, e foi marcado pelo respeito às diferenças individuais e pela atividade do aluno; este deveria ser responsável também pela higiene e limpeza das salas de aula. Foi marcado também pelo ensino individualizado, centrado na auto-educação. Para o uso deste método, era necessária a adequação dos móveis ao tamanho dos alunos. Os materiais didáticos tinham custo financeiro elevado.

Entre 1915 e 1943 houve diversas inaugurações no Brasil de instituições com trabalho identificado com as pessoas com necessidades especiais: Instituto Nacional dos Surdos, em Laranjeira-RJ, Instituto Rafael para Cegos, em Belo Horizonte, Sociedade Pestalozzi, em Canoas-RS. Na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo é criado o Pavilhão Fernandinho Simonsen, com classe de alfabetização para alunos hospitalizados; o Instituto Pestalozzi é fundado em Minas Gerais e há a inauguração de vários Institutos para Cegos: São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Ceará (BRASIL, 2000).

Para Mendes (2000), nessa época, a sociedade começa a admitir que as pessoas especiais poderiam ser produtivas se recebessem cuidados especiais (educação e treinamento); assim, surgiram, no contexto do século XX, algumas escolas especiais e centros de reabilitação.

O contexto da nova crise de modelo agrário-comercial exportador dependente e do início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização (1920-1937), caracteriza a fase anterior e posterior à Revolução de 30. Com a industrialização e a crise do café em 1929, há novos grupos urbanos, diferentes da

burguesia cafeeira, tais como: donos de indústrias, classe média, camadas populares. Esses dois últimos grupos acreditavam que a educação era uma forma de ascensão, acentuando o conflito entre escola pública e privada e a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas. Há uma divisão: o público é considerado leigo e particular católico.

No Período Vargas (1930-1945) o Brasil foi marcado pela relação entre educação e desenvolvimento, pois já havia grande expansão do número de escolas para suprir a demanda populacional; porém, o crescimento quantitativo não garantiu a qualidade de ensino. Com o aumento do número de pessoas nas cidades, o governo tenta fixar o homem no campo, mas, para isso seria necessária a reformulação da educação, visando ao ensino técnico rural. Esse contexto é caracterizado também pelo modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização (1937-1955).

A LDB 4.024/61 estabeleceu no Título X, o princípio de integração, no qual a educação dos excepcionais enquadra-se no sistema geral de educação, garantindo a integração em comunidade e prevendo o apoio financeiro. A educação dos alunos com necessidades especiais deveria ser articulada ao sistema comum de ensino, visando ao princípio da integração dos alunos com a comunidade. Apresenta-se em 1962 o Primeiro Plano Nacional de Educação.

De 1930 a 1937, no campo político, há um Governo Provisório, tendo Vargas como chefe. Foi um período de vários conflitos ideológicos e da tentativa de reestruturar a economia; no campo educacional, Francisco Campos renovou o Ensino Superior por meio de reformas, mas estremeceu a relação entre os pioneiros e os conservadores (ROMANELLI, 1978).

Entre 1937 e 1946 situa-se o período conhecido como o Estado Novo. Com a intenção de combater o comunismo e manter a segurança nacional, o presidente Vargas instituiu o Estado Novo, no qual os debates educacionais foram abafados e o Estado ditatorial passou a direcionar a pedagogia e a política nacional. Caracteriza-se esse período pelo regime totalitário, o aumento das indústrias e o Estado como administrador industrial. Na educação, com o ministro Gustavo Capanema, estabelecem-se as Leis Orgânicas e a criação do SENAI e SENAC, reorganizam-se o ensino primário e secundário, que passam a ser constituídos do ginásio, de quatro anos, e colegial, de três anos, dividido entre clássico e científico (ROMANELLI, 1978). Segundo essa mesma autora, as escolas técnicas do sistema oficial de ensino não conseguiram acompanhar o desenvolvimento tecnológico e acabaram com poucos alunos, havia, portanto, um sistema dual de ensino, ou seja, uma escola para a elite e uma

escola para as classes populares. A educação escolar possuía caráter enciclopédico e carregado de disciplinas.

Entre 1946 e 1961, há a votação da Constituição e da Lei 4.024/61 que fixam as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional. Há conflitos ideológicos de esquerda e de direita e a oposição entre escola pública e privada (ROMANELLI, 1978)

Sobre a Educação Especial nessa época, destaca-se que, em 1942, há a edição da primeira Revista Brasileira para Cegos e, como consequência, em 1946, é criada a Fundação para o Livro do Cego, objetivando a divulgação de livros em Braile no país. Com isso, em 1949, por meio da Portaria Ministerial nº 504, o Governo garante a distribuição gratuita de livros em Braile. Em 1954 é fundada, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE.

O Século XX acentua o declínio do Paradigma da Exclusão, fortalecendo o Paradigma da Institucionalização, que se caracteriza pela retirada da pessoa diferente do convívio de sua comunidade de origem para que possa viver em instituições, asilos, conventos, hospitais de misericórdia, escolas especiais, normalmente longe de sua família e segregado do convívio com a comunidade (AKASHI; DAKUZAKU, 2001).

Por volta de 1960, em vários países e também no Brasil, o Paradigma da Institucionalização começa a ser repensado; a crítica que se faz é que esse modelo não proporciona nem favorece a preparação da pessoa com necessidade especial para o convívio em sociedade, pois, ao sair da instituição, não conseguirá sobreviver na sociedade porque não foi socializada nela.

Outro aspecto que favoreceu a perda da hegemonia deste Paradigma foram os movimentos em prol dos direitos humanos que se fortalecem. Para Bobbio (1992, p. 5), a luta pela garantia dos direitos humanos provocou inúmeros debates e constantes indagações nessa época, pois “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e as transformações das condições de vida que essas lutas produzem”.

Há, ainda, outra situação que caracteriza a crítica e a decadência desse Paradigma: o custo cada vez mais alto de uma pessoa institucionalizada. A pessoa, nesse modelo, não é autônoma nem produtiva, vive às custas do Governo ou de entidades filantrópicas, o que, para o modelo financeiro capitalista, não interessa.

Considera-se que a década de 60, do século XX, foi decisiva e marcante para o declínio do Paradigma da Institucionalização, dando início às propostas de desinstitucionalização e normalização. Nessa perspectiva, pensa-se na inserção da pessoa

com necessidade especial, na sociedade, “procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal” (BRASIL, 2000, p.16).

Segundo Mendes (2000), a década de 60 é relevante por apresentar avanço científico na comprovação das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Há uma expansão do ensino especial, já que este passou a atender a muitos alunos que vinham do ensino regular. Para complementar o panorama, por causa das guerras, a economia mundial estava abalada, e manter programas de segregação tinha um custo alto, ficando inviável para o Estado. Por outro lado, passou-se a analisar que a pessoa com necessidade especial poderia realizar serviços à comunidade, fortalecendo sua integração e contribuindo para a filosofia capitalista (ARANHA, 1989).

Como consequência das propostas de superação do Paradigma da Institucionalização, vieram as idéias de Normalização, fomentando o conceito de integração, ou seja, a pessoa com necessidade especial deveria ser inserida ou integrada no convívio social. “Na década de 60 e 70, houve um grande movimento para retirar pessoas com deficiências das grandes instituições e reinseri-las na comunidade, que se configurou no movimento de desinstitucionalização” (MENDES, 2000, p.6).

O Paradigma da Institucionalização perde sua hegemonia, proporcionando o surgimento do Paradigma de Serviços, pois, para que a pessoa especial pudesse adequar/modificar-se para viver em sociedade, seria necessário que fossem ofertados serviços e recursos favoráveis ao princípio da integração.

1.2.2 Paradigma de serviços

O Paradigma de Serviços emerge devido às idéias de normalização e ao conceito de integração. O foco deste paradigma está em modificar a pessoa especial para que esta se assemelhe aos demais cidadãos e, assim, possa ser integrada/inserida no convívio social. A mudança deveria ocorrer na pessoa diferente e para isso caberia à sociedade oferecer os serviços e os recursos necessários (BRASIL, 2000).

O Paradigma de Serviços se caracteriza por três etapas: (1) avaliação feita por uma equipe de profissionais que especifiquem o que deve ser modificado na vida do sujeito, para torná-lo o mais próximo da normalidade; (2) a equipe passa a intervir e oferecer atendimento, de acordo com os resultados das avaliações realizadas; e (3) encaminhamento da pessoa com necessidade especial para a vida na comunidade (BRASIL, 2000). Um exemplo: uma pessoa deficiente auditiva passa por uma avaliação de equipe especializada que sugere o uso de aparelho auditivo, o aprendizado de LIBRAS- Língua Brasileira de

Sinais, e a Leitura Labial. Essa equipe passa a intervir com essa pessoa especial para que a mesma possa realizar o que foi proposto. Depois disso, se a pessoa conseguir realizar o que a avaliação inicial havia proposto, estará apta ao convívio social.

Para Aranha (2000), o Paradigma de Serviços baseia-se no pressuposto de que a pessoa com necessidade especial tem direito de convívio em sociedade, mas desde que esteja preparada para tal. Esse paradigma se ajusta para os que conseguem se adaptar, deixando muitos excluídos. Alguns movimentos marcaram o Paradigma de Serviços, tais como, no final dos anos 60, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, a Campanha Nacional de Educação de Cegos; são criados: Centro de Reabilitação de Cegos no Brasil, Federação Nacional das APAEs- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Secretaria de Educação Especial- SEESP/MEC, Ministério de Educação, e Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais.

No período em que o Paradigma de Serviços emerge, o Brasil vive o contexto da crise do modelo nacional-desenvolvimentista e industrialização e da implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955-1968), que pode ser dividido em dois períodos: o período anterior ao golpe de 1964 (democracia restrita, 1945-1964) e o golpe de 1964 (período militar 1964-1985).

Com o Golpe Militar de 1964, o Estado passou a remanejar as forças na sua estrutura de poder, aumentou o controle do Conselho de Segurança Nacional, centralizou e modernizou a administração pública, reprimiu os protestos sociais, que levaram a população a perder seu poder de participação e crítica. Foi um período conturbado para o país: há sucessão de presidentes militares, fortalecimento do Executivo e enfraquecimento do Legislativo, prisões políticas, inquéritos policiais e militares, exílio, tortura, desaparecimentos, suicídios e mortes.

Durante os governos militares, que duraram 21 anos, a educação nacional sofre com a repressão, privatização, exclusão, tecnicismo pedagógico. Com a entrada do capital estrangeiro no país e a necessidade de mão-de-obra qualificada, aumentou-se a procura por cursos em nível superior. Os pilares da educação nacional, determinados pelos acordos MEC-USAID eram: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade. Neste contexto, é aprovada a Lei 5.540/68, que se refere à reforma universitária e faz algumas alterações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 4.024/61, extinguindo a cátedra, agrupando as faculdades em universidades, visando a diminuir os recursos humanos e materiais, estabelecendo o curso básico e o ciclo profissional.

A política educacional dos governos militares trouxe avanços em nível de normas para o campo da educação especial, mas faltavam recursos humanos e materiais para manter com qualidade oito anos de obrigatoriedade de ensino. Investia-se na formação de um exército de mão-de-obra, na preparação das elites para o vestibular, na afirmação do sistema dual de ensino, na privatização do ensino nos moldes empresariais e não-pedagógicos e no aumento na criação de cursos superiores. Essas políticas educacionais enfatizaram o aspecto administrativo da educação, promovendo avanços quantitativos e técnicos, esquecendo-se da qualidade do ensino e da formação integral do aluno (ARANHA, 1989, MENDES, 2000).

Nas constituições Federais de 1934, 1937 e 1946 está assegurado o direito de interação social, mas sem um enfoque específico. Nos anos 1960, a legislação começa a atentar para as pessoas que possuíam algum tipo de necessidade especial. As associações Sociedade Pestalozzi, AACD-Associação de Assistência à Criança Defeituosa, APAE passaram a enfatizar a questão educacional da pessoa diferente.

No Parecer nº 252, de 1969, ficou estabelecido que o Curso de Pedagogia pudesse ter, dentre suas habilitações, a Educação Especial. A lei 5.692/71 estabeleceu a obrigatoriedade de oito anos de escolarização “resultante da fusão do ensino primário com o ginásial” (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002, p.35) e acabando com o exame de admissão. A escola profissional passa a ser o resultado da soma da escola secundária e técnica, ficando estabelecido o princípio da continuidade e terminalidade. Estabelece-se, no seu artigo 9º, o tratamento especial aos excepcionais (física, mental, superdotados), isto é, que a educação oferecida a eles deveria ser especial.

Até este momento, a legislação nacional garantia o princípio da integração social, mas não estabelecia os princípios da inclusão educacional. Então, na década de 1970 é criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi. O Ofício nº93/71 extingue as Campanhas de Educação Especial e sugere que se realize um programa integrado de assistência a todos os excepcionais e é estudado um currículo para a formação de profissionais em nível universitário. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial e, no ano seguinte, o Parecer nº 3.763/74 dispõe sobre o tratamento especial para o aluno cego no exame vestibular. Em 1977, a Portaria Interministerial nº 477 do MEC estabelece as diretrizes de ensino para o atendimento integrado dos excepcionais no sistema regular de ensino e em instituições especializadas com assistência médico-psicossocial. Em 1979, o Plano Nacional de Educação Especial estabelece diretrizes para ação na área (BRASIL, 2000).

O processo de Normalização foi amplamente criticado com base na idéia de que não é possível que a pessoa com necessidade especial seja igual às outras; seria

descharacterizá-la como pessoa. Assim, o paradigma de Serviços passa a ser questionado, ou seja:

Ampliou-se a discussão sobre o fato de que a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (BRASIL, 2000, p.17)

O paradigma de serviços propõe a substituição da expressão “alunos excepcionais” por “alunos portadores de necessidades especiais”. Desde o início de sua implementação foi amplamente criticado pela comunidade científica, pelas associações e órgãos de representação das pessoas com necessidades especiais, por acreditarem que não é possível modificar a pessoa especial para que esta se tornasse uma normal. Outro paradigma emerge nesse contexto: o Paradigma de Suportes (BUENO, 1993).

1.2.3 Paradigma de Suportes

Com o declínio do Paradigma de Serviços emerge o Paradigma de Suportes: ao constatar que os serviços de avaliação e de capacitação não garantiram totalmente o convívio da pessoa com necessidade especial na sociedade, percebeu-se que a sociedade necessitava de organizar-se, visando à garantia do acesso ao convívio social de todos, independentes das suas características individuais.

Ao comparar o Paradigma de Serviços e o Paradigma de Suportes, verifica-se que, no primeiro, o foco é a pessoa com deficiência e o desenvolvimento de serviços junto a ele, para que desenvolva suas competências e habilidades; no segundo (que pode ser de diferentes tipos), o foco é a sociedade e o desenvolvimento de ações para o acolhimento da pessoa especial e a construção de uma sociedade inclusiva, acolhedora. No Paradigma de Suportes pressupõe-se que a pessoa com necessidade especial tem direito de conviver com os demais cidadãos de maneira integrada e não excluída.

Para garantir essa convivência “se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade” (BRASIL, 2000, p.18).

Aranha (2001) afirma que a hegemonia do Paradigma de Suportes proporcionou o movimento de inclusão social. Para a autora:

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias do debate de idéias e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (ARANHA, 2001, p.9)

Segundo Aranha (2000), o Paradigma de Suportes torna-se necessário por garantir uma estrutura de base para que o processo de inclusão ocorra como apoio físico, pessoal, material, técnico e social.

Inclusão e Integração partem do mesmo pressuposto, ou seja, a pessoa com necessidade especial tem direito de acesso aos espaços da vida em sociedade, com igualdade e respeito. O Paradigma de Serviços norteia a idéia de integração, ou seja, investe-se na promoção e mudanças no sentido de normalizar a pessoa com necessidade especial, atuando na família, na escola e na comunidade. Já a inclusão requer muito mais que suportes e serviços, necessita de mudança de postura e ações, para que a pessoa especial possa fazer parte, participar da sociedade.

Em 1981, a Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação aumentou os prazos para conclusão dos cursos de graduação dos alunos com deficiências, e a Secretaria de Educação Especial passa a ser um órgão que visa à criação e à coordenação de políticas voltadas para as pessoas com deficiências. Há, nessa década, o lançamento, em todo o País, da Revista Integração, que oferece artigos sobre a educação especial.

A análise histórica da educação especial pode ser vista sob outra óptica. Em Mazzotta (1996) verifica-se uma classificação da história da educação de pessoas com deficiência, no Brasil, dividida em três períodos: (1) 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; (2) 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional e (3) 1993 até os dias atuais - caracterizado por movimentos a favor da inclusão escolar. Embora se baseie em outra referência, pode-se dizer que o segundo período (1957-1993) descrito por Mazzotta (1996) equivale à caracterização de Aranha (2000) em relação aos paradigmas de serviços e suportes, nos quais há iniciativas oficiais de âmbito nacional.

1.3 O movimento de Inclusão

Acredita-se que o Paradigma de Suporte esteja presente na atualidade, embora já se observe o fortalecimento do movimento da Inclusão. A educação Inclusiva está baseada em práticas educacionais resultantes do movimento de inclusão social, no qual as pessoas com necessidades especiais e a sociedade buscam oportunidades de igualdade para todos, tendo como pressuposto, a democracia, a diversidade, a aceitação e a cidadania (MENDES, 2002).

O movimento da Inclusão emerge a partir da década de 90 no cenário brasileiro, buscando a aceitação total do indivíduo com NEE. Impulsionado por documentos como o da

Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente/90; Declaração de Jomtien 1990; Declaração de Salamanca; Política Nacional de Educação Especial, LDB 9.394/96, ganha força na realidade brasileira principalmente após a Declaração de Salamanca.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01)

No Brasil, a educação inclusiva, que visa inserir as crianças com NEE no ensino regular, fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 que garante a todos o direito à igualdade (art. 5º). Em seu artigo 205, trata do direito de todos à educação, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso 1, coloca como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2004).

Em conformidade com a Constituição, o Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, aprovou a nova lei baseada no disposto da Convenção de Guatemala, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência e deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual aos deficientes (BRASIL, 2004). Paralelamente a estes documentos, declarações internacionais, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (de 1990) e a Declaração de Salamanca (de 1994), reforçam movimentos em favor de uma educação inclusiva, afirmando uma situação de igualdade de direitos entre os cidadãos (OLIVEIRA, 2004).

A Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o atendimento educacional especializado, ou seja, atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular, já que o ensino fundamental, cuja faixa etária dos seis aos 14 anos de idade, é uma etapa considerada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9.394/96, em seus artigos 4º e 6º, e pela Constituição Federal de 1988, no artigo 208.

O princípio fundamental do Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais – Salamanca (1994) - é que:

todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças de rua, minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. As escolas inclusivas representam um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuem para uma educação mais personalizada, fomentam a solidariedade entre todos os alunos e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

Neste sentido a educação inclusiva tem como foco principal o contexto educacional em garantir melhores condições de ensino e aprendizagem, para que todas as pessoas participem e possam se beneficiar de uma educação de qualidade. A inclusão se refere à aprendizagem e a participação de todos os estudantes vulneráveis que se encontram sujeitos à exclusão, não somente aqueles com deficiência ou rotulados como apresentando Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 2000).

O atendimento educacional especializado deve ser oferecido, preferencialmente, dentro das escolas comuns, podendo também ser realizado fora da rede regular de ensino, em locais como a Associação de Pais e Amigos dentre outras instituições. E de acordo com a Política Nacional de Educação Especial com perspectiva na Educação Inclusiva (2008) este atendimento deve ser um

[...] atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p.16)

A educação inclusiva constitui-se, então, em uma proposta educacional fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Não se pode falar de educação inclusiva sem levar em conta a questão da inclusão social, ou seja, o processo de tornar participantes do ambiente social todos aqueles que se encontram, por razões de qualquer ordem, excluídos. Exclusão social e inclusão social são conceitos que constituem uma das grandes preocupações da sociedade atual.

Segundo Sarmiento (2003, p. 74) a exclusão social

[...] não é uma dimensão substantiva, mas a resultante de um processo social que favorece apropriações ilegítimas por certos setores da sociedade e veda a outros o

acesso a bens, recursos, condições ou estatutos que lhes permita o usufruto de oportunidades em condições de igualdade.

Podemos considerar por excluídos todos os grupos de pessoas que não participam de nossa sociedade capitalista, do consumo de bens materiais e/ou serviços. Ou seja, aqueles que estão fora do processo produtivo (desempregados), do acesso a bens culturais, saúde, educação, lazer e outros todos componentes da cidadania. Por outro lado, a inclusão social se apresenta como um processo, no sentido de inserir, no contexto social mais amplo, todos os grupos que, por consequência das grandes transformações políticas, econômicas ou tecnológicas da atualidade tornaram-se excluídos.

Para Barroso (2003, p. 27), as formas múltiplas de exclusão fabricadas pela escola podem ser classificadas em quatro modalidades: (1) a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; (2) a escola exclui porque põe fora os que estão dentro; (3) a escola exclui “incluindo”; (4) a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido. Essa classificação nos remete a refletir sobre o que a escola tem produzido nesse novo contexto, que papel cumpre no meio social e que mecanismos ela utiliza no processo de inclusão/exclusão.

A inclusão escolar se apresenta como uma das dimensões do processo de inclusão social, isto é, configura-se como um conjunto de políticas capazes de levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade, com ênfase na infância e juventude, procurando rever a prática pedagógica das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-NEE e reconhecer o espaço que eles ocupam na sociedade como pessoas capazes de aprender e desenvolver-se dentro de suas potencialidades.

