

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

por

GISELE MARQUES VARGAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESAFIO DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CAMINHOS TRILHADOS POR
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

Pelotas/RS

2012

GISELE MARQUES VARGAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESAFIO DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CAMINHOS TRILHADOS POR
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto

Pelotas

2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881**

V662f Vargas, Gisele Marques

Formação de professores e o desafio da inclusão de alunos com deficiência: caminhos trilhados por professoras dos anos iniciais/ Gisele Marques Vargas; Orientadora: Maria das Graças C. S. M. G. Pinto. – Pelotas, 2012.
132f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Formação de professores. 2. Inclusão. 3. Alunos com deficiência. 4. Práticas de professoras. I. Pinto, Maria das Graças C. S. M. G., orient. II. Título.

CDD 370

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de pós-graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESAFIO DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CAMINHOS TRILHADOS POR
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

Por Gisele Marques Vargas

como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto (UFPel)

(Presidente/Orientadora)

Dra. Marta Nörnberg (UFPel)

Dra. Silvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM)

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todo homem, e toda mulher que busca, mesmo que com pequenas ações, fazer a diferença no mundo, lutando por aquilo que acredita. Dedico a todo ser humano de bem, que faz de sua vida, um eterno aprendizado.

Agradecimento

“Todos os fins são também começos, apenas não sabemos disso na hora.”

Albom

A quem agradeço em épocas de colheita são aqueles que acreditaram em mim, mesmo indiretamente, em épocas de plantio. Agradecer é reconhecer que outros ajudaram no crescimento do ser. Agradeço a todos aqueles que lutaram que fizeram história, que deram a voz para as minorias; também aos fortes, que não desistiram e resistiram às exclusões do mundo. Agradeço a minha mãe, minha vó, meu pai, minha irmã e cunhado, meu amor/melhor amigo e namorado, meus primos, tias e tios, dindas e toda família, que me ensinaram a acreditar, debater e a defender o que acreditava ser, antes de tudo, o verdadeiro para mim.

Agradeço a orientadora que me foi dada de presente, capaz de respeitar os desejos e as vontades de todos nós, puxando os freios, ensinando a delegar, mas acreditando no potencial e no meu tema;

Agradecer também aos amigos, aos colegas e a todos que, transbordaram alegria em seus trabalhos, e construíram suas vidas levando em conta o que amavam, me mostrando que ninguém é feliz sem fazer o que ama com quem ama;

Agradeço aos autores da literatura que compartilham comigo a vontade de expressar ao mundo o que existe de bom, de maravilhoso e de digno, em especial, Tolkien, que sonhou alto e acreditou durante toda sua vida em sua obra e se realizando com isso, demonstrando, mais uma vez, que somos felizes apenas fazendo o que amamos.

Agradeço, por fim, ao tempo, ao vento, à natureza. Aos Deuses e ao universo, que nos permite escolher os caminhos que desejamos traçar.

Epígrafe

Criei um Mundo Secundário que sua mente pode entrar. Dentro dele, tudo o que ele relatar é 'verdade', de acordo com as leis daquele mundo. Assim que acreditar, você estará nele, dentro dele.

J.R.R. TOLKIEN

Resumo

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular é um direito previsto pela Constituição Federal e provocou, em muitos casos, uma reorganização dessa instituição. Por serem os professores os principais profissionais a trabalhar com esses alunos, sua formação se torna peça chave para a melhoria da qualidade da educação, tendo como princípio que todos podem vir a receber alunos com deficiência em suas salas de aula ditas regulares. Tendo como base o referencial teórico de Pletsch (2009), Carvalho (2009), Mantoan (2006), Machado (2009) e Mittler (2003), a presente dissertação busca identificar como ocorre a formação de professores que trabalham com alunos incluídos e a percepção destes acerca da inclusão. O processo metodológico foi encaminhado por entrevistas abertas com quatro (04) professoras de Anos Iniciais de uma Escola Estadual, localizada em Pelotas/RS. Os resultados demonstram que, de modo geral, as professoras não tiveram nenhum preparo para lidar com a inclusão durante a formação inicial, e a formação se deu, principalmente, quando tiveram contato com as turmas com alunos incluídos. As principais alternativas de formação foram por meio das Tecnologias de Informação, Reuniões Pedagógicas realizadas na escola e a presença de uma professora especialista existente para apoio que permitia a elas conversar e sanar dúvidas. Outro ponto destacado foi referente ao que denominamos de formação continuada institucionalizada e formação continuada não-institucionalizada. A primeira com caráter mais individual e informal e a segunda, mais formalizada por meio de cursos ou programas específicos. Os professores salientaram ter havido mudanças ao lidarem com a inclusão. Fizeram referência à humanização delas ao buscar entender as necessidades e o ritmo de cada um de seus alunos, por exemplo. Foi possível concluir que as professoras encontraram alternativas viáveis para a sua formação e que essas alternativas auxiliaram para que o trabalho com a inclusão viesse a ser mais qualificado. No entanto, apesar de se considerarem preparadas para trabalhar com a inclusão, as entrevistadas enfatizam que a formação de professores ainda requer melhorias e maior atenção dos órgãos públicos de educação.