A concretização da proposta inclusiva baseia-se na defesa de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania e justiça, para todos, em contraposição aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade. Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da via.

1.3.1 Integração ou Inclusão: uma questão de terminologias?

Aparentemente, integração e inclusão possuem significados semelhantes, embora vários pesquisadores discutam a diferença entre esses termos.

Mantoan (2006, p. 21) diz que esses vocábulos “são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”. O primeiro refere-se à introdução de alunos com deficiência, seja na escola regular, nas classes especiais ou em escolas especialmente preparadas para atender a sua necessidade. O segundo, além de questionar as políticas e a organização da educação especial, questiona o próprio conceito de integração, pois acredita que todos os alunos, sem exceção devem freqüentar o ensino regular desde cedo.

Conforme Mantoan (2006, p. 24) a integração tem como objetivo:

[...] inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função destas necessidades.

A educação inclusiva pode ser entendida como o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais físicas ou mentais, dos superdotados, dos que possuem distúrbios de aprendizagem ou do estudante que é discriminado por qualquer outro motivo na rede regular de ensino em todos os seus graus. O processo inclusivo significa um grande avanço na educação. Com este surge uma escola renovada, atualizada, eficiente, diferente, solidária e principalmente democrática. De acordo com Fonseca (2003, p. 104), “educar uma criança com necessidades educacionais especiais ao lado de crianças consideradas normais é um dos principais basilares da sociedade democrática e solidária”.

Na escola inclusiva, o processo educativo é entendido como uma ação social em que todas as crianças com necessidades educacionais especiais têm o direito à escolarização o mais próxima possível do normal. Este deve ser dosado de acordo com as necessidades dos educandos.

Mantoan (2006, p. 32) afirma que a escola inclusiva,

[...] provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

A partir da promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96) que estabeleceu, dentre outros princípios, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e recomendou que a educação para "educando com necessidades especiais" viesse a ocorrer de modo preferencial, em rede regular de ensino. Além da questão normativa, têm-se presenciado, em nossa sociedade, ao longo das últimas décadas, rápidas e intensas transformações com importantes e notáveis mudanças no seu

interior. Uma delas é o quanto se tem discutido a respeito de exclusão social, a qual se configura como toda situação ou condição social de carência, dificuldade de acesso, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade em qualquer âmbito de convivência e relacionamentos.

Segundo, Mantoan (2006), a temática da inclusão escolar vem rendendo, tanto no meio acadêmico quanto na própria sociedade, discrepantes e acaloradas discussões. Nos debates a respeito da inclusão escolar, revelam-se dados que assumem ainda mais importância neste momento de afirmação das práticas e teorias que a fundamentam. A inclusão escolar, contrapondo-se à exclusão escolar, tem representado o espaço comum daqueles que se dedicam à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, destacando-se no centro de todas as discussões acerca da significação de ser deficiente.

A prática da inclusão escolar, segundo Mantoan (2006), pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, ademais, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez incluído, poderá ser atendido nas suas mais diversas necessidades especiais.

O cenário escolar, como todo contexto social, constitui-se por indivíduos que apresentam semelhanças quando olhados como coletividade, porém, se mostram fundamentalmente diferentes nos meandros de sua individualidade. Todos têm particularidades que fazem com que, em muitos aspectos (idéias, classe social, cor da pele, formas de expressar a afetividade), sejam análogos a muitas outras pessoas, revelam-se diferentes na complexidade das características individuais e nas antagônicas formas de pensar, sentir e agir que os fazem únicos e singulares. Tais diferenças dependem e são produtos da interação das características biológicas que cada pessoa “carrega” do nível de desenvolvimento em que cada um se encontra e dos significados atribuídos às situações cotidianamente desfrutadas (MANTOAN, 2006).

Interessante perceber que a “inclusão” nessa situação adquire um sentido especial de aceitação, propiciando um clima de convívio com a diferença e, nessa, a possibilidade de conhecer o outro. Mesmo que alguns sujeitos, não obstante, apresentem resistências ao diferente, à medida que convivem com os alunos com necessidades educacionais especiais experimentam a possibilidade de outra forma de relação e, talvez, de desmistificar a idéia de que sejam menos capazes.

Para atender todas às especificidades que a Educação Inclusiva abarca é necessária uma reestruturação na escola, desde acesso, adaptação curricular e preparação de

professores, para que possa realmente cumprir sua função social de preparar os indivíduos para a superação do pensamento cotidiano. No entanto, percebe-se que a escola ainda não está preparada para atender a todos os tipos de deficiência, pois não oferece um ensino especializado e de qualidade para esse alunado, o que se configura como uma *falsa inclusão*, ou seja, ao defender a prática da inclusão e garantir o acesso ao ensino regular a escola acaba excluindo quando não oferece o atendimento adequado a cada tipo de deficiência. Nesse sentido não cumpre seu papel que seria, de acordo com Saviani (1992, p. 23),

a socialização do saber sistematizado [...] não se trata de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (p.22). [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão.

No que se refere ao contexto escolar, especificamente, vemo-nos diante de alguns questionamentos: como transformar o ambiente escolar? Como mudar o cotidiano da escola? Quais seriam as ações iniciais, primordiais e sem as quais nada poderá acontecer? Não é fácil alcançar a implantação de uma Educação Inclusiva. Estamos frente a um grande desafio político-pedagógico e precisamos nos mobilizar para garantir na prática escolar um grande sonho educacional: uma escola para todos! (ARANHA, 2003).

Em síntese, os termos integração, educação inclusiva, inclusão, inclusão total parecem semelhantes, mas não o são. Na integração, a escola não muda, quem muda é o aluno. Já na inclusão o foco é atingir os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem; pressupõe um melhoramento na qualidade de ensino nas escolas, atingindo a todos os alunos que fracassam em suas salas de aula (MANTOAN, 2003). A inclusão é, portanto, a aceitação da diversidade na escola.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DA DOCÊNCIA E O DESAFIO DA REALIDADE ESCOLAR

Gatti (2001) esclarece que o indivíduo é subjetivo, não possuindo capacidade de separar o objeto de sua representação. Daí o papel da teoria, pois é mediante ela que se realizam os recortes que o homem faz dos fenômenos. A teoria auxilia o investigador a compreender a realidade e ir além do fato em si, buscando seus significados. Nesse entendimento, este capítulo traz as teorias que auxiliarão a compreender os achados da pesquisa empírica.

2.1 Formação de professores: um processo contínuo

Defende-se, na atualidade, que a formação de professor é um processo complexo e contínuo, pois a aprendizagem na docência estende-se por toda sua vida, e isso inclui aprendizagens obtidas tanto em cursos de formação inicial e continuada, como na própria prática pedagógica a que está inserido. Essa idéia se opõe a da perspectiva tradicional, guiada pelo ideal da racionalidade técnica - concepção epistemológica herdada do positivismo que concebe a formação para a prática, e a atividade profissional como instrumental, isto é, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nesta perspectiva o professor era considerado como um técnico, um mero executor de planos previamente concebidos por outrem (PÉREZ-GÓMES, 1992).

Concebida como um “*continuum*”, a formação é um processo que ocorre ao longo da trajetória profissional docente, implicando sempre novas aprendizagens, que não se iniciam nem se esgotam nos espaços e tempos destinados para tal. Essa concepção, que se opõe a da “racionalidade técnica”, admite a perspectiva da “racionalidade prática” que concebe o professor não mais como mero executor técnico que aplica teorias e planos, mas como um profissional reflexivo. Essa nova visão de formação profissional, que inclui a experiência reflexiva além dos conhecimentos oferecidos no sistema educacional, é defendida por autores como Nóvoa (1995), Tardif (2002), Huberman (1992), além de Schön e outros.

Embora cada um desses autores aprofundem discussões específicas sobre a reflexão e a formação do profissional na prática, parece ser comum entre eles a idéia de que o

professor não pode ser considerado um profissional pronto e acabado ao terminar o curso de formação inicial.

No Brasil essa idéia se propaga efetivamente a partir dos trabalhos de Donald Schön (1992). Para o autor, o conhecimento não se aplica a ação, mas está tacitamente encarnado nela e, por isso, é um *conhecimento na ação*. Mas isto não quer dizer que o profissional seja exclusivamente prático. Se assim fosse estaríamos reduzindo todo saber a sua dimensão prática e excluindo dele a dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações que dela fazemos. A reflexão sobre a prática inclui o questionamento desta, e um questionamento efetivo requer intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (enquanto teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz.

Para Zeichner (1993) “[...] a ação reflexiva que a prática desencadeia exige do professor a emoção, paixão, que anime na diversidade, mas não cegue perante a realização” (p.18). Assim, cabe destacar o que afirma Dewey:

A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí, por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam (1971, p.31)

Um processo de reflexão crítica permite aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições (CONTRERAS, 1997). A formação de professores requer, portanto, prepará-los para esse processo de reflexão, o que, de acordo com Schön (1992) exige também a capacidade de interpretação, de compreensão do outro, além da capacidade de questionamento.

André et al. (2006, p. 45) reafirmam que:

Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo, que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes. Nesse sentido, aprender a ensinar confunde-se como o próprio desenvolvimento da subjetividade [...]

Ao longo da vida profissional o professor aprende de diversas formas, por diferentes vias, como, por exemplo, por meio do diálogo, confronto de idéias, troca de experiências, recorrendo à memória do que conhece e vive, estudando teorias, elaborando questionamentos, clareando posições, escrevendo sobre o assunto, exercitando e refletindo sobre a prática, acumulando idéias e testando-as, pesquisando e refletindo sobre o próprio modo de aprender (ANDRÉ et al., 2006). De acordo com as autoras, a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de idéias, pela escolha individual e comprometida como o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem (p.24). Alguns princípios que, segundo as autoras, fundamentam a aprendizagem do adulto são: (1) a aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal; (2) a aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de idéias; (3) o processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada; (4) o processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e como os outros da aprendizagem; (5) o ato de conhecer é permanente e dialético; (6) o ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos. (p. 23)

Para que possa estar em condições de aprendizagem, o professor deve estar aberto para o novo, sabendo reconhecer-se, ter domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade para com aquilo que acontece a sua volta. André et al. (2006) alertam que embora seja possível aprender de várias formas e por intermédio de múltiplas relações, é somente no grupo que ocorre a interação capaz de favorecer a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. No coletivo os sentidos, construídos com base nas experiências de cada um, circulam e conferem ao conhecimento novos significados, quando partilhados.

Como se pode notar há diversas vias e condições pelas quais o professor aprende; contudo, nem sempre ele mesmo se dá conta desses processos e do que está acontecendo. Torna-se imprescindível propiciar aos professores condições de refletirem sobre sua prática, para identificarem o que aprenderam e como isso ocorreu.

2.2 Formação do professor e o cotidiano escolar: o choque entre o ideal e o real

Ensinar e aprender são tarefas para a vida toda do professor e aprender a ensinar pode ser perfeitamente um sinônimo de ajuste, ou checagem radical no sistema de crenças educacionais dos futuros professores. Ao observarem a realidade de seu trabalho e ao utilizar estratégias pessoais de resolução desses conflitos e/ou preocupações numa perspectiva de

longo prazo, o professor se desenvolve como profissional (BEJARANO; CARVALHO, 2003).

A aprendizagem que ocorre ao longo de sua vida está marcada por uma série de desafios que ocorrem desde o início da docência. Esta é uma etapa formativa especial, que abrange os primeiros confrontos com a realidade profissional e a complexidade de situações que a envolve. Essa etapa é caracterizada por Veenman (1984), entre outros autores, como “choque de realidade”.

A expressão “choque com a realidade” indica o corte que se dá entre dois ideais: os criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia a dia numa sala de aula. Não pode, pois, circunscrever-se em um período limitado de tempo; trata-se, antes, de um processo complexo e, por vezes, prolongado. Silva (1997, p. 54) destaca que:

Nesse período, em torno de até seis anos de carreira, é que os docentes sofrem seus primeiros impactos com a realidade escolar, sendo levados a refletir, seja ressignificando e/ou preservando posturas que, em seus cotidianos, adotam como possibilidades de ação. Ainda, nesse mesmo período, vão estabelecer interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes.

Veenman (1984) refere-se aos primeiros anos da docência como uma fase marcada por um processo de aprendizagem muito baseado no ensaio e erro, na tentativa de solucionar diversos problemas, entre estes, a manutenção da disciplina, a motivação, o trato com as características individuais dos alunos, o relacionamento com os pais, a preocupação com a sua própria capacidade de ensinar. Já Huberman (1992, p.39), em seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira, traça uma descrição de tendências que nos permite identificar como se caracteriza “o ciclo de vida dos professores”. De acordo com esse estudo, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta” ao iniciar seu percurso profissional. No confronto com o novo, explora possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de “estabilização” em que começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade, enquanto educador. Este ciclo, como define Huberman (1992, p.47), não se constitui em etapas fixas, mas em um processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

O impacto dos iniciantes com a realidade parece ser, portanto, inevitável. Os anos iniciais são um período de tensões e instabilidades decorrentes do conflito entre o real, o ideal e o possível. A regulação de tais aspectos só pode ocorrer na prática, embora esta dependa da reflexão, ou seja, da meta-reflexão, da reflexão sobre a ação e seus condicionantes (TEIXEIRA, 2008).

2.3 Os saberes dos docentes

Marcelo Garcia (1999, p.4), a partir de uma investigação sobre o pensamento do professor, afirma que os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência. Mas como os professores iniciantes/estudantes, experientes, em processo de formação acadêmica, fazem para optar entre diversos tipos de práticas, diante dos conflitos enfrentados no cotidiano da sala de aula?

Como dito anteriormente, a aprendizagem, assim como a formação docente, é um processo que se por estende por toda a vida. Da mesma forma, a docência implica aprendizagem permanente na qual o professor vai estruturando seus saberes e alicerçando sua carreira. Sendo a formação um processo permanente, ela ocorre de diversas formas e em diferentes lugares, tendo assim um sentido mais amplo, abrangendo toda a vida do profissional.

Com essa concepção, as pesquisas sobre formação e profissão docente, na atualidade, apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização destes, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre os motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de saberes, visando a garantir a legitimidade da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000). A partir daí há uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo na realidade brasileira, após a década de 1990.

A produção científica de pesquisadores estrangeiros e nacionais sobre essa temática tem sido abordada a partir de diferentes perspectivas. Propostas de tipificação desses saberes são observadas em trabalhos de Maurice Tardif (2002), Clermond Gauthier (1998), Jorge Larrosa (2002), entre os estrangeiros, assim como Selma Garrido Pimenta (1999), Paulo Freire (2000) e Cecília Maria F. Borges (2004), entre os autores nacionais. Outras propostas, como as que abordam a aprendizagem do adulto, entre eles, o professor, são contempladas por André et al. (2006) como também a abordagem por competências discutida por Phillippe Perrenoud (1999; 2000).

Conforme apontado por diferentes autores, a escola é um dos locais onde os professores aprendem, ou seja, um espaço no qual se processa o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a aquisição e construção de saberes profissionais durante o exercício da docência. Esses saberes são plurais e envolvem, dentre outros, saberes relacionados com a formação profissional, com as disciplinas, o currículo, além da experiência.

2.3.1 Saberes da docência: diferentes perspectivas

Teóricos que fundamentam a discussão sobre os saberes docentes situam a questão sob diferentes enfoques. Apresentaremos, nesta seção, uma síntese da abordagem de Gauthier, Tardif, Pimenta e Freire sobre o tema.

Gauthier (1998) situa os saberes dos professores no âmbito de uma problemática teórica mais geral. O que acontece quando o professor ensina? O que ele faz para instruir e educar as crianças? O que é preciso saber para ensinar? Se existe um repertório próprio ao ensino, que repertório é esse? Como é construído?

Para o autor, um dos mitos em relação aos saberes docentes é o de que ser professor é um “ofício sem saberes”, ou seja, basta conhecer o conteúdo, ou basta ter talento, ou basta ter bom senso, ou basta seguir a intuição, ou basta ter experiência, ou basta ter cultura. Por outro lado, há também o mito de que os “saberes docentes não têm ofício”. A idéia que subjaz a esse mito é de que o professor (visto como um técnico) cabia apenas aplicar as descobertas da ciência. Segundo o autor, embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir de pesquisas, esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula. Assim, os professores criticam com razão a não pertinência dessa produção ao seu contexto de trabalho. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse amputado de seu objeto real um professor real, numa sala de aula real, diante de um grupo de alunos reais. Esse fracasso do projeto da ciência da educação também contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente.

O fazer docente é, contudo, um “ofício feito de saberes” que, segundo Gauthier, (1998) inclui:

a) o saber disciplinar: refere-se às diversas áreas do conhecimento. É o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Nesse sentido, algumas questões se interpõem: qual é a história da construção desse conhecimento? Será que o conhecimento do professor de Química sobre a matéria, por exemplo, é diferente do conhecimento do químico?

b) o saber curricular: uma disciplina nunca é ensinada tal qual seu conhecimento é construído, ela sofre transformações para se tornar um programa de ensino. Quem produz esses programas? Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial ou o que foi transformado pelas editoras? Que transformações do programa o professor efetua?

c) o saber das ciências da educação: noções relativas ao sistema escolar e sua estrutura, sobre a evolução de sua profissão, sobre o desenvolvimento da criança, sobre a violência entre os jovens, sobre diversidade cultural, etc. Esse saber profissional específico não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve como pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria.

d) o saber da tradição pedagógica: as pesquisas começam a examinar e demonstrar que as concepções prévias do magistério, construídas pela tradição, existem entre os alunos no início da formação docente. Muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação (tradição pedagógica) da profissão ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores com todas as suas fraquezas e erros.

e) o saber experiencial: a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. A experiência torna-se “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma da atividade de rotina. Isso permite que o espírito se libere para cuidar de outros tipos de problema. “Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias de maneiras de fazer que apesar de testadas permanecem em segredo” (GAUTHIER, 1998, p. 33). O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e argumentos que não verificados por meio de métodos científicos.

f) o saber da ação pedagógica: é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e serão aprendidas por outros professores.

Tardif (2002, p. 64) assinala que os professores “utilizam com frequência conhecimentos pessoais e um saber fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares, relativos a matérias ensinadas, fiam-se em suas experiências e retêm certos elementos de sua formação.

Em Tardif e Raymond (2000) é possível constatar três questões que estão no centro da problemática da profissionalização do ensino e da formação dos professores, sendo elas:

a) Quais são os saberes profissionais dos professores, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

b) Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?

c) Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Segundo os autores, o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Nessa obra, os autores buscam compreender o saber do professor como um saber que tem como objeto de trabalho os seres humanos e que advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade; provêm dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado. Essa concepção da amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola.

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2002) argumenta que é necessário levar em conta o conhecimento do trabalho destes, de seus saberes cotidianos. Tal proposta desconstrói a idéia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. O autor convoca os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a unir pesquisa e ensino. Sua proposta é que a pesquisa universitária pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento, como colaboradores, como co-pesquisadores.

Para Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e *experienciais* (do trabalho cotidiano), o que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. A expressão utilizada por Tardif - ‘mobilização de saberes’ - transmite uma idéia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor.

Em Tardif (2002) pode-se encontrar uma síntese (Quadro 2), no qual o autor destaca os saberes docentes, fontes de aquisição e modos de integração no trabalho do professor.

Quadro 2- Saberes Docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos Professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc;	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados.	Pela formação e pela socialização pré profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula ena escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: (TARDIF, 2002, p.215)

Tardif (2002) é contra a idéia tradicional da relação teoria e prática que supõe que o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas.

O autor é contra a idéia de que o saber é produzido fora da prática e, portanto, sua relação com a prática só poderia ser uma relação de aplicação. Para Tardif (2002), aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Isso representa a afirmação da idéia de

que pelo trabalho o homem modifica a si mesmo, as suas relações e busca transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence.

De acordo com Tardif (2002, p.108):

É apenas ao cabo de um certo tempo - tempo da vida profissional, tempo da carreira - que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *Eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

Para Tardif, o saber profissional se constitui dos saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Portanto, uma parte importante da competência profissional dos professores está enraizada em sua história de vida, pois, a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação. Conforme afirma o autor:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreiras estas que remetem a várias camadas de socializações e recomeços. (TARDIF, 2002, p.106).

De acordo com Tardif (2002), os professores mergulhados na prática têm que aprender fazendo, precisam provar a si mesmos que são capazes de ensinar, pois somente isso permite desenvolver o “*habitus*”, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real, as quais lhe permitirão enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. O “*habitus*” pode transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional que se manifestam por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoal e profissional, validados pelo trabalho cotidiano.

No âmbito da produção brasileira sobre o tema, Pimenta (1999) discute a formação inicial dos professores a partir da construção de suas identidades e dos saberes da docência. Segundo a autora, além de conferir uma habilitação legal para o exercício da docência, espera-se do curso de formação inicial que forme o professor ou que colabore para sua formação, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino e da realidade social a fim de que, a partir da própria atividade, os acadêmicos constituam e transformem “seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1999, p.18).

Segundo Pimenta (1999), a construção da identidade do professor emerge em dado contexto e momento histórico como resposta às necessidades que estão postas pela

sociedade, uma vez que “uma identidade profissional se constrói [...] a partir da significação social da profissão” (PIMENTA, 1999, p. 19). Ocorre também do confronto entre as teorias e as práticas. Constrói-se, ainda, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, e seus anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Pimenta (1999) considera que o primeiro passo na construção da identidade do professor em formação é mobilizar os saberes da experiência. Para a autora, o desafio da formação inicial é colaborar no processo de transformação da identidade dos alunos que se vêem como alunos para uma identidade de se verem como professores. Dessa forma, Pimenta resgata a importância de considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de re-elaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir da reflexão *na* e *sobre* a prática.

Para a autora, os saberes da experiência não bastam. É necessário agregar a estes o conhecimento específico que o futuro professor deverá ensinar. Os saberes pedagógicos são também indispensáveis aos saberes da docência: é o saber ensinar. Na formação dos professores esses saberes têm sido trabalhados em blocos desarticulados, o que pode ser superado se construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, quando a prática social da educação for tomada como ponto de partida (e de chegada). Tal abordagem possibilitaria uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. Isso quer dizer que “o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Paulo Freire (2000), também faz referência aos saberes docentes, defendendo os princípios da dialogicidade e politicidade, ou seja, da conscientização e formação política dos indivíduos. Em sua obra, *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*, Freire descreve e defende a necessidade de construção de nove saberes fundamentais à condução do processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 2000).

De acordo com o autor, o primeiro saber refere-se à atividade de ensinar como ação que exige rigorosidade metódica, nessa perspectiva, o professor é agente criativo, instigante, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente.

O segundo saber refere-se ao ensino com pesquisa, não há ensino que parta apenas do senso comum, assim, o professor necessita do conhecimento científico para organizar o ensino, e o veículo dessa organização é a pesquisa.

Já o terceiro saber refere-se ao desenvolvimento do ensino a partir do respeito aos saberes dos educandos, nessa direção, o professor precisa valorizar os saberes dos alunos, mesmo que estes sejam saberes das classes populares, procurando trabalhar com eles as necessidades comunitárias, ao mesmo tempo em que sistematiza conhecimentos para que esses alunos possam evoluir nos seus níveis de aprendizado. Isso significa que é necessário partir desses conhecimentos, mas o ensino deve propiciar condições para fazer o educando avançar nas suas construções conceituais.

O quarto saber refere-se ao ensino que se volta ao desenvolvimento da criticidade; nesse aspecto, o professor precisa construir conhecimentos em que os educandos possam aprender a se defender das ideologias existentes na sociedade que manipulam interesses e compreensões.

O quinto saber refere-se ao ensino com estética e ética, o que envolve o investimento em aprendizados das subjetividades e do homem como pessoa e das implicações sociais das opções que fazemos ao longo da trajetória pessoal e profissional.

O sexto saber exige ensino que se volta para a educação pelo exemplo. Dessa forma, os alunos aprendem por meio das ações do professor, pois observam a atuação do mestre tendo-o como referencial.

O sétimo saber envolve o risco, a aceitação do novo e a rejeição de qualquer tipo de discriminação. Assim, o professor não pode aceitar tudo o que é novidade, sem refletir sobre isso, tampouco pode abandonar o velho somente porque é velho, deve, sim, refletir sobre o velho e o novo, construindo uma prática mais fundamentada e consciente dos implicantes sociais que lhe são inerentes.

O oitavo saber necessário ao professor diz respeito a aprender a refletir criticamente sobre a prática docente, buscando analisar o que faz com qualidade e aquilo que ainda precisa ser melhorado; esse processo envolve exercício constante e contínuo de ação-reflexão-ação.

O nono e último saber, citado por Freire (2000), exige o aprendizado e o reconhecimento de que o ser humano é um ser social, histórico e cultural, e por esta razão precisa compreender que a sua identidade é complexa. Desse modo, precisa conhecer a sua história para enfrentar os imprevistos e as incertezas. Essa compreensão é primordial para a troca e produção de saberes entre educador e educando.

Assim, para Freire (2000, p. 20), no processo ensino-aprendizagem o educador é tão importante quanto o educando e que sem esses agentes não há troca de saberes, isto é, “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”. Ou, ainda, “quem ensina aprende ao

ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nessa perspectiva, ninguém sabe mais que ninguém, e é estabelecendo relações dos saberes construídos tanto pelos professores quanto pelos alunos que ambos aprendem. O autor ainda reforça que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos” (2000, p.25).

Como eixo norteador de sua prática pedagógica, Freire (2000) defende que "formar" é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que está inserido.

O docente, para Freire (2000), precisa ter sempre em primeiro plano o compromisso com a verdade e esta deve ser exposta em suas ações. O professor deve ler o mundo sem descuidar de ler a palavra; ele precisa ouvir os seus alunos, sem com isso jamais se calar; deve lutar pela dignidade de condições para seu ato (trabalho, salário). O professor não deve apenas repassar as verdades prontas, mas dialogar sobre estas verdades. Deve ter a liberdade de optar pela autoridade em oposição à licenciabilidade dos descompromissados e autoritarismo dos fracos que temem sempre ser julgados. O professor opta pela liberdade e pela beleza, luta e se anima pela esperança, vê o sol nos olhos de uma criança em um dia chuvoso de fome e descaso. É o ser que ama o inacabado acima de tudo, que tolera e ensina também o inacabado, admite isto e aprende. Assim, “o ato de ensinar, exige segurança, competência profissional e generosidade” (Freire, 2000, p. 102)

2.3.2 Os saberes da experiência

Os autores apresentados até aqui – Tardif , Gauthier, Pimenta e Freire - destacam a importância da experiência para a construção dos saberes da docência e afirmam que é nesta esfera que o professores têm oportunidade de confrontar teoria e prática para construção de novos saberes.

Segundo Borges (2004), quando começam a ensinar, os professores vão, aos poucos, percebendo que os conhecimentos disciplinares e proposicionais da formação inicial não respondem a todas as demandas da realidade, às exigências dos alunos e do cotidiano escolar. É como se boa parte deles não estivesse disponível para o uso em sala de aula, de modo que são forçados a buscar conhecimentos em outras fontes. Nesse sentido, embora reconheçam a importância dos conhecimentos oriundos da formação como base inicial, logo em suas primeiras experiências profissionais os professores constatam que não podem aplicá-los e transpô-los total e diretamente à prática e aos problemas das situações cotidianas. A

autora ainda reforça que os professores “aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício” (BORGES, 2004, p.33), ou seja, é na prática que tudo é construído.

Para Pimenta (1999, p.26), “o saber da experiência é adquirido no cotidiano da ação docente por meio do processo permanente de reflexão da prática”. Assim, durante sua prática docente, o professor constrói novos saberes à medida que confronta teoria e prática. Entretanto, a autora destaca que este saber da experiência é insuficiente. É na prática que os docentes se apropriam de elementos essenciais, como a problematização, a experimentação metodológica, o confronto com situações complexas e até mesmo a intencionalidade de solucioná-las.

Portanto, é primordial o professor rever a maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar, pois, segundo Tardif (2002), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência.

Na visão de Tardif (2002, p. 38) o saber da experiência é resultado da prática, ou seja, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão [os professores] desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio de seu meio [...], os quais brotam da experiência e são por ela validados.”

Tardif (2002) considera fundamental à profissão os saberes da experiência que são produzidos pelos docentes com base no cotidiano da própria prática docente. São saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva transformando-os em habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

É interessante ressaltar que a experiência docente não se fundamenta simplesmente no volume das situações vividas durante o período desse ofício: a diversidade e a dinamicidade apresentadas pelo professor ao enfrentar tais circunstâncias são o que determinarão o quão qualificado é o docente. É claro que “[...] a experiência torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os programas às suas necessidades” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.214).

Como já foi dito, para Gauthier (1998) há uma íntima relação entre o saber experiencial e o hábito. Pela repetição, a experiência torna-se regra, liberando o espírito para cuidar de outros problemas. Contudo, a limitação do saber experiencial reside no fato de que ele é feito a partir de pressupostos e argumentos não verificados por meio de métodos científicos.

Enquanto para Gauthier os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif esses saberes formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão. Os autores afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos por meio da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, [pois] é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF et al., 1991, p.227).

Neste sentido é de suma importância que conheçamos os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois é partir destes que obteremos pistas necessárias para compreender como se processa a ação destes e como constroem seus saberes diante da atividade complexa que é a docência.

Segundo Tardif (2002), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo-se, por assim dizer, a cultura docente em ação. Porém, os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. O saber da experiência também é um “saber plural”. O que caracteriza o saber da experiência ou saber prático é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado.

Tardif (2002, p. 54) diz que os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes sendo retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Trata-se de um saber que possibilita ao professor organizar e conduzir o seu ensino de forma a possibilitar que o aluno aprenda, tornando-se assim, o sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Na medida em que os professores constroem saberes ao longo do exercício da docência, mostram que são portadores de uma capacidade que extrapola o simples papel de executores, que também podem conduzir o processo educacional visando à melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Perrenoud (2002) a experiência em si não produz saberes, e quando o trabalho docente se transforma numa rotina, não dá lugar para questionamentos e reflexões. Para ele, “a experiência só produz aprendizagem se estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade” (p.52). Assim, os saberes construídos a partir da experiência possuem

a capacidade de guiar e refinar o olhar do professor durante a interação, de ajudá-lo a ordenar observações e relacioná-las a outros elementos do saber e a teorizar a experiência.

Segundo Perrenoud (1993, p. 178), dominar e compreender os saberes na essência é fundamental, porém é preciso também mobilizá-los nas competências. O autor esclarece “que as competências permitem articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação”. Reforça que se o professor não receber uma formação que lhe dê a capacidade para relacionar os saberes teóricos a situações singulares que acontecem a todo o momento na sala de aula, seu conhecimento apenas se resumirá a saberes didáticos e pedagógicos necessários para serem aprovados em exames, mas não conseguirá mobilizá-los em sala de aula e desse modo, enriquecê-los por meio da experiência.

Na abordagem por competências os saberes são considerados “ferramentas” para a ação sendo mais valorizados quando utilizados para dar sentido ao mundo e para orientar a ação. Neste sentido, para que o ser humano desenvolva competências é necessário rever a prática educativa, sendo que esta deve ser estimulante e deve levar o aluno a propor e resolver problemas, a tomar decisões, criar situações complexas, desenvolver projetos ou pesquisas, a comandar processos de resultados incertos.

Outro autor que faz menção aos saberes da experiência é Jorge Larrosa (2002, p.21). Para Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e transforma”. O saber da experiência, para o autor, diferentemente do conhecimento científico ou da informação, tem as marcas da subjetivação, da finitude, da unicidade, não estando “fora” do sujeito, mas adquirindo sentido justamente naquilo que lhe “passa” (LARROSA, 2002, p. 25). Aquilo que nos passa não só nos constitui como também nos faz outros/nos modifica.

Larrosa (2002) assinala que o saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. Para o autor, o saber da experiência não trata da verdade do que são as coisas, “mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (p.21). O saber da experiência, portanto, não pode ser separado do indivíduo concreto, “não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo” (LARROSA, 2001, p.27). Esse saber se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p-24-25)

Segundo o autor, a experiência tem como característica ser singular e irrepetível e, portanto, “tem sempre uma dimensão de incerteza” e dela não se pode antecipar o resultado. Assim, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar “nem *pré-ver* nem *pré-dizer*.” (LARROSA, 2001, p. 29, grifo do autor)

Nesse sentido, a experiência e a formação que dela advém são algo que escapa ao domínio técnico, isto é, não será apenas a formação profissional técnica responsável pela atuação do professor, mas também aquilo que ele traz consigo como experiência significativa, a partir do lugar onde se encontra e re-significa sua vida pessoal e profissional.

André et al. (2006, p. 18), fazendo uma abordagem sobre a aprendizagem do adulto professor, tratam da questão da construção de saberes pelos professores, lembrando que “aprender” denota vários significados, tais como: “adquirir conhecimento por meio do estudo”, “instruir-se”; “adquirir habilidade prática em”; “vir a ter melhor compreensão de algo”; “reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência”. Todas essas definições apontadas pelas autoras indicam a questão da aquisição de saberes e/ou conhecimentos resultantes do estudo ou do próprio exercício da docência. Para tanto, os professores (aprendizes adultos) devem sempre estar em interação, compartilhando suas experiências, re-interpretando-as a fim de que realmente haja uma mudança qualitativa no trabalho docente.

Borges (2004) está em sintonia com autores que defendem que os saberes têm fontes e naturezas variadas. Para a autora, esses saberes são plurais, heterogêneos, amalgados, complementares e sincréticos (conforme Tardif, 2002). Ressalta o entrelaçamento de diversas fontes de saberes, seja na formação inicial ou na experiência.

Um estudo realizado por Borges (2004) reforça a idéia de que as experiências ocupam uma boa parte do discurso dos professores, e que a própria formação é vista como parte dessa experiência formativa. São casos, eventos, situações, acontecimentos etc. que vão dando sentido a cada uma das experiências e mostrando certas irregularidades comuns ao

aprendizado do ofício, mas, também, as singularidades de cada percurso, enraizadas na história de vida dos professores.

2.3 A escola como espaço de formação e construção do saber docente

A escola é um espaço privilegiado de aprendizagem da docência porque é nela que se estabelecem as relações, é o lugar onde o professor se apropria de elementos por meio da prática e o local onde pode intervir e propor mudanças. Para que isso ocorra é de fundamental importância que o docente saiba confrontar teoria e prática, como proposto por Pimenta (1999), a partir do confronto destes elementos: saber da experiência (prática) e da teoria. Por meio de um processo permanente de reflexão da prática é possível ao docente, construir novos saberes à medida que realizar constantemente este processo.

O processo de ser e se tornar professor vai se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas ‘fontes pré-profissionais do saber ensinar’ (TARDIF, 2002), nas quais o docente vai passando por experiências como alunos nos cursos de formação inicial, até as futuras interações com as características das instituições escolares. Na escola, no exercício docente, nas ocasiões de troca de experiências com os pares e com as oportunidades de estudo e reflexão, o professor vai se constituindo como profissional.

Sendo assim, importa, fundamentalmente, propiciar diferentes situações formativas no ambiente escolar. Segundo Barroso (1997, p.35) “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam”.

A proposta de uma ‘formação centrada na escola’, ou de ‘formação-ação’, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, entendidas como ‘aprendizagem-profissional ‘auto-dirigida’ ou ‘formação pela experiência’ (CANÁRIO, 1997; TARDIF, 2002) parte do pressuposto que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, “o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha” (BARROSO, 1997).

Imbernón (2006) defende a redefinição das instituições educativas como espaço de construção de conhecimento, e que a escola se constitua uma fonte de apoio e de idéias. Quando as escolas se tornam comunidades de aprendizagem - que levem os professores a experimentarem aprendizagens de acordo com as exigências de políticas públicas e a observar práticas de ensino que auxiliem os alunos em suas aprendizagens significativas -

podem passar a ser vistas como um local onde o professor aprende sua profissão, ou seja, onde adquire e constrói novos saberes (MIZUKAMI, 2002).

Canário (1997, p. 9) afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem e, embora tal aprendizagem não aconteça exclusivamente na escola, é nela que se dá

[...] um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais, organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Tendo em vista que as situações profissionais vivenciadas pelos professores se dão na escola, ou seja, em uma instituição que abarca o coletivo, Canário (1997) defende a organização de processos coletivos de aprendizagem a fim de possibilitar o surgimento de novas competências coletivas, alimentadas, principalmente, a partir de “recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade” (p. 9).

Nesse sentido, o professor precisa ser visto, tal como propõe Tardif (2002), como um ator que “assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (p. 230), os quais estruturam e orientam suas ações. Esse saber trabalhar, específico ao exercício, deve ser levado em conta pela academia, preocupada em produzir o saber sobre a sala e as escolas. Como assinala Zeichner (1993, p. 138),

A academia precisa não só valorizar o trabalho e a produção do professor, mas considerá-lo parceiro e colaborador nas questões sobre o ensino, pois é ele que intervém, acompanha, conduz, cria, reformula e aperfeiçoa as condições e os estímulos mediadores para o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Pimenta (2001) defende que, assumindo esta posição, pode-se tornar possível a transformação da escola em um espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, além de possibilitar a mudança das práticas pedagógicas, ao instigar o professor a ser produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, propiciando-lhe condições para aperfeiçoar-se profissionalmente, levando em conta que a sua vida pessoal e profissional inscreve-se em sua trajetória profissional, a qual confere significados às suas experiências docentes.

Para Tardif (2002), o principal desafio que as instituições formadoras de professores deve enfrentar é o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo, e assim justifica: “vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula” (p. 241).

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESAFIO DA EDUCAÇÃO (MAIS) INCLUSIVA

Não se pode pensar a formação do professor de educação inclusiva, isoladamente. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação de profissionais da educação geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que vêm sendo feitas nesse campo.

A inclusão de alunos com NEE na escola desponta no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve rever concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender. Com ela emergem questionamentos sobre o que é e como fazê-la, o que implica questionar sobre os saberes necessários ao professor para trabalhar com alunos com NEE.

Ao longo da história, e em razão de a educação escolar ser norteadada por paradigmas excludentes, a formação de professores não contemplou a questão da educação inclusiva. Assim sendo, aprender a trabalhar com a inclusão tem sido um desafio para os docentes e para a escola. Nesse contexto, a experiência tem sido, talvez, o elemento mais importante na aprendizagem do professor.

3.1 Formar o professor no desafio da prática

Como já foi dito, o professor não se constitui somente nos cursos de formação inicial. Ao contrário, o professor, como profissional, é um ser inacabado, contraditório e multifacetado, com história de vida alicerçada nas diversas relações estabelecidas ao longo de sua trajetória a partir das quais vai edificando o seu perfil profissional.

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. [...] Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professoras e professores. Onde se esse aprendizado? Na escola normal? No curso de licenciatura? No exercício do magistério? (ARROYO, 2002, p. 124).

Essas questões confirmam a idéia de que não se pode mais pensar no professor cuja formação aconteça somente nos espaços institucionalizados e destinados para esse fim. Nóvoa (1992) assinala que a formação docente não se constrói apenas por acúmulo de cursos,

conhecimentos ou de técnicas, mas também e, principalmente, por um trabalho consolidado na identidade, na experiência pessoal, enfim, por um investimento na pessoa do profissional.

Formar(-se), nesse sentido, representa um “ir aprendendo”, “fazendo”, “revendo”, “criando”, modo pelo qual vamos recheando nossa “caixa de ferramentas” com muito mais do que conteúdos (ARROYO, 2002). Ou seja, formar (-se) e aprender surgem indissociáveis, precisando o professor, no seu percurso formativo, dispor-se, também, a aprender.

Essa postura vem se tornando imperativa, mediante o reconhecimento progressivo da docência enquanto profissão, que comporta situações únicas e exigem do professor respostas, também únicas. A complexidade, a diversidade, o efêmero e a exceção, passam a integrar o cotidiano docente, descentrando as certezas do professor que precisa partir em busca de “soluções” para os problemas pedagógicos que se apresentam, exigindo-lhe saberes não comportados em sua formação acadêmica. Perrenoud (2000) afirma que bastaria ao professor exercício e treino se a escola fosse um mundo estável. O autor destaca, no entanto, que cada vez mais o professor precisa ser capaz de exercer sua profissão em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em que novos conhecimentos vão sendo gerados e até mesmo novas abordagens e novos paradigmas.

A inclusão escolar é, pois, um território repleto de desafios que irão exigir do professor mais do que aplicação de conhecimentos e técnicas de ensino; requer dele, desprendimento e capacidade de rever teorias e idéias, muitas delas concebidas durante o seu processo de formação inicial. É importante frisar, nesse sentido, que chega um momento “em que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes, em que não se pode dominar uma situação nova, graças a simples conhecimentos aplicados” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Ou seja, não se trata apenas de oportunizar aos docentes, atualização contínua. O desafio a inclusão escolar vai requerer, do professor, a renúncia a conteúdos e métodos que vinham sendo de seu domínio durante anos, à medida que precisam estar abertos à incorporação de novos saberes.

Enfrentar situações diversas requer competências também diversas, e estas não serão constituídas pela simples transferência de esquemas gerais de raciocínio, análise, argumentação e ação. A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-o explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias (PERRENOUD, 1999, p. 75).

Com o paradigma inclusivo, as certezas, a maneira correta de proceder e as “receitas” vão cedendo lugar à incerteza, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares. Nesse cenário, os professores se deparam com desafios para os quais a

sua formação inicial, provavelmente, não lhe deu condições de antever. Confrontado com o seu “não saber”, terá que aprender a conviver com sentimentos conflitantes e paradoxais, ao mesmo tempo em que deverá estar aberto e disposto a rever suas idéias e modelos educativos tradicionais. Nesse contexto, o professor precisa ser capaz de “aprender com a experiência profissional, numa perspectiva de autodescoberta do estilo e das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas na prática profissional” (JESUS, 2001, p. 17). Isso requer um conjunto de questionamentos e adesões resultantes dos sucessos e fracassos, alegrias e tristezas, certezas e incertezas, de um eterno ir e vir, em cujo movimento o professor vai construindo a si mesmo na profissão (BÉLAIR, 2001, p. 65).