Palavras-chave: Formação de professores, inclusão, alunos com deficiência, práticas de professoras.

Abstract

The inclusion of students with disabilities in the regular school is a right provided for in the Federal Constitution and led, in many cases, a reorganization of that institution. Because they are the teachers the main professionals working with these students, his training becomes part key to improving the quality of education, having as the principle that everyone can come to receive students with disabilities in their classrooms said regular. Based on the theoretical framework of Pletsch (2009), Carvalho (2009), Mantoan (2006), Machado (2009) and Mittler (2003), this dissertation seeks to identify as there is the formation of teachers who work with students included and the perception of these about inclusion. The methodological process was routed through open interviews with four (04) teachers from early years of a State School, located in Pelotas/RS. The results show that, in general, the teachers did not have No preparation for dealing with the inclusion during the initial training, and training was given, especially when they had contact with the classes with students included. The main alternative training were by means of Information Technologies, pedagogical meetings held in the school and the presence of a teacher specialist for existing support that allowed them to converse and remedy doubts. Another point highlighted was referring to what we call for continued training institutionalized and continued training non-institutionalized. The first character with more individual and informal and the second, more formalized by means of courses or specific programs. The teachers emphasized have been changes to deal with inclusion. Made reference to the humanization of them to seek to understand the needs and pace of each one of his students, for example. It was possible to conclude that the teachers they found viable alternatives for their formation and that these alternatives have helped to ensure that the work with the inclusion would be most qualified. However, although if they consider prepared to work with the inclusion, the interviewees emphasize that the training of teachers still requires improvement and greater attention of the public agencies of education.

Keywords: Training of teachers, inclusion, students with disabilities, practices of teachers

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados iniciais das professoras entrevistadas.....63

Quadro 2 – Deficiências em sala de aula e primeiro contato com a Inclusão..64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AI – Anos Iniciais

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CMP – Colégio Municipal Pelotense

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP – Conselho Pleno

DA – Dificuldades de Aprendizado

EF – Ensino Fundamental

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

GEPEFOP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores

GT – Grupo Temático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PCN - Parâmetros curriculares nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Projeto Político Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SR – Sala de Recursos

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Memórias da conversa com a professora especialista da escola..	123
Apêndice 2 – Roteiro 1 das entrevistas com professoras.....	127
Apêndice 3 – Roteiro 2 das entrevistas com professoras.....	126
Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	132

SUMÁRIO

Apresentação da pesquisa	13
1. Retomando memórias, encontrando caminhos	17
2. Inclusão escolar de alunos com deficiência: trajetória, conceitos e políticas públicas	23
3. O professor da escola regular e sua formação para o trabalho com a inclusão escolar de alunos com deficiência.....	33
4. Caminhos metodológicos.....	55
4.1. Produções sobre o tema: o que vem sendo trabalhado.....	55
4.2. Caminhos delimitados para essa pesquisa	59
4.3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	62
4.4. Passos da análise de dados	65
5. Formação, prática e o cotidiano do professor para trabalhar com a inclusão na perspectiva das professoras	68
5.1 O papel da formação continuada institucionalizada e não institucionalizada para a formação do professor inclusivo.....	77
5.1.2 <i>As tecnologias de informação como alternativas de formação/preparação para a inclusão.....</i>	<i>94</i>
6. A visão dos professores entrevistados quanto às deficiências, o aprendizado/evolução quanto ao entendimento da inclusão escolar e as dificuldades envolvendo essa temática	99
7. Considerações finais e futuros questionamentos	108
Referências	116
Apêndices	122

Apresentação da pesquisa

A formação do professor, de modo geral, precisa ser vista, principalmente pelos professores em atividade nas escolas brasileiras, como uma qualificação contínua e necessária durante toda sua vida profissional. Essa formação não é apenas uma forma de qualificar o professor de maneira individual, mas é, também, um modo de qualificar a escola como um todo, uma vez que, esse professor, melhor formado, pode, mais facilmente, contribuir para o crescimento e qualificação da escola onde trabalha, trazendo novas perspectivas, teorias e estudos.