Nesse sentido é importante voltar o olhar para a formação docente, no que diz respeito à idéia de que o professor se educa e se forma no decorrer de sua existência, estando, portanto, em processo permanente de (re)construção de si. O professor se forma e transforma nas e pelas relações que estabelece em seu contexto, adquirindo contornos próprios, que singularizam sua maneira de agir, reagir e interagir com o mundo. É na interação com o outro, portanto, que o professor vai se constituindo como pessoa e como profissional.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Essas ideias nos remetem à concepção de que o professor é um ser incompleto e inacabado, em permanente devir e que, ao interagir com o mundo social, constrói, ativamente, ao longo de sua trajetória, valores, crenças, idéias, concepções e saberes acerca de seu contexto, que servirão de base para exercício de sua profissão. O desenvolvimento pessoal não está dissociado do desenvolvimento profissional; ao contrário, numa relação de reciprocidade, constroem-se, conjunta e concomitantemente, ao longo do ciclo vital do sujeito, cujo eixo interseccional parece ser a relação com o outro. Sobre isso, vale lembrar as palavras de Arroyo (2002, p. 124):

As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. [...] A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. [...] Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas marcas que carregamos

Podemos afirmar, portanto, que a formação de professores não se esgota nos cursos de formação inicial, mas sim, ocorre em toda a trajetória de vida do docente. Tornar-se

professor é uma construção que tem a marca das inúmeras relações por ele estabelecidas e as experiências vividas, não apenas com o conhecimento e com as teorias acadêmicas, mas, também, com a prática de seus mestres, objetos e situações com as quais interagiu em situação de ensino durante toda a vida, e que ressurgem nas suas ações atuais como professor.

Ao longo de sua história de vida o professor vai construindo saberes sobre a sua profissão, bem como concepções sobre a docência. Catani et al (2003, p. 34) afirmam:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional.

O saber docente não é, portanto, composto de teorizações advindas dos cursos de formação. Ele é produzido, também, na cotidianidade da profissão, lugar no qual nos tornamos professores. Na sua atuação prática, o professor vai construindo saberes que lhe servirão de base de atuação. A prática, sob essa ótica, representa fator primordial da aprendizagem docente.

De acordo com Nóvoa (1995), a formação inicial está, cada vez mais, ligada ao caráter meramente introdutório que lhe compete, visto que se mostra, na maioria dos casos, desenraizada dos verdadeiros problemas da realidade escolar. No momento em que o professor – outrora aluno - adentra no mundo da docência, essa “desconexão” entre a teoria e a prática pode se desdobrar em sentimentos de insegurança e incapacidade por não se sentir preparado para lidar com as demandas do seu trabalho.

Dentre as demandas atuais da formação do professor, destacamos as questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A falta de experiência, atrelada à inexistência de uma formação inicial ou continuada, que contemple a temática da inclusão escolar, contribui para a edificação de resistências em lidar com essa questão, seja na instituição escolar como um todo, seja entre os professores em particular, cujos questionamentos e inquietações se referem, principalmente, ao modo como devem proceder a fim de atender às demandas de alunos com N. E. E.

A ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em aulas, de alunos com necessidades educacionais educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência (GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

O outro é concebido como um desafio, sobretudo em se tratando do outro “diferente”. Os sentimentos de ansiedade e rejeição diante do aluno “diferente” talvez tenham

explicação similar a do medo que o recém-formado enfrenta ao iniciar a sua atividade profissional. O medo de errar e a insegurança, diante da expectativa do acerto, constituem-se em elementos que atravessam a prática do professor em princípio de carreira e também diante de novos contextos para os quais ele não se sente preparado.

Ao que tudo indica, o desafio de lidar com a inclusão, por se tratar de uma experiência recente na realidade escolar, é permeado pela incerteza e pelo tateamento. Ao experimentar, ao testar é que o professor vai construindo “certezas” e hipóteses sobre a tarefa de ensinar nesse novo contexto. O professor vai aprender a ensinar em contextos inclusivos, ensinando.

Como já foi dito, de acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são saberes plurais e sofrem mudanças, estruturando-se e reestruturando-se a todo instante, dando origem a novos e múltiplos saberes, a partir das mais diversas situações experienciadas pelo educador no contexto escolar. Sob esse prisma, a escola é um espaço privilegiado de (auto)formação em que o professor vai edificando estratégias que o auxilia a lidar com as demandas da profissão. Nesse processo, cada educador vai desenvolvendo um “jeito”, um estilo pessoal de aprender e ensinar, na medida em que vai transformando aspectos referentes à sua própria atuação prática.

Perrenoud (2000) afirma que as inovações no campo educacional vêm impondo o aprimoramento de competências adquiridas na formação inicial, quando não, de competências inteiramente novas, o que tem se tornado necessário na maioria das instituições, ao passo que eram requeridas excepcionalmente no passado. Isso se afigura verdadeiro, ao refletirmos sobre a presença de educandos acentuadamente diferentes daqueles ditos “normais”, que devido as suas peculiaridades exigem adaptações do professor e maior flexibilização, seja no tempo, no material utilizado, na organização do espaço, a fim de se adaptar à situação do aluno e promover a aprendizagem. Nesse sentido, assim como Perrenoud (1999, p. 30), indagamos:

Por que não podemos enfrentar todas as situações do mundo com um pequeno número de capacidades mais gerais? Não seriam suficientes a inteligência, como faculdade universal de adaptação, as capacidades de representação, de comunicação, de solução de problemas, para sair de todos os maus momentos e resolver todas as dificuldades? Hipótese sedutora: se estivéssemos aptos a enfrentar tudo com algumas capacidades básicas, bastaria identificá-las, desenvolvê-las, sem perder tempo, trabalhando múltiplas competências mais específicas. Infelizmente tudo leva a crer que essa hipótese não tem fundamento.

Pode-se concluir que a docência vai muito além do simples “praticar”. Ela implica por ao lado... junto... com... em parceria, implicado com o outro, não se reduzindo, portanto, ao simples “dar respostas”.

Ao se referir às estratégias de formação de professores para o ensino inclusivo, González (2002, p. 244) comenta que é preciso “estabelecer algumas diretrizes de planejamento da formação permanente, coerentes e de acordo com as proposições da reforma, de modo que o grau de envolvimento docente seja o mais elevado e sistemático possível”.

A criação de espaços para a formação contínua do professor no seu cotidiano escolar, por meio do diálogo, discussão e debate do conhecimento acadêmico explícito e do conhecimento tácito que os atores internos e externos desenvolvem no espaço escolar e fora dele, pode ser uma possibilidade, um foco irradiador para a reconstrução do projeto político pedagógico da escola e da educação, da construção de uma escola aberta para todos e ainda, da restauração, segundo Franchi (1995, p.79), da “significação social da atividade dos professores”.

Segundo Carvalho (2003, p.53):

A qualificação em serviço costuma ser muito facilitada quando, no projeto político pedagógico da escola, estão previstos tempos para a formação continuada. Dentre as estratégias recomendam-se reuniões sistemáticas para estudos teóricos, estudos de casos e trocas de experiências.

Carvalho (2004) reconhece que os cursos de formação continuada são necessários, pois proporcionam a ampliação e o contato com novas informações e teorias, ao passo em que acredita que eles se tornam insuficientes se não houver nas escolas uma rotina de encontros para estudos e discussão, acerca do fazer pedagógico.

Urge, nesse sentido, a criação de ações de formação continuada que tenham apoio institucional e/ou governamental, priorizando-se espaços onde os professores possam se encontrar e dialogar sobre os dilemas que se apresentam na prática. Desse modo, pode-se fornecer elementos para a superação da relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula; tal relação em sido motivo de engessamento do desenvolvimento profissional.

Proporcionar aos educadores momentos de encontro parece ser de suma importância, haja vista que a interação com os colegas de profissão pode auxiliá-los na construção de estratégias de enfrentamento para as situações do cotidiano escolar. Sobre isso, Malagris (2002, p. 48) coloca que “muito importante também é ajudar esses professores a

encontrar caminhos criativos para satisfazer a necessidade de interagir com colegas que lidam com o mesmo tipo de problemática, pois tem sido verificado que desejam tal interação e lucram com ela”.

A ação e a formação docente, pois, parecem envolver, também, a apropriação e a ressignificação da própria experiência por parte do professor, que o influenciarão sobre os seus modos de atuar junto ao educando com necessidades educacionais especiais. Em meio ao debate acirrado acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como da necessidade de capacitação do professorado para essa nova realidade, não podem ser esquecidas as especificidades do professor, que também tem suas necessidades, suas fragilidades, seus “dramas” pessoais, suas limitações e precisa ser apoiado, amparado e escutado pela instituição em que atua.

A formação de professores para atuar no contexto inclusivo, também requer um profissional reflexivo que esteja aberto às novas aprendizagens e que principalmente possa refletir sobre sua prática, oferecendo um ensino diferenciado aos alunos com NEE, de tal modo que lhes permita desenvolver suas potencialidades.

Convém alertar que, se os professores atuam na prática conforme suas concepções de deficiência, seria importante que a eles fossem dadas condições para que estas concepções fossem colocadas a tona, bem como fossem contextualizadas quanto às suas origens. Isso implica dar condições de o professor fazer questionamentos reflexivos sobre as suas práticas.

Conduzir a discussão por essa via nos encaminha diretamente para a necessidade de pensar como tem sido a formação de professor para as suas ações cotidianas com alunos com NEE. Questiono aqui, as ideologias veiculadas nos diferentes cursos e tipos de formação profissional (inicial ou continuada). Considero discutíveis as exigências de uma legislação que indica a necessidade da inclusão de pessoas com NEE no ensino regular, que têm levado o professor a uma corrida exaustiva aos cursos de extensão, de pós-graduação, mesmo aqueles que nunca tiveram contato com qualquer tipo de deficiência. Muitas vezes esse processo aparenta ser uma proposta que garante a expansão da formação do professor, mas na verdade, essa proposta se perde diante do volume de informações teóricas fornecidas sobre as deficiências, em sua grande maioria, sem questionamentos sobre as concepções que se tem desse fenômeno social.

Stainback e Satainback (1999, p.178) avaliam o processo de inclusão como o de “[...] criar um todo, juntar todas as crianças e fazer com que aprendam juntas apreciando os dotes únicos que cada pessoa traz para a situação”. Partilhando dessa ideia localizamos aqui e

reiteramos a importância de formar o professor como um investigador de sua própria prática. Ao passar a questionar o que faz, como faz e por que usa tais procedimentos, ao observar e lidar com comportamentos experienciados nas relações da prática cotidiana com a criança que apresenta deficiência, o professor pode contribuir, como pesquisador, na criação de novas condições de ensino, novas soluções adaptadas às necessidades apresentadas pelos alunos com NEE.

Todas essas argumentações pretendem salientar a crença que temos na possibilidade de mudanças do conhecimento do professor sobre os alunos com NEE, por meio do investimento na formação de um profissional reflexivo que questione o significado que deve ter a sua experiência, o seu trabalho prático. Ele auxilia a construir os saberes do aluno; ele pode observar, perceber e estimular as potencialidades do aluno com NEE, e por meio delas, facilitar/garantir ao aluno as formas alternativas de aprender.

Essa discussão indica para a necessidade atual de rever concepções historicamente construídas a respeito da deficiência. Tais concepções devem, agora, sofrer transformações. É preciso construir uma educação que se faça cientificamente especial. Nesse sentido, importa que a instituição escolar e demais instituições responsáveis, invistam na formação do professor. Charlier (2001, p.101) assinala: “a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano”.

3.2 Pensando o currículo da formação do professor para a inclusão

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente voltada para a atenção à diversidade, e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p.9).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial com Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia

de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Segundo esse documento, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Reforça, ainda, que:

[...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p.18)

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 6) os programas de formação de professores devem estar voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas:

Os programas de formação inicial deverão incutir 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. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões. [...] 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. Seu núcleo comum deve ser um método geral que todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiências. [...] uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos.

Conforme disposto nessas Diretrizes, o professor especializado em educação especial é aquele que desenvolveu competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, agir nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ampliando estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possa comprovar: (a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo

concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e (b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Aos professores que já estão atuando no magistério, é necessário oportunizar uma formação continuada, até mesmo em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Compete a todos, especialmente às Universidades, contribuir com estudos e pesquisas na busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a habilidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de modo cada vez mais autônomo no mundo da vida, exercendo, assim, de maneira plena a sua cidadania.

Ainda no âmbito da legislação, o inciso III do artigo 59 da LDBEN refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Entende-se por professor capacitado aquele que atua em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que comprove que em sua formação, de nível médio ou superior, teve conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: (I) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; (II) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; (III) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; (IV) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação especial.

O documento Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado, MEC (2005), concebe o atendimento educacional especializado, "antes denominado Educação Especial, como um complemento da educação geral". Assim se refere:

É um direito de todos os alunos que necessitam de uma complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e ou pelo próprio aluno. O atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas da escola comum, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. As ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo da deficiência (BRASIL, 2005, p. 9).

A Declaração de Salamanca, de 1994, delegou a UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas, a função de: (1) assegurar que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns; (2) mobilizar o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às

necessidades educativas especiais; (3) estimular a comunidade acadêmica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualmente, a que seja um ponto de encontro destas atividades e um motor de divulgação dos resultados e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração; (4) mobilizar os fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projetos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades.

Segundo Fontes (2007), as dificuldades de formação de professores colocadas pela política de inclusão se relacionam com dois aspectos, principalmente. O primeiro diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Já o segundo se refere à formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular. Ainda segundo a autora, a formação inadequada tem relação direta com a baixa expectativa dos professores sobre o desenvolvimento do aluno deficiente.

Para superar essa realidade, na concepção de Bueno (1999), a formação de professores para atuar com a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, a formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; segundo, a formação específica sobre características, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

No Brasil, assim como em outros países, diferentes trabalhos acadêmicos vêm defendendo a inclusão das necessidades especiais nos currículos de formação de professores (NUNES et al., 2003). Entretanto, Bueno (1999) alerta que o oferecimento de uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das especificidades do desenvolvimento humano e do contexto social mais amplo, pode contribuir para a manutenção de práticas segregacionistas. Neste sentido, a formação do docente para a inclusão não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

A formação para a inclusão implica um processo contínuo, o qual, segundo Sadalla (1997), precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. Para a autora, o professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Bueno (1999) assinala que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educacionais especiais”, quer seja para atendimento a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos profissionais de classes regulares que integrem esses alunos.

Skliar (2006, p. 31) assinala que não é necessário um dispositivo técnico acerca das necessidades especiais para se relacionar com os indivíduos que apresentam NEE, mas talvez fosse necessário reformular as relações com os outros na pedagogia, pois em educação é necessário “compreender como as diferenças nos constituem como humanos”. Dessa forma, para o autor, a formação de professores deveria ser orientada para a relação do professor com a alteridade e para a relação dos outros entre si.

Rodrigues (2006) afirma que o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço continuada, reflexiva e coletiva. Por isso, muitas vezes, relatam-se queixas dos professores quanto ao seu despreparo para atender alunos com dificuldades, mesmo que tenham recebido, em sua formação inicial, disciplinas relativas às NEE.

Assim, a formação do professor seria apenas parte do início de um processo cujo observável seria a educação de qualidade do aluno com necessidades especiais em ambiente educacional comum. Contudo, a educação inclusiva está insuficientemente presente nos programas de formação de professores; percebe-se que a formação para a educação geral muito tem contribuído para a educação dos alunos, sobretudo dos alunos especiais (FREITAS, 2006). De acordo com Ferreira (2004), a deficiência deve deixar de ser apresentada como um quadro estável; deve-se apresentar nos cursos de formação de professores em que experiências educativas podem intervir nos processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A integração de professores generalistas e especialistas com outros profissionais como pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, intérpretes de língua de sinais e assistentes sociais levaria a capacitação dessa equipe colaborativa em serviço, e contribuiria para uma mudança na qualidade da escola inclusiva. O professor especializado precisa participar de todas as ações, opinando e discutindo com o professor do ensino regular e colaborando em todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. Desta forma, ambos terão oportunidade de socializar o seu saber específico e junto aos outros profissionais da equipe contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Além dessa integração entre pares, não se pode deixar de destacar a importância de professores e gestores terem conhecimento dos equipamentos e tecnologias assistivas, necessários para facilitar o processo de inclusão de alunos com deficiência.

O trabalho docente com alunos com NEE deve combinar esses dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de o professor reelaborar conhecimentos. Durante a formação inicial, diversas competências precisam ser trabalhadas, como a elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciam a profissionalização, valorização e identificação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 131-132).

O professor é, pois, um agente fundamental no processo de inclusão, mas ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusivista. Para tanto, faz-se necessária “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas [...] e também, a provisão de serviços de apoio é de importância primordial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas” (UNESCO, 2000, p.27-31)

Diante dessas circunstâncias, e para que se possa alcançar a formação de professores para uma escola de qualidade para todos, o que se almeja, segundo Sasaki (2003, p. 01), é reconhecer os princípios educacionais inclusivos, os quais se pautam na colaboração e cooperação, na autonomia intelectual e social, na aprendizagem ativa, no senso de pertencer, no padrão de excelência, em novos papéis e responsabilidades, entre outros. Isso significa que a formação vai além dos aspectos instrumentais, pois há o exercício constante de reflexão, do questionamento da própria prática em busca de caminhos pedagógicos da inclusão e, ainda, de compartilhamento de idéias, sentimentos, ações das experiências concretas que são a matéria prima para a mudança, o pensar entre os participantes desta empreitada.

O tipo de formação que a inclusão requer implica firmar parcerias entre a comunidade escolar, para que se possa cultivar ativa uma frente reflexiva e investigativa às inúmeras solicitações de alternativas que essa modalidade de trabalho exige. A inclusão escolar provoca, na escola, a revelação de questões de estrutura e de funcionamento, as quais subvertem seus paradigmas e sugerem o compromisso de redimensionar o papel escolar.

Na formação do professor, a partilha e a aquisição de conhecimentos se dão como uma teia de idéias interligadas que se correlacionam e perpassam vários domínios. Nóvoa (1995, p.05) recomenda a “formação de redes de autoformação participada, que permitam a compreensão da globalidade do sujeito e na qual a formação é assumida como um processo interativo e dinâmico”, consolidando um espaço de formação mútua, já que nessas situações cada professor é, simultaneamente, formador e formado.

Mazzota (1996) lembra que o professor de educação especial não deve se distanciar do pedagógico. Entretanto, tradicionalmente, tanto o trabalho do professor de ensino especial, como as propostas curriculares para a educação especial, guiaram-se pela concepção do ajustamento social, no qual corrigir precedia o educar. Currículos por desempenho, com modelagem detalhada de respostas e condutas, foram largamente utilizados de forma abstrata e descontextualizados da própria realidade do aluno.

Para Denari (2006) “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial”, tendo em vista que o atual modelo de formação não tem dado conta de toda a complexidade que a prática inclusiva apresenta. Diante de vários desafios que emergem durante a inclusão, na maioria das vezes os docentes não sabem lidar com estas especificidades. A autora afirma, ainda, que “não se pode resolver o problema das desigualdades e das diferenças sem, antes, acelerar a profissionalização e aumentar as competências do professor” (DENARI, 2008, p.222).

3.3 A diferença e o “outro” na perspectiva da formação do professor para a inclusão escolar

Incluir tem a ver com um processo de mudanças da sociedade, em geral, e da escola, em particular, a fim de atender à diversidade que nela se apresenta: cognitiva, afetiva, física, social, racial, dentre outras. Contudo, este processo tende a ser visto como um verdadeiro desafio, suscitando reações, favoráveis ou desfavoráveis, que exprimem a dificuldade histórica de lidarmos com o estranho, com o diferente, com o deficiente no âmbito escolar. Tais aspectos se apresentam rotineiramente no cotidiano dos professores.

Observam-se dúvidas, inseguranças e incertezas quando trabalham com alunos com NEE em classes regulares.

A literatura especializada pode nos oferecer elementos para que possamos refletir e tentar responder algumas questões que estão na base dessa problemática: Quem é o outro? O que é a diferença? O que propõe a inclusão e o que é ser normal em uma sociedade predominantemente diferente?

O que é diferente salta aos olhos, perturba. Ver o outro com sua forma diferente de ser/estar no mundo incomoda. A presença desses seres “diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação”. (FERRE, 2001, p.197). A diferença é perturbação porque representa um espelho do que há de errado, feio, imperfeito em nós. Ela lembra os defeitos, as limitações, e isso perturba.

Skliar (2003, p. 43), ao discutir quem é o outro, destaca,

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas, há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós.

O autor ainda reforça que, na educação, este outro

foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre. (SKLIAR, 2003, p. 43).

Ao discorrer sobre as pedagogias o autor menciona três possíveis modos de entender o outro neste contexto, a pedagogia: a) o outro que deve ser anulado, b) o outro como hóspede da nossa hospitalidade e c) o outro que reverbera permanentemente, sendo esta a que contraria as duas mensagens da pedagogia de outro que deve ser anulado, e que diz, com uma voz suave, porém intensa: “não está mal ser o que és”, mas também: “não está mal ser outras coisas além do que já és” (SKLIAR, 2003, P. 46).

Para Eizirik (2001), a organização lógica e de significados define o lugar do outro, seus limites e possibilidades. O outro não é sempre o que está fora, o estranho separado de mim, mas o estranho em mim. O modo como percebemos o outro, como olhamos para este indivíduo que se aproxima, repercute em nosso modo de pensar e agir.

Mantoan (2003) destaca que é necessário o “reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada

e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional” (p.28). A inclusão requer compreender que somos diferentes, não porque temos uma aparência diferente, mas porque pensamos e agimos de forma diferente, temos histórias diferentes, nos constituímos de maneira completamente diferente uns dos outros. O olhar do professor é que precisa ser diferenciado, para compreender que a diferença está em todos os alunos e que em alguns ela é acentuada, não pela aparência, mas pelas características singulares que nos diferenciam e formam nossa subjetividade. Trabalhar com o diferente implica de certa forma, ser diferente. Mas essa diferença não está no exterior, ela habita o imaginário, revela-se pelo olhar sobre o outro, sobre si mesmo, sobre a própria concepção de diferença.

Ao discutir a noção de diferença, Skliar (2003, p. 43) destaca “a diferença, assim, não constitui um ponto de vista, mas uma distância que separa de um outro ou outros; é uma diferença entre perspectivas, uma dobradiça que se articula [...]”.