Nesse mesmo sentido, a formação do professor dentro da própria escola também é fundamental e importante, pois permite que esse professor se qualifique a partir das experiências de seus colegas de escola, contribuindo para o crescimento da escola como instituição de ensino preocupado com seu aluno.

De acordo com o dicionário¹, o vocábulo *formação* está associado à ideia de educação de um indivíduo, ou seja, à maneira como ele é criado/educado no decorrer da sua vida. Dessa forma, a formação pode ser entendida como uma atividade ligada a uma continuidade. A partir dessa definição, é possível afirmar que a formação de professores não se encerra em uma atividade específica, seja essa atividade um curso de formação inicial ou um curso de formação continuada, mas sim se entende, como salientado acima, por toda vida desse profissional.

O entendimento de formação contínua deve estar incorporado no professor, para que ele perceba que seu crescimento profissional é importante

¹ O dicionário Houaiss (2009) define o vocábulo *formação* como sendo: “**1** criação, constituição <*f. do universo*> **2** posicionamento, ordenamento **3** conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa <*f. universitária*> **4** maneira como uma pessoa é criada; educação <*vê-se que teve excelente f.*>”.

para a qualificação da educação, principalmente quando esta lida com a inclusão de alunos com deficiência, uma vez que, a presença desses alunos na escola representa um desafio para os professores, que, em geral, alegam não possuir *formação* para trabalhar com esse alunado.

A inclusão escolar de alunos com deficiência é, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, “uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável” (BRASIL, 1998, p. 17) ², sendo assim, uma proposta que surge da intenção de educar a todos, mediante o direito à igualdade de oportunidades, visando uma escola aberta à diversidade e para o fim de preconceitos que envolvem a instituição escola.

Dessa forma, incluir um aluno com deficiência na escola não é, apenas, matriculá-lo e permitir que ele esteja em sala de aula, como vem ocorrendo em diferentes ambientes escolares³, mas sim, reestruturar o ambiente escolar, permitindo que esse aluno tenha todas as possibilidades de aprendizado e crescimento, para tal, a qualificação dos profissionais da educação, dentre eles, o professor, é fundamental. Assim, entendo como Feltrin (2007, p. 117) que

Escola e professor devem se empenhar na construção de uma nova organização, de práticas educacionais novas, que procurem preservar a ordem e garantir êxito no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que garantam o atendimento a uma nova ordem de exigências que os alunos trazem para dentro da escola e da sala de aula.

Dessa maneira, busco discutir, nesse trabalho, a formação de professores que trabalham/trabalharam com a inclusão escolar de alunos com

² Esse direito visa incluir todos os grupos minoritários que, anteriormente, eram excluídos das atividades da escola, demonstrando assim que a inclusão escolar não é destinada apenas ao grupo de alunos com deficiência, mas sim a todos aqueles alunos que, de alguma forma, se sentem excluídos das atividades oferecidas pela escola, no entanto, esse trabalho visa focar, exclusivamente, os alunos com deficiência incluídos.

³ Serra (2008, p. 33) afirma que “para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão”.

deficiência⁴, visando compreender como se dá essa formação e como a presença desses alunos em suas salas de aula influenciou na forma como eles percebem sua própria formação.

Dessa maneira, para melhor organização desse trabalho, ele está dividido em sete capítulos, buscando aprofundar as questões referentes à formação de professores que trabalham com a inclusão. Ao focar as trajetórias de professoras, acredito que essas trajetórias possam, em determinados momentos, serem parecidas com as trajetórias de outras professoras, mas em hipótese alguma devemos pensar essa dissertação como uma resposta a todas as inquietações acerca do tema, mas sim pensar as contribuições aqui trazidas como acréscimos à discussão, depoimentos pertinentes de alternativas de formação de professores, que podem também serem vistas como ideias a serem seguidas em outros espaços educativos.

Assim sendo, o primeiro capítulo busca resgatar minha trajetória acadêmica, enfatizando momentos que considero relevantes e que me trouxeram até o presente e a escolha por realizar um mestrado em Educação tendo como tema a inclusão escolar e a formação de professores.

O segundo capítulo tem como função ilustrar, teoricamente, a inclusão escolar, especificamente, no Brasil, trazendo para a dissertação as políticas de inclusão e as principais discussões atuais quanto ao tema.