Segundo Eizirik (2001), “trabalhar com o diferente é estar também neste não-lugar, movediço, incerto, refazendo-se e reconstruindo-se a todo o momento, utilizando o desafio da dificuldade como motor para a construção de novos sentidos e realidades desse ensino que é tão especial” (p. 57). Reconhecer as diferenças é olhar-se no espelho, é constatar aquilo que agrada e aquilo que desejaríamos ver modificado. Olhar para dentro de si requer compreensão da dimensão identitária do ser humano, cuja relação é ambígua, envolve aceitação do que se vê e do que nos faz parecidos com determinado grupo social, mas exige esforço para vermos o que está escondido, relegado à escuridão, e que nos torna seres humanos regulares.

Conforme Veiga-Neto (2001, p. 110),

Se parece mais difícil ensinar em classe inclusivas, classe nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes- por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc.- foi um arranjo inventado para justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (grifos do autor)

Ser diferente é fugir da norma, sendo assim, excluído. Norma instituída socialmente, que todas as pessoas têm de se comportar de forma igual, homogeneamente. Dessa forma, a heterogeneidade é olhada com desconfiança, medo, insegurança. E a escola é o lugar onde a heterogeneidade é indesejada, todos têm de atender as mesmas exigências, de disciplina e de desenvolvimento. É no espaço escolar que as diferenças se apresentam de forma mais nítida, sendo também, legitimadas por ele através do simbolismo presente em

suas ações hierarquizando e privilegiando espaços e fazeres. A escola, ao mesmo tempo em que sonha como a homogeneização do pensar e agir, solidifica e institui papéis, legitimando relações de poder.

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado as desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Segundo Aranha (2001) a idéia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e grupo social. Acrescenta, ainda, que a inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias do debate de idéias e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação.

Assim, a prática da inclusão escolar, segundo Mantoan (2006), pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, ademais, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez incluído, poderá ser atendido nas suas mais diversas necessidades especiais. Para Mazzota, “a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão.”

A concretização da escola inclusiva baseia-se na defesa de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania e justiça, para todos, em contraposição aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade. Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da via.

Partindo desse pressuposto, as escolas se converteriam em espaços democráticos, atendendo a todos os alunos independentemente de suas diferenças. Implicaria ainda, uma nova postura da escola que precisaria estar refletindo em seu projeto pedagógico, currículo,

metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores, ações que favoreceriam a integração social, adaptando-se para oferecer serviços educativos de qualidade para todos. Todavia, para alcançar o êxito das mudanças propostas é preciso analisar os contextos político, econômico, social e educacional brasileiro, de modo a compreender os desafios que este projeto apresenta.

A inclusão é uma imposição da lei, porém, é uma conquista das pessoas excluídas do convívio social por apresentarem características peculiares não desejadas socialmente. Ela representa o direito, não só do convívio, à “igualdade”, mas é símbolo do direito do saber historicamente acumulado e “transmitido” na escola, instituição cuja função legítima é essa. No âmbito da educação, a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (BRASIL, 2000, p.20).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p.5)

CAPÍTULO IV

A INCLUSÃO NAS CLASSES DE CBA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JARU

No processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada. Há o limite de nossa capacidade de objetivação e a certeza de que a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro. (MINAYO, 2000, p. 228)

A pesquisa é considerada o diálogo entre teoria e a realidade. É filosofia, no sentido de apreciar a sabedoria, levando a indagações e questionamentos, envolvendo a capacidade de criação, elaboração, unindo teoria à prática e proporcionando novas aprendizagens.

Saviani (1991, p.163) expressa que, para a realização de um bom e completo trabalho de investigação e de pesquisa para o Mestrado, é necessário,

Realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise, redigindo, em consequência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

Nesta perspectiva, “a percepção de um problema deflagra o raciocínio e a pesquisa, levando-nos a formular hipóteses e realizar observações.” (ALVES-MAZZOTTI ; GEWANDSZNAJDER, 2002, p.65).

Na pesquisa, o método é o processo de construção entre sujeito e o objeto de conhecimento; “o método é a consciência dessa via e desse processo” (WARDE, 1990, p.74).

De acordo com Thiollent (1984, p. 46), a metodologia

não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas. As escolhas são efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 159)

O detalhamento dos procedimentos metodológicos inclui a indicação e justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes e o instrumental de coleta de análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma.

Com base nas considerações e orientações desses autores, será apresentado a

seguir o caminho percorrido para a construção do objeto desta pesquisa.

4.1 Metodologia de pesquisa

A busca por uma metodologia adequada ao problema de investigação indicou a abordagem qualitativa como um caminho possível para a realização desta pesquisa. A opção por essa abordagem baseou-se, entre outros autores que discutem a pesquisa qualitativa, em Gamboa (1997) e Minayo (2000). Para o primeiro, as pesquisas qualitativas têm como preocupação básica a compreensão ou interpretação do fenômeno social, não cabendo, portanto, generalizações. Minayo assinala que essas pesquisas, por trabalharem com os motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, têm a possibilidade de se aprofundarem no mundo dos significados das ações e relações humanas.

Considerando que é na esfera da vida que está localizado o objeto deste estudo - uma vez que aponta para o campo da experiência humana, mais precisamente como é apreendida subjetivamente e quais significados o sujeito atribui e constrói sobre o que é vivido - corrobora-se a abordagem qualitativa como um caminho metodológico possível para a realização deste trabalho. É nessa caminhada que se pretende compreender alguns aspectos da experiência dos professores que atuam em contextos escolares onde estão inseridos alunos com NEEs.

Com essa pretensão, a pesquisa qualitativa ora apresentada foi conduzida como um estudo descritivo explicativo. Para a obtenção de dados produzidos no campo empírico, optou-se pela utilização de procedimentos e instrumentos diversos, buscando maior aproximação com o objeto da investigação. Essa opção ancorou-se em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), ao assinalarem que as pesquisas qualitativas são multimedológicas, isto é, podem lançar mão de diversos procedimentos, tais como a observação, a entrevista, a análise de documentos, entre outros. Nessa mesma direção Gatti (2001, p. 73) considera a possibilidade de utilizar um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo, com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc. Nessa compreensão, a pesquisa foi conduzida em diferentes fases, e cada uma delas se valeu de procedimentos metodológicos distintos, conforme descrito a seguir.

A - Procedimentos preliminares

Esta fase consistiu da aproximação com a literatura especializada sobre a temática em questão. Esta foi fundamental para a formulação do problema de pesquisa e a

construção do “olhar” que orientou o trabalho de campo. Também foram realizados os primeiros contatos com a Rede Estadual de Ensino de Jarú- RO, visando obter autorização da Representante de Ensino da SEDUC, para a realização do estudo.

Após o levantamento preliminar dos dados das escolas e alunos com NEE inseridos no CBA em 2008, foram escolhidos os professores que participariam da pesquisa. Para a escolha foram levados em consideração a motivação e o interesse do professor em participar deste estudo. A pesquisa concentrou-se nas três primeiras séries do CBA por ser neste nível de ensino que, de acordo com Glat (2003), e também segundo as minhas próprias observações, que se concentra o maior número de alunos com NEE ingressantes na escola e, ao mesmo tempo, o processo de exclusão.

Ainda nessa fase, o projeto da pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisa – CEP/UCDB para devida autorização. Foi também encaminhado aos sujeitos da pesquisa um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), tendo em vista a anuência de cada um para a sua execução.

B - Pesquisa de campo

A segunda fase constituiu-se do trabalho de campo propriamente dito que, durante toda a sua realização, procurou responder à questão central da pesquisa: como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com NEE na Rede Estadual de Ensino de Jarú-RO e, de modo especial, como atua o professor do CBA inserido nesse contexto.

Para tanto, adotou-se como procedimentos para a coleta de dados o Questionário, além de Entrevistas, Análise Documental, cada um deles apoiado em bibliografia específica, e visando atingir a objetivos específicos, conforme apresentado no Quadro 3.

Para contemplar os objetivos propostos foi aplicado, inicialmente, um Questionário que teve como foco traçar o panorama da Rede em relação à Educação Inclusiva. Entretanto, ao aplicá-lo, verifiquei que a Rede não contava com registro de informações básicas sobre os alunos com NEE, principalmente no que diz respeito ao quantitativo de alunos com NEE matriculados na Rede Estadual de Ensino de Jarú. A partir dessa constatação, solicitei aos responsáveis a permissão para analisar os documentos do Setor de Educação Especial, a fim de identificar as ações deste e como acompanhava os professores e escolas com alunos incluídos em 2008. Foi necessário, também, aplicar um questionário às orientadoras educacionais de cada uma das cinco escolas com CBA desta Rede.

Quadro 3: Objetivos específicos e procedimentos metodológicos da pesquisa

Objetivos Específicos	Procedimentos/Instrumentos
1- Traçar um panorama da inclusão na Rede Estadual de Ensino de Jaru-RO (número de crianças atendidas, retenção e progressão, cursos de capacitação oferecidos aos professores, suporte técnico e apoio pedagógico, etc)	Questionário aplicado ao Representante de Ensino de Jaru-RO; Análise documental: - Levantamento de Escolas, Professores e alunos com NEE incluídos em 2008 (não havia registros) - Legislações do Estado que orientam a inclusão de alunos com NEE; - Cursos oferecidos aos professores; - Plano de ação da Equipe da REN no que tange a suporte aos professores com alunos incluídos.
2- Identificar as escolas, os professores e as turmas do CBA da Rede Estadual de Ensino de Jaru-RO com alunos com NEE incluídos no ano de 2008	Questionário aplicado ao Representante de Ensino de Jaru-RO; Análise documental: - Levantamento de Escolas, Professores e alunos com NEE incluídos em 2008 (não havia registros); - Questionário aplicado aos professores do CBA com alunos incluídos.
3- Identificar os tipos de necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos	Questionário aplicado ao Representante de Ensino de Jaru-RO; Análise documental-2009
4- Identificar os conhecimentos da formação acadêmica e dos cursos de capacitação aos quais os professores recorrem para ensinar no CBA em classes de inclusão	Questionário aplicado aos professores sujeitos da pesquisa; Entrevista com professores sujeitos da pesquisa.
5- Identificar os saberes da prática de professores do CBA em classes de inclusão	Entrevistas com os professores sujeitos da pesquisa
6- Identificar as concepções das professoras a cerca da inclusão e os desafios encontradas na prática	Entrevistas com os professores sujeitos da pesquisa

A escolha das orientadoras como informantes deveu-se ao pressuposto de que essas profissionais, por atuarem diretamente com alunos com NEE, detinham dados mais precisos sobre o quantitativo destes, a sua distribuição na escola e os tipos de necessidades de cada um. Com base nas informações obtidas, foi possível traçar um panorama das escolas e turmas de CBA com alunos com NEE inseridos em salas de ensino regular, bem como identificar os professores desses alunos.

Em 2009 a Secretaria de Estado de Educação–SEDUC de Jaru iniciou um trabalho de registro sobre as condições da Rede no que diz respeito à matrícula de alunos com NEE. O mesmo ocorreu com a Secretaria Municipal. Desta forma, foi possível realizar, neste ano, uma pesquisa documental em ambas as Redes visando à obtenção dessas informações.

Identificados os professores que em 2008 atuavam no CBA em salas com alunos com NEE, foi feito a eles o convite para participarem desta pesquisa. Aos que aceitaram foi aplicado um questionário objetivando levantar informações a respeito da sua formação, bem como dos alunos com NEE com os quais atuava.

Além de responderem ao questionário, esses professores foram entrevistados com objetivo de levantar dados a respeito das suas concepções sobre a inclusão, os desafios enfrentados e os saberes construídos e mobilizados na atuação em sala de aula regular com alunos com NEE, assim como suas percepções sobre como este processo vem acontecendo em Jarú-RO. As entrevistas nortearam-se por um roteiro em comum, mas a sequência dos assuntos abordados variou de acordo com o contexto e o desenrolar de cada uma delas. Foram conduzidas como uma conversa informal, isto é, as questões foram propostas de forma a permitir que os discursos emergissem o mais naturalmente possível, evitando que a entrevista assumisse um caráter de interrogatório ou de questionário oral. As questões norteadoras da Entrevista estão descritas no Quadro 4:

Quadro 4: Questões norteadoras da entrevista aos professores do CBA de Jarú, que atuam em salas de aula em que estão inseridos alunos com NEE

- 1- Fale a respeito de como é ser professor de alunos NEE.
- 2- Qual a carga horária de trabalho semanal? Como é distribuída? Como concilia a vida pessoal e profissional? Comente.
- 3- Sua formação contribuiu para tornar-se professora e para lidar com os desafios da inclusão? Fale a respeito
- 4- Em qual turma atua no corrente ano? Quantos alunos? Quantos alunos com NEE? Quais os tipos de necessidades esses alunos possuem? Fale a respeito.
- 5- Como promove a socialização desses alunos com outras crianças?
- 6- Como faz o planejamento das aulas? As atividades previstas são as mesmas para os alunos especiais? Como trabalha os conteúdos com eles? Fale a respeito
- 7- Quais são os maiores desafios que você encontra em sua prática? Fale a respeito
- 8- Você julga ter aprendido algo com a experiência de inclusão? Poderia falar detalhadamente sobre o que aprendeu?
- 9- Já surgiram situações em que você não sabia o que fazer? Comente
- 10- Os alunos com NEE despertam algum sentimento em você? Que tipo de sensações ou impressões você tem diante do processo de inclusão de alunos com NEE? Comente.
- 11- Como vê o atual processo de Inclusão em Jarú? Em sua opinião o que precisa ser feito para melhorar a inclusão na Rede Estadual de Jarú, para que ela seja plena? Comente
- 12- Ao avaliar sua experiência como docente antes de lidar com a inclusão e após estar inserido nesse processo, o que você destaca de importante? Você realmente acredita nesse processo? Comente
- 13- Em algum momento você quis desistir de sua profissão? Fale a respeito.

C- Sistematização e Análise de Dados

A análise das informações colhidas em campo ocorreu de modo constante durante toda a investigação. No entanto, a análise formal e sistemática teve início somente após o fim da coleta de dados. Nesse momento, o distanciamento temporário do campo foi importante

para que se construísse um fio condutor que conferisse coerência teórica à análise das informações colhidas.

A leitura e releitura das respostas do questionário, bem como das entrevistas e da análise dos documentos possibilitaram analisar as recorrências e discrepâncias nos dados encontrados.

Para análise das falas dos entrevistados organizei o trabalho em três momentos: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados, conforme proposto por Minayo (2000) e Franco (2003). A pré-análise é a fase da organização e sistematização dos dados em que ocorre uma retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos dados. Na fase de exploração do material, a mais longa da análise, todos os dados “brutos” da pesquisa foram codificados para que fosse possível uma maior compreensão do material, propiciando assim a discussão dos dados coletados. Assim, a análise que fiz das falas das professoras, embora tenha sido produzida com certo esforço de distanciamento e objetividade, expressa o modo como captei a comunicação que cada uma delas me fez a respeito da sua experiência.

Três temáticas me pareceram recorrentes nas falas das professoras: Formação, Inclusão e os Saberes docentes. Estas estão entrelaçadas, de forma que a análise que farei de cada uma delas, embora fragmentada, deve ser compreendida de forma articulada e na dimensão da totalidade.

A seguir serão apresentados os dados encontrados na execução do trabalho empírico que se valeu da análise documental, questionários aplicados aos professores, orientadores e representante de ensino de Jaru-Ro, além de entrevistas dirigidas aos professores. Os dados serão discutidos em articulação com os aportes teóricos, em especial os que abordam a formação de professores, os saberes docentes e a inclusão, uma vez que estes orientaram a investigação.

4.2 Resultados

4.2.1 A situação da Rede de Ensino de Jaru em relação à matrícula inicial no ano de 2009

A cidade de Jaru está localizada no Centro do Estado de Rondônia, a cerca de 300 Km da capital Porto Velho. É considerada a sexta maior cidade do Estado, com uma população de 53.955 habitantes (IBGE/2008) e uma área territorial de 2.944,03 Km². O município obtém o ranking estadual em diversos segmentos: possui o maior rebanho bovino

do estado, com 440.968 cabeças; é o maior produtor de leite, com 51.273 litros ao dia, possui o melhor e maior frigorífico do estado (FRIGON), com a capacidade de abate de 1.200 cabeças ao dia, e tem a sede da maior rede de supermercados do estado, de origem jaruense (Irmãos Gonçalves). O Município de Jaru, criado pela Lei nº 6.921, de 16 de Junho 1981, teve início no final do século XIX com a construção do depósito do seringal Santos Dumont, pertencente à CENSE & Cia, que se instalou às margens do rio, habitada pelos índios Iarú (nome que deriva de yari: canoa pequena; ou de yar, de y que significa rio, e yar, canoas, ou seja, rio das canoas). Este rio, mais tarde, receberia o nome de Jaru, em homenagem à tribo que tinha o domínio e ocupava essa extensa área que se estendia desde o rio Jaru, afluente da margem esquerda do rio Ji-Paraná, até às margens do alto rio Madeira. (JARUONLINE, 2009).

A cidade de Jaru conta com as redes de ensino estadual; municipal e privada. Na ocasião da realização desta pesquisa, a rede estadual era composta por 15 escolas, a municipal por 11 e a rede privada contava com três escolas. De acordo com dados fornecidos pelo INEP, em 2009, o número de alunos matriculados na educação básica nesta localidade chegou a aproximadamente 18.000, conforme especificado no Quadro 5:

Quadro 5 - Caracterização da Rede de Ensino em Jaru- Matrículas em 2009

Depend.	Matrícula Inicial															
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)						
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Fund.	Médio	Fund.	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	EJA Fund.	EJA Médio
Estadual	0	0	2.369	3.026	2.286	558	1.160	477	459	0	0	60	18	6	8	2
Municipal	521	1.224	2.677	1.527	0	639	0	0	0	0	0	24	2	0	5	0
Privada	39	234	184	85	73	0	0	0	0	17	33	93	0	0	0	0
Total	560	1.458	5.230	4.638	2.359	1.197	1.160	477	459	17	33	177	20	6	13	2

Fonte: INEP/2009

4.2.2 A situação da Rede de Ensino de Jaru em relação à matrícula de alunos com NEE nas escolas regulares

Como já foi mencionado em capítulo anterior, o processo de inclusão nas escolas regulares de alunos com necessidades educacionais especiais começa a tornar-se realidade em todo o Brasil a partir de 1994 e ganhou legitimidade com a LBD 9.394/96 que determinou que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados,

sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (§ 2º, Art.58).

Na realidade jaruense, segundo informações dos coordenadores de Educação Especial da REN de Jaru¹, os primeiros alunos com NEE foram inseridos nas escolas a partir de 1999.

No ano da realização desta pesquisa pode-se constatar que a Secretaria de Estado da Educação/Representação de Ensino- SEDUC/REN tinha como uma de suas políticas a promoção da inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino. Entretanto, até 2008, ainda não existiam diretrizes elaboradas pela própria Secretaria para o encaminhamento desse processo, o que só ocorreu após a publicação da Resolução nº 552/09 - CEE/RO (Conselho Estadual de Educação de Rondônia) que “fixa diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia” (RONDÔNIA, 2009, p.1).

A justificativa para essa Resolução 552/09 foi fundamentada nas seguintes necessidades: I- de estabelecer diretrizes e normas para a oferta de atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais de que trata a Lei n.9.394/96, a Resolução n.1389/99-CEE/RO, o Parecer CEB/CNE n. 17/2001, a Resolução CEB/CNE n. 02/2001 e demais normas vigentes; II- de adequar e dotar os prédios escolares de condições necessárias ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e às especificidades dos alunos com NEE; III- de um esforço efetivo e coletivo para adequação do processo ensino e aprendizagem às diversidades dos alunos, com a inserção incondicional de pessoas com NEE, para pleno exercício da cidadania (RONDÔNIA, 2009, p. 2).

Essa Resolução, nos artigos 5º e 6º, determina que

O sistema de ensino deve matricular todos os alunos, cabendo às instituições de ensino organizar-se para o atendimento aos educandos com NEE; assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade e devendo promover a reorganização da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar, garantindo oferta de atendimento escolar adequado à permanência do aluno (RONDÔNIA, 2009, p. 3).

A Resolução não contempla a questão da formação dos professores para atuarem com alunos com NEE e não prevê as competências e habilidades necessárias a esse profissional para atuar em salas de inclusão. Entretanto, no art 7º, destaca:

¹ Na ocasião em que foi realizada esta pesquisa não havia registros/dados oficiais documentados e arquivados na SEDUC-Jaru sobre o início do processo de inclusão na rede e no município.

Para o ingresso e o atendimento aos alunos com NEE, os mantenedores e/ou as instituições de ensino devem prever e prover: I. Infra-estrutura física adaptada; II. Corpo técnico, administrativo e docente qualificado e capacitado e em permanente atualização; III. Recursos didático-pedagógicos adequados; IV organização de turmas com número reduzido de alunos, evitando-se a inserção de alunos com diferentes deficiências; V professores intérpretes em língua brasileira de sinais e da Educação Básica, quando incluso aluno surdo; VI. Língua Portuguesa como segunda língua em uma metodologia própria para surdos. (RONDÔNIA, 2009, p.5)

De acordo com a este documento, no Art 9º:

para o atendimento aos alunos com NEE, os mantenedores das instituições de ensino nas quais estejam matriculados, devem propiciar formas de atendimento específico adequado, conforme a necessidade, por meio de serviços de apoio pedagógico especializados, sendo que o atendimento educacional especializado corresponde ao oferecido pelas instituições especializadas, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e etc.” (RONDÔNIA, 2009, p.6).

O segundo parágrafo expressa:

Entende-se por atendimento educacional especializado os seguintes: I. sala de recursos multifuncionais; II atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; III. Atuação de professores e outros profissionais itinerantes; IV. Disponibilidade de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção (orientação e mobilidade) e à comunicação; V. ajuda técnica e tecnologia assistiva. (RONDÔNIA, 2009, p.6)

Como foi mencionado na seção anterior, sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, a Representação de Ensino da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/REN de Jaru não dispunha, até o ano de 2008, de dados sobre os alunos com NEE matriculados no Ciclo Básico de Alfabetização – CBA das escolas regulares na Rede Estadual. Assim, foi necessário fazer o levantamento desses dados pessoalmente, com a colaboração de profissionais das escolas da rede que vivenciaram de perto esse processo, em especial, as orientadoras educacionais. Os resultados obtidos estão apresentados no Quadro 6.

Após esse levantamento, em 2008, os dados obtidos por mim foram disponibilizados para a SEDUC/REN. Nessa ocasião, também orientei aos técnicos acerca da importância e necessidade de a Rede documentar dados sobre os alunos com NEE inseridos nas escolas, a fim de balizar a elaboração de planos de ação visando o acompanhamento e o aprimoramento desse processo. Desde então, a Coordenação Especial da REN/SEDUC de Jaru passou a formalizar essas informações, e em 2009 já havia registrado 226 alunos com NEE matriculados, distribuídos entre as 15 escolas sob sua jurisdição. Cabe ressaltar que apenas oito dessas escolas estão situadas no município de Jaru. O Quadro 7 apresenta o quantitativo de alunos com NEE incluídos na Rede em 2009.

Quadro 6: Caracterização das escolas da Rede Estadual de Ensino, no município de Jaru-RO 2008, quanto à matrícula de alunos com NEE, no CBA, respectivas deficiências e número de professores que atuam com esses alunos

	Escolas da Rede Estadual de Ensino, no município de Jaru –RO, que ofereciam CBA em 2008	Localização	Nº de Professores do CBA, com alunos com NEE	Nº de Alunos com NEE, no CBA	Tipos de Necessidade Especial relatada	Laudos
01	E.E.E.F. M Plácido de Castro	Setor 05	4	9	DM; DF	-
02	E.E.E.F. M Dayse Mara de Oliveira	Setor 06	5	29	DM; DF; CT	9 DM
03	E.E.E.F. M. Raimundo Cantanhede	Setor 04	5	6	4 DM e 2 DF	2 DM
04	E.E.E.F. M. Olga Dellaia	Centro	3	5	3 DA; 1 TDAH 1 Dislexia	3 DA
05	E.E.E.F. Tito Lourenço de Lima	Setor 1-A	1	2	DM; CT	-
06	E.E.E.F. Gov. Jorge Teixeira	Setor 07	0	0	-	-
07	E.E.E.F. Nilton de Araújo	Setor 08	0	0	-	-
	TOTAL		18	51		

Fonte: Informações verbais fornecidas por profissionais das escolas citadas. DM= Deficiência Mental; DF= Deficiência Física; CT= Condutas típicas; DA= Deficiência Auditiva; TDHA: Transt. de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Quadro 7: Caracterização das escolas da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Jaru, RO, no ano de 2009, quanto à matrícula de alunos com NEE.

	ESCOLAS	Nº DE ALUNOS/TIPOS DE NECESSIDADES ESPECIAIS									Total
		SD	DA	DV	DMu	DM	DF	AH/S	TID	Out	
1	EE.Claudio Manuel	01			03				05		09
2	EE.Costa Junior									02	02
3	EE.Pedro V. Mello			02			01		04		07
4	EE.Josué Montelo								01		01
5	EE.Mal. C. e Silva	01				01					02
6	EE.Primavera		02	02	03	01				27	35
7	EE.Capitão S.Faria		01			01					02
8	EE.Olga Dellaia		07	02		03				02	14
9	EE.Jorge Teixeira			12	01	01			04		18
10	EE.Dayse Mara				01	14			32		47
11	EE.Tito Lourenço									03	03
12	EE.Raimundo Cantanhede		03	04		15	04		02		28
13	EE.Plácido de Castro	01	04		01	04				08	18
14	EE.Nilton de O. Araujo		01	01						27	29
15	CEEJA			03		08					11
	Total	03	18	26	09	48	05	---	48	69	226

FONTE: Coordenadoria de Educação Especial REN/SEDUC- Jaru, RO;

SD= Síndrome de Down; DA= Deficiência Auditiva; DV= Deficiência Visual; DMu= Deficiências Múltiplas; DM= Deficiência Mental; DF= Deficiência Física; AH/S= Altas Habilidades/Superdotação; TID= Transtorno Invasivo Desenvolvimento; Out= Outros

Tendo 226 alunos com NEE inseridos nas escolas regulares em 2009, a Rede Estadual contava apenas com duas salas de recursos para atendimento educacional especializado, uma delas na E.E.E.F.M. Olga Dellaia e a outra na E.E.E.F.M. Profª Dayse Mara de Oliveira Martins. Ambas, na ocasião desta pesquisa, não estavam em funcionamento por falta de profissionais especializados.

Esse dado revela que a realidade da inclusão, na época, ainda estava bem distante do que prevê as legislações federais vigentes e também a Resolução Estadual que prevê a criação de salas de recursos para atendimento especializado ao alunado com NEE.

Os dados sobre alunos com NEE incluídos na Rede de Ensino de Jaru, em 2009, puderam ser ampliados quando somados às informações fornecidas pela SEMED - Secretaria Municipal de Educação - de Jaru. Vale ressaltar que nesta Rede também não havia registros sobre a questão até o ano de 2008. Os dados de 2009 foram levantados em consequência da mesma sugestão oferecida à Coordenação da REN/SEDUC que, na ocasião, era a mesma da SEMED. De acordo com esse levantamento, verifica-se a matrícula de 128 alunos com NEE na rede municipal, distribuídos conforme se pode ver no Quadro 8.

Quadro 8: Alunos com NEE matriculados na Rede Municipal de Ensino de Jaru-RO, no ano de 2009

Escolas da REME/Jaru,RO com alunos com NEE em 2009	SD	DA	DV	DMt	DM	AH/S	DF	TID	Out	Total
1 EMI.Maria da Conceição		01							02	03
2 EM.Beatriz Meireya	01		05		01			03		10
3 EM. Jean Carlos			07		01				05	13
4 EMI.Zenir de Carvalho		01	02							03
5 EM.Graça Aranha									02	02
6 EM.Frei Henrique			09			01		07		17
7 EM.José de Souza		01	08					10	02	21
8 EMI.Tania Barreto					01	01		01	04	07
9 EM.Aldemir L.Cantanhede			04	03					04	11
10 EM.Menesio de Victo		02	01		04	01	02	10		20
11 EM.Visconde do Rio Branco							01			01
12 E.M. Maria de Lourdes			02		03			01		06
13 E.M.Abrão Rocha			04						04	08
14 E.M.Juscelino Kubitschek		01							01	02
15 E.M.Creuzza A.Menezes			01					03		04
TOTAL	01	06	43	03	10	03	03	35	23	128

FONTE: Coordenação de Ensino Especial da SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Jaru.

EMI= Escola Municipal de Ed Infantil; EM= Escola Municipal; SD= Síndrome de Down; DA= Deficiência Auditiva; DV= Deficiência Visual; DMt= Deficiências Múltiplas; DM= Deficiência Mental; AH/S= Altas Habilidades/ Superdotação; DF= Deficiência Física; TID= Transtorno Invasivo Desenvolvimento; Out= Outros

Os dados obtidos permitiram construir um panorama numérico das duas redes em relação à inserção de alunos com NEE na escola regular no ano de 2009. Entretanto, de acordo com as informações oficialmente fornecidas, não foi possível identificar as séries em que estes estão matriculados. Tal detalhamento de informação não é solicitado nos formulários distribuídos pela REN/SEDUC e pela SEMED de Jaru para serem preenchidos nas escolas. Além disso, segundo informações oferecidas pelos professores entrevistados, os números oficiais parecem não corresponder à realidade experienciada por eles. Este parece

ser maior do que o que foi oficialmente informado. Tais fatos sugerem a necessidade de aprimoramento das Redes quanto ao registro do processo de inclusão, mais especificamente dos instrumentos de coleta dessas informações.

Ao ouvir das professoras sobre como tem sido sua experiência com a inclusão, como lidam com os desafios diários, que tipo de saberes julgavam ter construído nesse processo e quais suas percepções sobre como ele ocorre em Jaru-RO, três temáticas me pareceram recorrentes nas suas falas - *Formação, Inclusão e os Saberes docentes* - e cada uma destas será tratada a seguir. Essas temáticas estão entrelaçadas e, assim, a análise que farei de cada uma delas, embora fragmentada, deve ser compreendida numa dimensão processual e mais ampla da experiência desses professores com a inclusão. Para a compreensão dos dados obtidos, a revisão dos aportes teóricos, em especial sobre a formação de professores e os saberes docentes, foi fundamental.

4.2.3 Um perfil dos sujeitos da pesquisa: escola de atuação, formação e tempo de experiência em salas de inclusão

A partir do levantamento realizado, relatado na seção anterior, foi constatado que em 2008, das oito escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas no município de Jaru, sete ofereciam o CBA. Destas, somente cinco apresentavam alunos com NEE em salas regulares, totalizando 51 alunos com NEE e 18 professoras envolvidas nesse processo.

Essas professoras foram contactadas tendo em vista a sua possível participação nesta pesquisa. Das que se dispuseram, foram escolhidas cinco professoras, sendo uma de cada escola da Rede de Ensino Estadual com alunos inclusos no 1º Ciclo Básico da Aprendizagem-CBA, em 2008. O critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa foi a sua disponibilidade de participar de todas as etapas do trabalho.

Por meio da aplicação de um Questionário, foram obtidas informações que permitiram traçar um perfil desses professores, segundo a série de atuação, a formação, tempo de magistério e de experiência com a inclusão (Quadro 9). Conforme consta nesse Quadro, todas as professoras, sujeitos desta pesquisa, tinham cursado o Magistério e Pedagogia e, posteriormente especialização em Psicopedagogia ou Alfabetização. A professora mais experiente tinha 20 anos de magistério; esta mesma professora era também a mais experiente com alunos com NEE (15 anos). A menos experiente tinha oito anos de exercício de magistério e dois anos com inclusão.

Quadro 9: sujeitos da pesquisa quanto aos níveis de formação e experiência com alunos com NEE

P	Escola	Sala CBA 2008	Formação Inicial	Especialização	Exp. Inclus. (anos)	Exp. Mag. (anos)
P1	E.E.E.F.M. Olga Dellaia	1º	Mag./Ped.	Alfabet.	15	20
P2	E.E.E.F.M Plácido de Castro	2º	Mag./Ped.	Psicop.	4	15
P3	E.E.E.F. M Raimundo Cantanhede	2º	Mag./Ped.	Psicop.	3	13
P4	E.E.E.F. M. Prof Dayse Mara de Oliveira Martins	3º	Mag./Ped.	Psicop.	5	10
P5	E.E.E.F. M. Prof Dayse Mara de Oliveira Martins	3º	Mag./Ped.	Alfabet.	2	8

FONTE: Dados do questionário fornecidos pelos professores à pesquisadora .

P= Professora; Mag/Ped.= Magistério e Pedagogia; Alfabet.= Alfabetização; Psicop= Psicopedagogia; Exp. Inclus.=Experiência com Inclusão; Exp. Mag = Experiência de Magistério

As informações sobre a formação das professoras, obtidas por meio do questionário, foram complementadas com as entrevistas. Por meio destas foi possível esclarecer que as professoras tiveram acesso à graduação pelo Programa elaborado em parceria entre o Governo do Estado de Rondônia e a Universidade Federal de Rondônia-UNIR, o PROHACAP - Programa Especial de Habilitação e Capacitação para professores Leigos da Rede Pública de Ensino -, criado pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. A esse Programa tinham acesso os professores leigos das Redes públicas federal, estadual e municipal.

O Programa representou uma tentativa de habilitar, em nível superior, na modalidade Licenciatura, os professores leigos em exercício, em resposta ao determinado pela Lei 9.394/96, que estabeleceu que os professores leigos em atuação no magistério teriam um prazo de 10 anos para qualificar-se para o campo de atuação em que estavam inseridos.

O PROHACAP formulou os cursos de graduação em módulos, ou seja, cada semestre foi compactado em um mês, sempre no período de férias (meses de janeiro e julho de cada ano). Esse Programa iniciou-se em 1998 e teve seu término em 2004, tendo oferecido as seguintes licenciaturas: Letras/Português e Inglês, História, Geografia, Matemática. Tinham acesso ao Programa somente os professores em exercício que não eram graduados.

4.2.4 Conhecendo um pouco mais sobre a formação das professoras: a (não) preparação para a inclusão escolar

Na fase da aplicação das entrevistas pude observar como o tema “inclusão” desafia e suscita expectativas nas professoras. Vale dizer que durante a execução deste procedimento, embora tenham se mostrado bem à vontade, em determinados momentos algumas delas buscavam a afirmação ou negação de suas falas, dizendo: “não sei se respondi a tua pergunta”, “não sei se era bem isso que você queria ouvir”, “você não concorda

comigo?”. As falas das entrevistadas tinham um tom de desabafo, expressavam veemência e, por vezes, se constituíam um lamento sobre suas dificuldades, impasses e limitações vivenciadas na experiência da inclusão. É oportuno esclarecer que o fato de eu possuir laços estreitos profissionais com as professoras pode, em algum momento, ter influenciado suas respostas e também esse comportamento. Penso que o fato de verem em mim, além de pesquisadora, a figura de Orientadora Educacional, pode ter tornado a entrevista um espaço e uma oportunidade de serem ouvidas, na expectativa de que eu pudesse auxiliá-las naquela ocasião. Diante disso, reiterarei meu compromisso de continuar contribuindo para o avanço desse processo e também de não traçar generalizações, nem emitir julgamentos de valor sobre o que eventualmente pudesse interpretar sobre os seus discursos.

Quanto à formação inicial, as professoras disseram que a escolha pelo curso de Magistério levou em consideração a falta de oferta, no município, de outros cursos técnicos profissionalizantes em nível médio. Além disso, pesou o fato de gostarem de crianças, como afirmou (P2): *“fiz magistério porque sempre gostei de criança”*.

Já a graduação em Pedagogia foi a única opção que tiveram no período em que foi oferecido o PROHACAP. As vagas eram destinadas de acordo com a lotação dos servidores, e como no período da oferta as professoras estavam em exercício nas séries iniciais, o curso a elas oferecido foi o de Pedagogia, com habilitação em séries iniciais.

Numa tentativa de compreender melhor seus alunos e melhorarem sua prática as professoras, as professoras buscaram cursar as especializações em Psicopedagogia e Alfabetização. Estas eram oferecidas em módulos, uma vez ao mês, por uma Instituição de Ensino Superior sediada em Porto Velho, RO, já que em Jaru não existia, na ocasião, nenhuma Instituição desta natureza.

Quando indagadas sobre a sua formação, seja no curso de magistério, seja na licenciatura e especialização, as professoras apontaram para a insuficiência destes na preparação para atuarem em classes com alunos com NEE. A queixa maior referia-se à ausência de um currículo que contemplasse questões referentes às tipologias das deficiências e à cognição.

Minha formação e especialização não me deram o conhecimento, conteúdos que eu precisava. (P2)

[...] na graduação e pós-graduação não recebi uma formação suficiente que desse conta da realidade, pois tive uma disciplina na faculdade e outra na pós que falaram somente sobre as deficiências e mesmo assim, não vimos legislações, o direito dos alunos com NEE e muito menos como trabalhar com elas.(P3)

[...] eu não sei trabalhar com eles, não recebi formação para isso. Minha formação não me ensinou a trabalhar com a educação inclusiva, não me ensinaram sobre como estes alunos aprendem e como deve ser a nossa ação com eles. (P4)

Unanimemente as professoras se referiram à ausência de conteúdos de ensino, ou seja, dos chamados “saberes disciplinares”, conforme Gauthier (1998), na sua formação acadêmica e na formação continuada, o que para elas era um fator que dificultava trabalho com alunos com NEE. As professoras valorizam a formação continuada, como complementar à inicial no sentido de suprir as lacunas a respeito do desafio de lidar com a inclusão.

O professor precisa ser habilidoso e buscar sempre o conhecimento, por que nossa formação é contínua, o mundo muda, as pessoas mudam e o conhecimento evolui assim os educadores, precisam estar sintonizados com essas mudanças. (P1)

As falas das professoras pareciam sobrepor às críticas que já haviam lançado aos cursos de formação inicial, ao mesmo tempo em que deixam transparecer a idéia de que, estar preparado para trabalhar com os alunos com NEE, é uma condição alcançada a partir da formação profissional.

A esse respeito, cabe tecer algumas considerações. De acordo com Dal-Forno (2005), é importante ressaltar que não se trata da negação da legitimidade desse espaço no tocante à formação dos professores. Trata-se, antes, do reconhecimento de que as disciplinas, que abordam a temática da inclusão escolar poderão contribuir para o rompimento de imagens instituídas de incapacidade, doença, dando vazão a um novo olhar sobre as diferenças e abrindo espaço para a criação.

Entretanto, é sabido que para trabalhar com a diversidade da escola inclusiva faz-se necessária uma preparação adequada. Isso nos remete ao que afirma Denari (2006): “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial”, tendo em vista que o atual modelo de formação não tem dado conta de toda a complexidade que a prática inclusiva apresenta. A autora afirma, ainda, que:

não se pode resolver o problema das desigualdades e das diferenças, sem antes, acelerar a profissionalização e aumentar as competências do professor [...] cumpre ressaltar que competências pedagógicas e didáticas permitiriam aos professores cooperar sobre uma base comum, racional, que os levariam a resolver problemas, conjuntamente. Este seria o passo inicial para a mudança, com qualidade, tanto para a Educação, quanto para a Educação Especial (DENARI, 2008, p.222)

Diante de vários desafios que emergem durante a inclusão, na maior parte das vezes os docentes não sabem lidar com estas especificidades. Segundo Borges (2004), quando começam a ensinar, os professores vão percebendo, aos poucos, que os

conhecimentos disciplinares e proposicionais da formação inicial não respondem a todas as demandas da realidade, às exigências dos alunos e do cotidiano escolar. É como se boa parte deles não estivesse disponível para o uso em sala de aula, modo que são forçados a buscar conhecimentos em outras fontes. Nesse sentido, mesmo que tenham obtido conhecimentos oriundos da formação como base inicial, em suas primeiras experiências profissionais constatam que não podem aplicá-los e transpô-los total e diretamente à prática e aos problemas das situações cotidianas. Em pesquisa realizada pela autora, os professores afirmam que “aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício” (BORGES, 2004, p.33).

Também para os sujeitos desta pesquisa, a formação para lidar com a inclusão, como não foi obtida nos cursos de magistério, teve na experiência prática a sua principal fonte de aprendizagem. É o que revelam as falas:

Acho que muita coisa tem sido construída minha na prática. È errando que se aprende. A formação ajuda muito, mas não é suficiente, é preciso estar sempre buscando a formação contínua, precisamos aprender mais e mais, e estarmos sempre aprendendo. (P2)

Na verdade, a gente vai se tornando professor de aluno especial, com a prática, pois não ter a formação necessária, a prática acabou me forçando a criar estratégias pra lhe dar com este desafio. (P4)

Cabe aqui uma reflexão apoiada em Pimenta (1999, p. 26). A autora destaca que o saber da experiência é insuficiente, pois mesmo sendo adquirido no cotidiano da ação docente por meio da prática, ele precisa passar pelo processo permanente de reflexão, precisa ser confrontado com a teoria. Assim, o professor construirá novos saberes à medida que confrontar teoria e prática. E somente por meio da prática que os docentes podem apropriar-se de elementos essenciais, como a problematização, a experimentação metodológica, o confronto com situações complexas e até mesmo a intencionalidade de solucioná-las.

Para Tardif (2002, p. 20) “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente”. Para estes autores o professor precisa dominar e disponibilizar de saberes para o exercício de seu ofício. Reforçam que o saber docente é um saber plural, oriundo da *formação profissional* (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de *saberes disciplinares* (saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural); *curriculares* (programas escolares) e *experienciais* (do trabalho cotidiano), o que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

4.2.5 Concepções sobre a inclusão

A maior parte das falas das professoras entrevistadas não explicitava claramente um conceito sobre inclusão. Entretanto, de modo implícito, pode-se perceber em seus discursos algumas aproximações com princípios dos paradigmas da integração ou da inclusão. Por vezes ambas as concepções estavam subjacentes às falas de um mesmo professor. Outras vezes deixavam explícito o que **não** concebem como inclusão, sem, contudo explicitarem qual conceituação atribuem ao termo.

Uma das professoras assinala que a inclusão “*não é somente garantir a matrícula do aluno e seu acesso a escola*”. Para ela, “*é preciso muito mais que isso; é um processo que precisa envolver todos*”. Outra professora, fazendo uma crítica ao que observa como sendo “inclusão”, diz: “*com certeza existem por aí professores que dizem incluir, quando na verdade só colocam a criança no mesmo espaço que as outras e as deixam lá, num cantinho isolado, isso pra mim não é inclusão*”.

Essas falas sugerem que o professor rejeita a idéia de inclusão na perspectiva do paradigma da integração. Para ele, é isso que têm ocorrido: os alunos são integrados à escola regular sem que esta estivesse minimamente preparada para recebê-los

Ao falar sobre a inclusão, a P2 destacou:

A Inclusão é muito mais que um conceito a ser posto em prática, é algo que deve ser introduzido numa conscientização social para que se obtenha êxito. A educação inclusiva não é tarefa somente da escola, ela deve caminhar junto com a construção de uma sociedade inclusiva.

Examinando essas falas, percebe-se que as professoras, implicitamente, reconhecem os objetivos da inclusão e a necessidade de uma reformulação nas escolas para o atendimento adequado aos alunos com NEE, e mesmo não possuindo a formação adequada para essa prática, as professoras revelam estar conscientes das demandas e desafios deste processo.

4.2.6 O choque com a realidade das classes com alunos com NEE

Na literatura sobre formação de professores, o início da docência é uma etapa formativa que abrange os primeiros confrontos com a realidade profissional e a complexidade de situações que a envolve. O impacto do início da carreira é conhecido como “choque de realidade”. O início da carreira é um período de ajustes e isso demanda certo tempo, podendo ser mais ou menos longo conforme as condições e o contexto em que o iniciante se encontra. (HUBERMAN, 1992; VEENMAN, 1984).

As professoras, sujeitos deste estudo, embora tenham tempo de magistério superior a oito anos, só recentemente começaram a lidar com salas regulares com alunos com NEE. A mudança para esse novo contexto parece ter provocado grande desestabilização no professor, afetando a sua saúde, gerando conflitos, questionamentos, medo e insegurança, tal como se vê descrito nas características do “choque de realidade”. As falas a seguir são ilustrativas.

Eu não sabia o que fazer. Cheguei a pedir para tirar atestado. Me sentia cansada, nervosa. Sentia dores de cabeça. Me sentia muito incompetente. Eu só sabia dizer, olha eu tenho tanto tempo de magistério, e agora vêm esses alunos. Então quando eles entram na escola é como se eu não soubesse mais de nada, não soubesse nem mesmo o que é ser professora. (P4)

No início sim, me sentia angustiada por não saber lidar com o aluno com NEE e sentia medo também de não oferecer o ensino que ele necessitava. (P2)

Eu me sentia paralisada. Não sabia o que, nem como fazer. Tudo parecia difícil. Quando eu ia preparar a aula não conseguia pensar em nenhuma alternativa de trabalho para o aluno com Síndrome de Down (P3).

Os relatos da experiência com a inclusão revelam, ainda, sentimentos ambíguos e conflitantes no professor. De um lado, o crescimento pessoal, a revisão de valores, a satisfação por ajudar o aluno na superação das suas dificuldades, de outro a frustração e insatisfação, o sentimento de incapacidade de lidar com a inclusão.

Minha experiência além de complicada tem seu lado bom, sinto que tenho aprendido muito com essas crianças. Elas são realmente especiais, carinhosas e a cada dia nos ensina como vale a pena viver e com é bom termos o nosso lugar na sociedade. (P5)

Por que por mais que seja um processo complexo a gente se cobra e queremos ver resultados e quando eles não aparecem é... complicado. Acho que além da raiva (por sentir-se sozinho) me sinto insegura, despreparada, medo, angustiada por não conseguir alcançar os objetivos. São tantas coisas que passam por nossas cabeças... desejo de abandonar tudo e correr, mas... é como diz o ditado “se correr o bicho pega e se ficar o bicho come. (P5)

Só que não é fácil essa caminhada, para nós professores da rede [...]. Às vezes você fala eu fiz tanto para que ele avançasse, por que ele não chegou até aqui? Isso também cria uma coisinha, um resíduo na gente, aquela sensação de nadar, nadar e morrer afogado na areia. (P1)

O tempo de experiência parece diminuir a ansiedade, o medo e a insegurança, além de modificar a visão de si mesmo como professor e também das pessoas com NEE. A proximidade com o aluno com NEE leva o professor a questionar-se, a rever o seu “jeito de ser”, a repensar sua postura profissional e re-examinar sua própria vida. A angústia provocada pela aproximação com o problema pode representar o “motor” para um

movimento reflexivo, oportunizando um “vir a ser”, gerador de novas concepções e atitudes, em relação à pessoa com deficiência, contribuindo para a melhoria da qualidade da ação docente.

Receber o aluno com deficiência em sala de aula é um grande prazer, uma benção de Deus! Hoje penso assim, mas em determinado momento por falta de conhecimento já senti um grande desespero por não saber como trabalhar com esse aluno [...]. Pra falar a verdade, hoje tenho uma grande “paixão”, “amor”, alegria, de poder chegar no fim do dia de trabalho e dizer: Estou cansada, mas estou feliz pois realmente esse é o trabalho que eu sempre quis! (P2)

Na verdade, a gente vai se tornando professor de aluno especial, com a prática, pois não ter a formação necessária, acabou me forçando a criar estratégias pra lhe dar com este desafio (P4)

Por reconhecerem a insuficiência da sua formação acadêmica para lidar com a inclusão, o chamado “saber fazer” das professoras gerava uma percepção de “não-saber o que fazer”, que as paralisava ante as demandas referentes à escolarização deste alunado.

A inclusão de alunos com NEE exige muito, pois você precisa estar atento e preparado para trabalhar com a diversidade [...]. A barreira, ela existe por que, no fundo todo professor quer uma turma homogênea, que todos atinjam o mesmo nível, que tenha o mesmo tempo para aprender, que chegue lá onde você almejava do mesmo modo. Quando o aluno não atingiu aquilo que você desejava, lógico que você fica assim meio chateado. Esse processo nos deixa muito angustiados, principalmente quando nos sentimos impotentes diante de algumas deficiências. Acredito que se algum dia eu tivesse um aluno com deficiência múltipla eu não saberia como trabalhar e isso me deixaria muito ruim, sensação de inutilidade. (P1)

O sentimento de solidão foi recorrente nas falas das professoras quando procuravam nomear a experiência do encontro com a diferença. No cenário da educação inclusiva ele se sentia sozinho e sem ter a quem recorrer.

No início foi desesperador, tanto pra mim quanto para minhas colegas, ninguém nos perguntou se queríamos trabalhar com a inclusão, simplesmente foram colocados os alunos ali. É como se falassem assim “ta aí, agora se virem (P2)

Acho que tem uma mistura de sentimentos, como a raiva, sentir-se sozinho, pressionado a fazer com que a inclusão dê certo, por que se não der já sabem de quem é a culpa, sempre é o professor. E claro, aquela coisa que fica rodando nossa cabeça “não saber o que fazer”, isso incomoda muito. (P5)

[...] nos sentimos sozinhos e com uma responsabilidade tremenda nas costas. Falo em questões e avaliação de um sistema que precisa ser melhorado ou pelo contrário, continuará assim: sobrecarregando o professor, e se ele não dá conta, a culpa é dele, isso não é justo. Sozinhos não damos conta mesmo. (P3)

Face à sensação de “sentirem-se perdidos e sozinhos”, os professores não viam saídas, a princípio, para enfrentar os desafios. A inclusão destituiu o “chão de certezas” dos

professores. Ao se depararem com o incerto e o insólito - um processo com que não sabiam lidar - isso os angustiava.

De acordo com Carvalho (2004) o receio de muitos professores em trabalhar com o aluno com NEE pode ser interpretado por outrem como má vontade, medo, pouca colaboração ou, ainda, como a tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, mas para o qual se sentem desqualificados e, segundo seu autoconceito, incapazes. Diante disso, o apoio do corpo técnico parece ser fundamental para o professor que inicia seu trabalho com a inclusão.

A esse respeito, as professoras entrevistadas assinalam:

Precisamos ainda de apoio [da] secretaria de educação; o núcleo [deve] vir até a escola e observar essas crianças, quais são as necessidades, nós precisamos ainda de uma equipe, de um psicólogo por escola, que possa atender esses alunos e até mesmo nos recomendar estratégias de como melhorar nossa prática. (P1)

Trabalhar sozinho é complicado [...] Falta o apoio e auxílio da equipe escolar em relação ao atendimento do aluno especial. (P2)

[...] cheguei à conclusão que não poderia fugir e que teria que me virar, mesmo que eu não tivesse formação e não tendo equipe de profissionais disponível na escola e muito menos na REN, me vi sozinha e ao mesmo tempo queria ajudar aquela criança. (P3)

Além da formação insuficiente, a questão de sempre estar trabalhando sozinha, sem poder contar com as equipes de especialistas que a Secretaria de Educação deveria dispor para acompanhar nosso trabalho. (P4)

[...] mas o problema maior não são as crianças em si, mas a falta de orientação e de recursos, a falta de tempo pra gente se dedicar de forma adequada [...] e sozinha é muito complicado. (P5)

O apoio dos profissionais do corpo técnico, contudo, parece não ser algo a ser conquistado em curto prazo, uma vez que também esses profissionais não têm formação na área.

Quando vamos conversar com o coordenador, temos algumas dificuldades, pois alguns até aceitam e nos ajudam e outros simplesmente dizem “não fui preparada para lidar com a inclusão, não posso ajudá-la”. Quantas vezes já passei por isso; e nos sentimos sozinhos e com uma responsabilidade tremenda nas costas, se eles não foram, nós muito menos e daí? Então não fazemos nada? (P1)

Segundo Dutra e Griboski (2006) “a inclusão é um processo coletivo de transformação do sistema educacional. Assim sendo, a inclusão se processa no cotidiano em diversas frentes”. Nas falas das depoentes percebe-se que, ao invés de coletivo, o processo da inclusão tem sido “individual”, cabendo as professoras resolverem, sozinhas, as mais

variadas situações adversas que surgem diariamente, uma vez que não contam com apoio de profissionais especializados, nem na própria escola e tampouco nas secretarias de ensino.

4.2.7 Impressões das professoras sobre o atual processo de Inclusão em Jarú

A partir das falas das professoras foi possível perceber que a inclusão na Rede não tem sido um processo fácil, mas já há algumas ações e encaminhamentos nessa direção. Todas manifestaram que o processo de inclusão ainda está longe do ideal. Mesmo, julgando não possuir formação para lidarem com esse processo, elas conseguiram avaliá-lo e reconheceram que precisa ser melhorado. Neste sentido, mencionam:

Em termos de escola, o que eu quero dizer é que a Instituição em si está muito longe do esperado e almejado pelas políticas vigentes, falta tudo: professores não estão preparados, falta capacitação para todos os agentes educativos, falta equipe multidisciplinar, falta sala de recursos, faltam professores especialistas para darem apoio aos da sala regular, dentre outros aspectos. (P1)

Outra professora reforça:

Acho que garantir que o aluno tenha acesso ao ensino e não somente garantir a matrícula e a socialização. Isso inclui tudo: professores preparados, escola aberta e com profissionais especializados, equipes de multiprofissionais; salas de recursos. Se nós tivéssemos mais recursos seria mais fácil. Aqui tudo fica difícil. Temos pouco material didático, e quase não temos recursos específicos para atendê-los. Tudo o que temos é feito por nós professoras. É um processo que tem sido solitário ao invés de coletivo e assim não é possível fazer um inclusão de qualidade. (P3)

A mesma professora continua:

Falta de apoio e de conhecimento da equipe escolar em relação ao atendimento do aluno especial; salas com super lotação de alunos; falta de apoio da secretaria de educação, pois não há apoio pedagógico, não existe equipe multiprofissional para realizar as avaliações dos alunos; faltam Salas de recursos para atender aos alunos e fornecer informações/apoio aos professores e o maior de todos é sentir-se sozinho num processo que deveria ser coletivo. Além de várias situações que surgem diariamente e que às vezes não sei como lidar.

4.2.8 As condições necessárias ao professor para atuar na Educação Inclusiva

De acordo com as professoras entrevistadas, para atuar com alunos com NEE o docente precisa ter formação específica, além de apresentar algumas habilidades e sensibilidades. É recorrente em suas falas que, o professor, para atuar com o desafio da inclusão, precisa ter, entre outros atributos, compromisso, sensibilidade, paciência para compreender os ritmos diferentes de aprendizagem, querer aprender sempre (formação contínua), aprender a respeitar as diferenças, saber realizar as adaptações curriculares:

ser professora inclusiva é delicado, não que trabalhar com os outros alunos seja fácil, não é todos são diferentes. Mas, para trabalhar com inclusão é preciso ter sensibilidade, compromisso com o outro, exige muito mais do professor, pois lidar com crianças deficientes não é fácil. (P4)

A prática é conflitante, complexa e exige do professor uma certa habilidade para lidar com o improvável, improvisar as vezes e agir conforme as demandas vão surgindo. (P1)

ser professor de alunos especiais, tem muita diferença sim, por que eles são diferentes, são ritmos de aprendizagem diferentes e nem sempre alcançamos os objetivos propostos, é preciso ter muita paciência e compromisso para lhe dar com eles [...] (P2)

As falas sugerem que as professoras parecem estar cientes da necessidade de uma formação específica para lidar com os desafios da inclusão. Apontam que para melhorar essa prática é necessária uma formação continuada, que poderia favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia esta necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças.

4.2.9 Saberes sobre a inclusão construídos pelas professoras no desafio da prática

A **experiência docente** foi indicada por todas as professoras desta pesquisa como o principal via de preparação para lidar com os desafios da inclusão, já que não possuíram formação adequada para tal. Tanto a professora mais experiente (15 anos com inclusão) quanto a menos experiente (dois anos com inclusão) apontam que situações vivenciadas no cotidiano escolar as levaram a criar estratégias para lidar em sua prática. Embora afirmem que a experiência tem sido fundamental para aprenderem a lidar com os desafios que emergem do processo da inclusão, reconhecem que não se sentem totalmente preparadas para tal.

De acordo com uma das professoras

[...] é na prática que você constrói uma série de coisas, coisas das quais a formação inicial não nos proporcionou, até mesmo por que o nome já diz ela é inicial. Quando recebemos um aluno, você não recebe vazio, ele já tem um contexto. E precisamos da formação inicial para dar os caminhos, ela pode até nortear, mas é na prática é com a experiência que vamos construindo nossa forma de trabalhar, tentando aqui, errando ali, reavaliando etc.. Depois de um tempo, começamos a perceber que a formação inicial não era suficiente, não por ser ruim, mas por que a prática nos forçou a construir outros caminhos. (P1)

Da fala desta professora destaco alguns elementos: “é na prática que você constrói [...] com a experiência que vamos construindo nossa forma de trabalhar, tentando

aqui, errando ali, reavaliando [...] a prática nos forçou a construir outros caminhos”. Com estas afirmações percebo que o saber experiencial tem sido crucial para a formação do professor, pois é por meio dele que encontra elementos para discutir e confrontar com a teoria.

Tardif (2002) situa o professor como ator de um processo e destaca que ensinar é mobilizar uma grande variedade de conhecimentos compostos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho, ou seja, na experiência. Para ele o saber da experiência é resultado da prática, ou seja, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.”

Para Gauthier (1998) o *saber experiencial* torna-se regra e assume muitas vezes a forma da atividade de rotina. “Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratagemas de maneiras de fazer que a pesar de testadas permanecem em segredo” (GAUTHIER, 1998, p. 33).

A prática docente, por si só já se mostra complexa, uma vez que exige do profissional formação específica e habilidades para lidar com as exigências da prática. Assim, na prática da Inclusão não seria diferente, uma vez que esta também exige do profissional certa habilidade para mobilizar saberes e atender as demandas que surgem diariamente.

As professoras têm-se desdobrado no sentido de construir formas de lidar com a inclusão, na experiência. É a experiência, segundo elas, que “*começa a nos dar certas estratégias*”. Neste sentido, apesar de todas as dificuldades originadas no processo, nossas depoentes têm construído saberes no exercício de seu ofício, e esses são mencionados, em geral, sob a forma de “estratégia” de solução dos desafios diários.

Para Tardif (2002), os professores não falam de um conhecimento, mas de um conjunto de saberes. Eles mencionam habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer etc. relativamente a diferentes fenômenos que estão intimamente ligados ao seu trabalho; afirma ainda, que ensinar é mobilizar uma grande variedade de conhecimentos compostos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho.

As falas das professoras nem sempre foram explícitas em relação aos saberes construídos no desafio da prática da inclusão. Contudo, de algumas delas pude inferir alguns desses saberes. Partindo do princípio que constroem saberes no exercício de seu ofício, suas falas revelam que, ao longo dos anos, elas adquiriram saberes de diferentes tipos, tais como:

atitudes para lidar com os alunos, saberes sobre os alunos, sobre que tipo de metodologias e estratégias utilizar, sobre como avaliar os alunos, as políticas de inclusão, como aprender a partir das situações vivenciadas diariamente, entre outros. O Quadro 10 apresenta uma síntese do que aprendi das falas das professoras acerca dos saberes construídos na experiência.

Quadro 10: Saberes elaborados pelos professores na experiência com inclusão

Saberes da docência obtidos na experiência
Saberes referentes ao tratamento do conteúdo e às relações pedagógicas
Promover a interação e socialização dos alunos;
Ser mediador do conhecimento em sala de aula;
Adaptar os conteúdos conforme as necessidades dos alunos;
Agrupar os alunos, motivando a construção de valores como: respeito, solidariedade; amor ao próximo.
Promover avaliação contínua e consciente
Saberes relacionados ao respeito e aceitação dos alunos
Respeito às diferenças;
Compreender as limitações e ritmos de aprendizagens variados;
Compreender o aluno em toda a sua complexidade
Amar e respeitar as crianças como seres em processo;
Saberes relacionados à construção da autonomia
Aprender com a experiência
Reconhecer a necessidade da formação contínua
Aprender a interagir com os pares e trocar experiências
Repensar a postura profissional
Autoavaliar-se

Foi possível perceber que apesar de considerarem a sua formação insuficiente para o desafio de lidar com a inclusão, as professoras vão aprendendo, na prática, a realizar **adaptações curriculares** para atender às necessidades de cada aluno.

Aranha (2000) aponta que as necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível. A autora classifica as adaptações curriculares em de *grande porte* e *pequeno porte*. As adaptações curriculares de grande porte são estratégias que compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. Enquanto que as adaptações de pequeno porte compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. (ARANHA, 2000, p.9-10)

Percebe-se, a partir das falas das professoras, que há um esforço no sentido de realizar adaptações curriculares de pequeno porte:

Como sei das diferenças na turma no planejamento, penso em como adequar os conteúdos para trabalhar com as crianças especiais, pois elas têm ritmos de aprendizagem diferentes. Tento sempre trabalhar os mesmos conteúdos, claro que de forma adequada a necessidade do aluno. Temos que adaptar as atividades para as crianças, isso no planejamento e também na aplicação delas. Pois, explicamos aos alunos os conteúdos passamos as atividades, mas para o aluno com deficiência mental, não é fácil assim, a gente precisa ficar do lado, falar devagar, trabalhar com o concreto para que ele possa compreender alguma coisa. Por exemplo, trabalhei com o conteúdo hábitos de higiene e sua importância pra nossa saúde, para os outros alunos dava pra passar um pequeno texto, pedir que copiassem e lessem depois. Para os alunos especiais, não é tão fácil assim, eles até copiam, mas ainda não lêem, não compreende daí você precisa pegar o material concreto. Enquanto os alunos lêem os textos, pedi aos alunos especiais que desenhassem e pintasse o que eles utilizam diariamente pra cuidar da saúde. (P5)

As professoras aprenderam também a **promover a socialização** dos alunos com NEE.

Quando tenho aluno portador de necessidades especiais, eu sou muito franca com meus alunos. Converso com eles e os preparo para receber os coleguinhas “especiais”, digo que eles merecem cuidados especiais e precisam ser compreendidos por todos. Como a maioria vive essa situação também fora da escola, eu sou muito aberta em dizer a eles por que essa criança ou age dessa forma, ou tem algumas atitudes que para nós, às vezes, não é comum e que é necessário que eles tentem compreender o colega [...] preciso explicar para eles como é, pois como o aluno hiperativo, ele sai da sala quando quer, sem pedir, sem nada. E assim, os outros precisavam compreender o motivo que ele agia dessa forma para não fazer o mesmo. (P1)

O contexto de isolamento e solidão vivenciado pelas professoras, se por um lado dificultou o trabalho, por outro parece ter sido um elemento de **construção da sua autonomia na busca do conhecimento**.

a prática acabou exigindo[...] eu aprendi a adquirir conhecimentos sem apoio de secretaria de educação e equipe escolar[..enfrentando no cotidiano diversas situações que me possibilitou compreender que precisamos aprender mais e mais, e que podemos estar sempre aprendendo.

Fazia isso através de leituras, troca de experiência com outros colegas que já possuíam mais experiências que eu. Aprender a buscar sozinha, a não esperar que outro resolva meus problemas

As professoras afirmaram que as principais fontes de aprendizagem, além da prática, são a troca de experiências e as leituras a respeito da temática. Ao longo do processo vão aprendendo a se integrar com seus pares.

A troca de experiências com outras colegas e a busca constante de conhecimento é o que tem ajudado [...] procuro aquelas colegas que tem mais tempo de inclusão que eu e conto quais tem sido minhas dificuldades e pergunto como ela costuma fazer e assim vamos conversando (P2).

Para Tardif (2002), a atividade docente não acontece de forma isolada, pois o professor encontra-se em interação com outras pessoas. Ela consiste numa atividade realizada concretamente numa rede de interações, num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Assim, todos esses fatores, segundo Tardif, exigem dos professores “a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”. Essas interações ocorrem num universo institucional, ou seja, a escola em que os professores vão conhecendo aos poucos visando se adaptar e integrar a ele. Mediante os saberes experienciais os professores passam a compreender melhor o contexto na qual estão inseridos, facilitando, assim a sua integração.

No caso das professoras entrevistadas, notamos que a troca de informações com professores mais experientes tem sido um dos elementos de extrema importância na sua formação.

A aprendizagem da docência e/ou processo de construção de saberes docentes consiste em um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas, nas quais cada pessoa o desenvolve conforme suas peculiaridades (PACHECO, 1999).

De acordo com as depoentes, a docência com alunos com NEE representa um processo complexo em que vários sentimentos emergem, tornando essa prática muito conflitante, o que acaba por exigir do profissional, além das competências e habilidades inerentes a docência, uma habilidade de controle emocional e equilíbrio frente aos desafios diários da prática. Não insinuo, aqui, uma cisão entre competência técnica e profissional (a dimensão cognitiva) e aspectos afetivos e emocionais do professor. Ao contrário, os sentimentos, as atitudes, as emoções vêm à tona como elementos importantes das relações interpessoais. Lidar com essas questões munidos de saberes além da dimensão cognitiva parece ter sido, também, um saber aprendido na prática da inclusão, como se pode notar nas falas das professoras:

[aprendi] a ser mais paciente, compreensiva, a dialogar mais, a ouvir o outro, aceitar críticas construtivas, mas também criticar construtivamente quando necessário a me relacionar como outro, ser mais carinhosa” (P2)

“[...] tenho aprendido: aceitação as diferenças, as diferenças tornam o processo de ensino e aprendizagem mais rico; Respeitar o tempo e limite de aprendizagem; Ser mais tolerante, entre outras coisas, acredito que essas sejam as mais relevantes diante do desafio de incluir”. (P1)

Outro aprendizado que emerge da experiência é o da aceitação da diferença. Este, contudo, parece não ser um processo tão simples, pois,

às vezes, nem a própria escola e alguns professores, aceitam as diferenças desses alunos. Daí vem a parte da aceitação do professor em relação ao aluno, da aceitação dos alunos em relação ao aluno (P1)

A fala da professora denuncia que a própria escola ainda não está preparada para “receber e acolher as diferenças”. Se os profissionais acabam excluindo as diferenças, como irão apoiar e auxiliar o professor que vivencia essa realidade diariamente? Qual a saída para o professor? Sem ter onde e a quem recorrer, o professor busca, em si mesmo, as respostas:

o professor precisa estar atento, com muita disposição para trabalhar essas diferenças, por que são diferenças assim que fazem que seu trabalho tenha sucesso ou fique estagnado. Eu penso que isso vai muito da disposição e comprometimento do professor e sua garra de mudar tal contexto de exclusão. (P1)

A despeito das dificuldades encontradas pelos professores, um fator parece ter sido facilitador no que diz respeito à aceitação do aluno considerado “diferente” em sala de aula regular: a experiência de vida pessoal das professoras com pessoas com deficiências.

Confesso que lhe dar com a inclusão não é fácil e não é para qualquer professor, acredito que um dos elementos que muito me ajudou foi o fato de ter um irmão com Síndrome de Dow, acho que isso me ajudou muito a olhar as diferenças com aceitação, pois desde cedo convivi com elas e via que ser diferente não era ser “anormal” ou um bicho de sete cabeças, vi que meu irmão podia aprender. Então quando me deparei com turmas de inclusão sempre me lembrava dele, o que me ajudou muito na compreensão do limite e tempo de aprender com os alunos com NEE. (P1)

Tardif e Lessard (2008) afirmam que se pode compreender a experiência não apenas como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e significação da situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não tem necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. Por exemplo, uma doença grave; uma perda; uma ruptura amorosa; um acidente, etc., são experiências únicas, mas que transformam, às vezes, todas as crenças anteriores e fazem encarar ao mesmo tempo o presente e o futuro de maneira, quem sabe, completamente diferente.

As professoras também evidenciaram algumas experiências decisivas dessa natureza. Essas não pertencem ao saber teórico ou prático, mas à vivência na qual se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais. São experiências cruciais que, nos

dizeres de Larrosa (2002), *nos* passam, *nos* transformam. Assim, é possível compreender que a experiência de lidar, em âmbito pessoal, com a deficiência, tenha sido decisiva nas vidas desses professores na sua sensibilização e abertura para a construção de saberes essenciais ao desafio da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pelo problema atual de como vem se dando o processo de inclusão de alunos com NEE nas redes públicas de ensino, estabeleci como local e população de investigação unidades de ensino da Rede Estadual da cidade de Jaru-RO, tendo, por objetivo geral, averiguar como atua o professor do CBA inserido nesse contexto, a partir da experiência de cinco professoras que trabalham com alunos incluídos em classes do ensino regular. Instigou-me, sobretudo, conhecer, mais especificamente, como professores do ensino regular, sem formação na área da educação especial, vêm lidando com demandas oriundas do processo de inclusão escolar.

Em termos gerais, parece-me plausível sintetizar aqui aspectos que considero relevantes, indicados por essa pesquisa.

Primeiramente, a constatação de que as professoras sujeitos deste estudo concebem a inclusão como um processo difícil, repleto de obstáculos a serem vencidos e para os quais não se sentem preparadas. Acreditam que o trabalho com a inclusão exige formação na área da educação especial (formação específica adequada), da qual se ressentem, demonstrando insegurança frente às exigências e peculiaridades desse processo.

A educação inclusiva é questionada não em seus méritos ou validade social, mas pela forma como tem sido conduzida, segundo as professoras, no que diz respeito às condições efetivas para a implementação do processo e os rumos da educação de pessoas com deficiências. Elas estão incertas de que é possível ensinar a *todos* num contexto que, por longa data, esteve destinado a uma categoria mais ou menos “homogênea” de pessoas, em termos de suas habilidades, sejam motoras, sensitivas ou cognitivas.

Ao relatarem algo de suas experiências, deixam transparecer sentimentos ambíguos de satisfação-frustração, um paradoxo que vem ao encontro do que Duek aponta como “sinalizador da angústia do professor que, ao deparar-se com o ‘não aprender’ do aluno com deficiência, conflita com o seu ‘saber-fazer’ e, ao mesmo tempo, o ‘não saber o que fazer’ mediante objetivos diversos” (DUEK, 2006, p.168)

Contudo, tais sentimentos parecem ser reconfortados e ressignificados na medida em que as professoras visualizam resultados positivos de seus trabalhos e os progressos na inclusão de alunos, ainda que fragmentados e particulares a cada situação experienciada. Ao dizer “*continuo achando a inclusão difícil, mas ela acontece*”, a professora traduz a crença de que a inclusão, apesar de difícil, é possível. A *angústia* parece constituir-se, assim, em

espécie de mobilizador para que essas profissionais sigam, como lhes for possível, em direção às estratégias de enfrentamento para os problemas pedagógicos e psicológicos que se apresentam no cotidiano escolar que envolve a educação inclusiva. Enfim, diante dos imperativos da educação inclusiva e da presença do aluno com deficiência, o professor é compelido, constantemente, à criação e reelaboração de suas ações e concepções, num movimento de busca por alternativas que venham proporcionar soluções válidas para o processo de aprendizagem de seus alunos.

Isso nos leva a refletir sobre o fato de que muito embora a legislação vigente trate de salvaguardar o direito de todos a uma educação de qualidade, a escola não é um espaço tão “aberto” e “flexível” a ser preenchido por algo decorrente de exigências ou imposições, frutos de idealizações sociais, políticas e legais. Nota-se aqui o conflito entre propósitos proclamados e realidade efetiva para suas concretizações. A distância entre ambos é evidente, sendo o professor pouco considerado e subsidiado nesse processo.

O conteúdo das entrevistas evidencia que o desafio de incluir está diretamente relacionado a um investimento pessoal do professor cujas práticas não serão alteradas pelo simples fato da inclusão ter sido decretada. Com a inclusão, tornou-se condição essencial que o professor assuma um lugar de aprendiz. Mas nesse processo, em que a aprendizagem é apresentada como urgente e necessária, pode estar aflorando um conjunto de novas dificuldades ao profissional docente, para além daquelas já inerentes ao processo do ensino regular. Talvez resida aí parte das razões que levam muitos professores a resistirem à atual proposta de inclusão em salas regulares de ensino.

Na minha compreensão, para que o ideário inclusivo tome lugar nas escolas do ensino comum, convém repensá-lo de maneira ampla, abrangendo a possibilidade de *inclusão* do próprio docente que trabalha com o educando com NEE nesse contexto. Esse sujeito fundamental parece relegado a um plano em que a adequação a novos processos e imperativos sociais ou político-educacionais é óbvia e naturalmente esperada como uma questão “adaptativa” por parte de escolas e professores.

Ao compartilhar experiências similares a das professoras que participaram desta pesquisa, quero acreditar que a inclusão seja possível, desde que realizada conforme prevê as legislações vigentes. É uma tarefa difícil, pois, não bastasse sua função específica, a escola tem, agora, o objetivo de incluir alunos com NEE, das mais variadas deficiências, sem estar totalmente preparada para lidar com elas, seja no âmbito estrutural, seja na composição de um quadro de profissionais especializados (professores, psicólogos, pedagogos, etc) para bem atender a esse alunado.

Esta pesquisa, assim como outras citadas ao longo do texto, mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente os alunos com NEE continua sendo a falta de preparação dos professores. Para superar este problema, Senna (2007) fornece algumas pistas. Para ele os problemas relacionados à formação de professores para atuar com a inclusão de pessoas com deficiências defrontam-se com fatores de ordem simbólica, não tratável por meio de medidas regimentais ou pela simples adoção de medidas materiais (SENNA, 2007, p.163). Ademais, enquanto não se discutir os princípios da escola clássica, que são antagônicos à inclusão escolar, esses não serão superados, pois os cursos de formação inicial de professores continuarão formando professores para atuar com um sujeito cognoscente “ideal” e não com o “diferente”, mesmo que “incluído” (SENNA, 2008).

Por fim, apresento a seguir alguns apontamentos e constatações que a presente experiência de pesquisa proporcionou, seja como elementos da realidade inclusiva na cidade de Jarú, seja em termos de prováveis indicativos e indagações para possíveis aprofundamentos dos que se lançam a melhor conhecer e desvelar o presente tema.

Esta foi uma pesquisa inédita na referida cidade da Região Norte do país, que não só revelou, ainda muito parcialmente, dados de sua realidade, como também mobilizou importantes instâncias públicas da cidade quanto à necessidade de melhor conhecer-se o processo de inclusão local e as condições em que o mesmo tem se dado. A Rede não conta com equipe de especialistas para acompanharem as ações desenvolvidas nas escolas, e o trabalho isolado acaba exigindo do professor um esforço adicional e pessoal para aprender novas estratégias para ensinar os alunos com NEE. Não há uma efetiva política pública de inclusão no município, e mesmo o número de indivíduos inseridos ou não nesse processo não é adequadamente conhecido e sistematizado (falta de dados/registros na REN/SEDUC, referentes ao mapeamento do ensino inclusivo na rede), aspectos estes que a presente pesquisa acabou por deflagrar². Fica evidente, em todos os momentos da pesquisa, a necessidade de repensar a formação de professores para atuarem na Educação Inclusiva local, envolvendo esses sujeitos e demais setores do poder público, necessários à sua implementação.

Mesmo depois de dezesseis anos de políticas pró-direitos educacionais e sociais no Brasil, o direito maior dos indivíduos com necessidades especiais continua sendo apenas o de freqüentar a escola, muito mais como um espaço de socialização que um espaço para o “exercício de direitos e de aprendizagens significativas”, de acordo com suas potencialidades.

Há necessidade de verificar-se em outras regiões do país, como os professores que estão envolvidos diretamente com o processo de inclusão escolar de pessoas com

deficiências têm lidado objetiva e subjetivamente com tal processo, e quais as dificuldades e fatores favoráveis com os quais têm se deparado.

Um tema de relevância social e científica para os processos escolares de inclusão, e que nos chamou a atenção, é o próprio posicionamento dos professores, em termos particulares e mesmo coletivos, de aceitação desta tarefa de tamanha importância e responsabilidade, mesmo sem terem os subsídios estruturais, infraestruturais, humanos e de formação, imprescindíveis à condução desse processo. Tal constatação nos remete a pensar na questão de como os profissionais da educação têm lidado, como trabalhadores(as), com as condições para o exercício profissional. O que o presente trabalho nos indica é que as professoras manifestam posicionamentos particulares e subjetivos frente a questão da inclusão, pouco ou nada refletidos em seus aspectos profissionais, o que denota forte presença de um vínculo, sobretudo, voluntarista, com o que lhes é atribuído como atividades. Seria de grande relevância, a nosso ver, investigar por que motivo os professores tendem a assumir suas atividades, em especial no que diz respeito ao processo de inclusão escolar, com posturas quase missionárias, em que os aspectos de organização e preservação das condições profissionais de trabalho tornam-se secundárias.

Por fim, outra questão se apresenta: é fato que o processo de socialização (e de inclusão social) é fundamental, e que dele o ensino escolar faça parte. Mas pudemos notar que a ênfase dada ao processo de inclusão como necessidade social tende a obscurecer outros aspectos fundamentais do processo de escolarização, em especial, o papel do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados como fundamentais à formação das novas gerações. Na escola, socialização e formação intelectual são aspectos inseparáveis, embora saibamos que a formação intelectual tenha sido destinada, sobretudo, a estratos sociais privilegiados, a começar pelos assim considerados “típicos” ou “normais” (aptos) e também aos que puderam (e podem), historicamente, usufruir do tempo e condições para permanecerem no processo de escolarização, em seus variados níveis.

Contudo, é de se perguntar em que medida, em nome da democratização do ensino, da inclusão e permanência de todos no sistema escolar, o processo de inclusão não está obliterando o seu papel primordial, que é a formação intelectual humana, para além da socialização, apenas. Pelas manifestações dos professores, deduzimos que o processo de socialização aparece como prioridade absoluta, em detrimento às funções sócio-históricas específicas (mediar à socialização de conhecimentos específicos relevantes).

De fato, a escola nunca deixou de ser um espaço de socialização, uma vez que essa é uma implicação inerente ao processo de construção e aquisição de conhecimentos.

Ainda que a socialização seja um aspecto importante a considerar, pode-se questionar em que medida a inclusão social no espaço escolar (legítima e fundamental) deva implicar que indivíduos com diferentes necessidades se submetam ao mesmo processo, no mesmo espaço-tempo. Quer nos parecer que há uma confusão que é mantida unicamente pelo ideal de socialização que coloca no mesmo movimento pessoas que necessitariam de processos específicos de atenção e atendimento de profissionais especializados. Parece-nos que essa questão precisa ser mais bem refletida, o que envolve esclarecer o que se entende por socialização, escolarização e inclusão. Esta, a nosso ver, deve ser adequada e realisticamente considerada, sob pena de, em nome da socialização (papel de toda a sociedade e de todas as suas instituições), se obscureçam e se tornem menores as especificidades formativas da educação escolar.

REFERÊNCIAS

AKASHI, L.T.; DAKUZAKU, R.Y. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: FELICIDADE, N. (Org). **Caminhos da Cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos**. São Carlos: EDUFSCar, 2001, p. 40-55.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVES-MAZZOTI, A. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson, 2002.

ANDRÉ, M.E.D.A et al. Aprendizagem do adulto professor. In: PLACCO, V. M. N.S.; SOUZA, V. L. T.(Org). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, M.S.F. **A integração do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Temas em Psicologia. São Paulo: Ribeirão Preto, v. 2, p. 63-70, 1994.

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho** / Procuradoria Geral do Trabalho, Brasília (DF), ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

_____. **Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais** (módulo 9) Ministério da Educação, Brasília/SEESP, 2003.

_____. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora, 1997, p. 80-95.

BASTOS, A. R. B. **Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 139 f. Tese. Doutorado em Educação (Programa De Pós-Graduação em Educação) – Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2009.

BEJARANO, N. R. R; CARVALHO, A. M. P. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. In: **Investigações em Ensino de Ciências**. Rio Grande do Sul: UFRGS, v. 8, n. 3, p. 257-280, 2003.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 50-65.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: Junqueira Marin, 2004.

_____. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 59/76, 2001.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualização até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação especial – Brasília: SEESP, 1999.

BRASIL. MEC/SEESP. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais – Iniciando nossa conversa – Brasília: SEESP, 2000.**

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.

_____. **Diretrizes para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Introdução. Vol.1**. Brasília: SEESP, 2002.

BRASIL, Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva Organizadores. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, MEC. **Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília/DF: MEC / SEESP, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA, Jr. C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional. Formação inicial e continuada.** São Paulo: UNESP, 1999. v. 2, p. 146-164.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: Editora da PUC/SP - EDUC, 2004.

BUFFA, E; PINTO, G. A. **Arquitetura e Educação:** organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1983/1971. São Carlos: EDUFSCar, INEP, 2002.

CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto Editora, 1997.

CANZIANI, M. L. Crianças deficientes, psicodiagnóstico. **Educação,** Porto Alegre, v.1, n.3, p. 65-73, 1995.

CARVALHO, R. E . **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Porto Alegre: Mediação, 2004.

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2003.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado.** Madri: Ed. Morata, 1997.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva:** um estudo dos processos de formação e autoformação. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

DENARI, F. **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva.** São Carlos: Pedro& João Editores, 2008.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 36-59.

DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DUEK. V. P. **Docência e Inclusão:** reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 2006. 186 f.(Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. 2006.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: **Seminário Nacional de Formação de gestores e educadores.** 3., 2006, Brasília. Ensaios Pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 17-23.

EIZIRIK, M. **Educação e escola**: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FERREIRA, W.B. Inclusão x exclusão no Brasil: Reflexões sobre a formação docentes dez anos após Salamanca. In: Rodrigues, D(org). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 211-238.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FONTES, R. de S. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. 160 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

FRANCHI, E. P. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues, D. (Org). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 64-78.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação : elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-116.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, 2001.

GAUTHIER, C. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, ano 08, n. 20, p. 26-28, 1998.

_____; NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Comunicações**, Piracicaba: UNIMEP, p. 134-141, 2003.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Mediação, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

JARUONLINE. História de Jarú. **Revista eletrônica**. Jarú: Jarúonline, 2009. Disponível em: <http://www.jarúonline.com.br/nossacidade/nossacidade2.htm> . Acesso em: 20 maio 2009.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

JÖNSSON, T. **Inclusive education**. Hyderabad. Índia: THPI, 1994.

JESUS, S. N. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Porto: ASA, 2001.

LARROSA, J. B. A arte da conversa. In: SKLIAR, C. (Org.) **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 28-42.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Conferência proferida no I seminário Internacional de Educação de Campinas. In: **Leituras SME: Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC**. Julho de 2001.

LAUAND, G. B. **Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na escola regular**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGRIS, L. O Professor e o aluno com distúrbios de conduta e o stress. In: LIPP, M. O. (Org.). **Stress do professor**. São Paulo: Papirus, 2002. p. 50-65.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In.: STOBBAUS, C. D. ; MOSQUERA, M. (Org.). **Educação Especial: em direito à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: **Ensaios pedagógicos**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 11 – 16.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez. 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

_____. Políticas Públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília-SP, v. 6, n. 1, p. 65-78, 2000.

_____. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, p. 12-17, 2002.

_____. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, UFSCar, v. 2, p. 1-11, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992. p. 111 – 139.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez

NÓVOA, A . Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

_____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote 3 ed. 1997.

NUNES, L. et al. **Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de Educação Especial e Psicologia**. Relatório final aprovado pelo CNPq, 2003.

OLIVEIRA, I.A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, R.P; ADRIÃO, T. O ensino fundamental. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação dos Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, v. 1, p. 153-169.

OMOTE, S.A. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.1, n.2, p.65-73, 1994

PACHECO, J. A. O processo formativo do professor In: PACHECO, J. A; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de Professores**. Portugal: Porto,1999.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PEREIRA, E.C. **Avaliação de uma experiência de formação de formadores de professores de magistérios sobre educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2002.

PÉREZ GOMÉS, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Ed.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. **Docência na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

RONDÔNIA. Governo do Estado de. **CEE/Resolução nº 552/09**: diretrizes e normas para atendimento aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. Porto Velho: Conselho Estadual de Educação, 2009.

ROSA, L. C. S. **Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

RIBEIRO, M. J. L. **Análise dos cursos de pós-graduação e sua importância para a formação de professores**: reflexões e implicações para a prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SAILOR, W.; GEE, K; KARASOFF, P. Full inclusion and School Restructuring . In: SNELL, M. E. (Org.). **Instruction of student with severe disabilities**. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

SANTOS, M. P. Perspectivas históricas do movimento integracionista na Europa. Marília: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.II, n. 4, p. 21-28, 1995.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Integração e Inclusão: do que estamos falando? **Temas sobre Desenvolvimento**, v.7, n.39. 1998.

_____. Pressupostos da educação inclusiva. In: **Educação inclusiva: conceito e prática**. Palestra, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: 1992.

SENNA, L. A. G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (Org.) **Letramento: princípios e processos**. Editora IBPEX, Curitiba, 2007, p. 149-170.

_____. Formação docente e educação inclusiva. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.º. 133, p. 195-219, 2008.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, n. 26, p.51-80, 1997.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**: Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, L. R. M. et al. **Aprendizagem do professor** : o processo de auto-regulação e o papel do contexto escolar. Projeto de Pesquisa cadastrado na Fundect e na Universidade Católica Dom Bosco, 2008, mimeo.

THIOLLENT, M.J.M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 45-50, 1984.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE, 2000.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p.143-178, 1984.

WARDE, M. J. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto**, Brasília, 3-11, n. 47. 1990.

ZEICHNER. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.