O terceiro capítulo, por sua vez, tem como objetivo estudar a formação de professores – discutindo conceitos e trajetória – e, também a formação do professor focando a inclusão escolar, trazendo para a discussão a questão da presença do professor capacitado e do professor especialista.

No quarto capítulo, me detenho na descrição da metodologia – caracterizando a escola e os participantes da pesquisa, bem como, objetivos e escolhas metodológicas de coleta de dados e análise desses dados.

⁴ Apesar de focar a inclusão de alunos com deficiência nessa pesquisa, durante a coleta de dados foi possível perceber que as professoras pesquisadas trabalham não somente com a inclusão desses alunos devido a suas deficiências, mas também quanto a inclusão social desses alunos, uma vez que, a comunidade atendida pela escola é bastante pobre.

Os quintos e sextos capítulos se ocupam das análises de dados, buscando discutir as análises quanto às impressões das professoras para com a inclusão escolar e quais alternativas elas buscaram para realizar uma formação adequada para trabalhar com esses alunos.

Por último, no capítulo sete, são feitas as considerações finais, levando em conta as discussões realizadas no decorrer da dissertação, buscando assim, levantar novos questionamentos e responder aqueles propostos nessa dissertação.

1. Retomando memórias, encontrando caminhos

“Ergueu-se então Ilúvatar, e os Ainur perceberam que ele sorria. E ele levantou a mão esquerda, e um novo tema surgiu em meio à tormenta, semelhante ao tema anterior e ao mesmo tempo diferente; e ganhava força e apresentava uma nova beleza.”

J.R.R. TOLKIEN

Tenho a ideia de que um tema de pesquisa relevante surge para o pesquisador quando este sente a necessidade de responder à suas próprias inquietações. Muitas vezes, essas inquietações estão intimamente ligadas às próprias experiências pessoais e profissionais desse pesquisador e/ou relacionadas aos problemas da comunidade onde ele está inserido. Dessa maneira, não é por acaso que o pesquisador escolhe determinado tema de pesquisa, assim busco nesse espaço rememorar algumas passagens da minha vida acadêmica, buscando demonstrar os caminhos que me levaram ao tema de pesquisa proposto por mim para esse trabalho: ***A formação de professores que trabalham com a inclusão de alunos com deficiência na escola regular.***

Resgato, inicialmente, meus primeiros anos de escola e toda a diversidade cultural a qual fui apresentada. Estudei no Colégio Municipal Pelotense (CMP)⁵ no período que do pré-escolar até o 3º ano do ensino médio. Tal espaço me permitiu ter contato com um número ilimitado de pessoas diferentes, aprendendo dia após dia, sobre o respeito e a igualdade de oportunidades.

Localizando melhor essas memórias escolares no tempo e no espaço, em 2002, tive contato com os Surdos. Esses breves momentos e, com certeza, pouco explorados por mim, me impulsionaram, ainda na escola, em direção aos meus primeiros estudos frente à diversidade – a cultura surda e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

⁵ Colégio Municipal Pelotas (CMP) localizado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul (RS).

Minha curiosidade pela diversidade foi despertada pelos Surdos, mas não se esgotou nesse enfoque, tendo ainda, como aluna do CMP, momentos de pesquisa independente - quanto ao cego, ao deficiente mental, ao índio e demais grupos minoritários que compõem a nossa sociedade, percebendo-me nesses instantes como futura educadora, uma vez que, percebia toda a dificuldade dos professores e da própria escola em encontrar maneiras de atender, de maneira igual, todos os alunos que a freqüentavam.

Dessa forma, ao fazer minhas escolhas profissionais, levei em consideração esses estudos realizados ainda na escola. No entanto, meus interesses não se limitavam somente a educação e a escola e dessa forma, busquei uma formação que correspondessem aos meus diferentes interesses profissionais. Assim, as minhas primeiras graduações levaram em consideração dois de meus maiores interesses – o meio ambiente e a educação - sendo aprovada no curso de Bacharelado em Química Ambiental na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), no ano de 2005, o que me permitiu cursar, concomitantemente a Licenciatura em Química na mesma Universidade⁶.

Minha passagem universitária foi marcada por experiências que me fizeram crescer profissionalmente e pessoalmente. Entre essas experiências, ênfase ter sido voluntária do Projeto de Extensão da UCPel chamado “Sorrindo Verde” em 2005. Essa experiência me trouxe ensinamentos importantes para minha vida profissional, pois atuei como educadora ambiental na biblioteca de uma creche vinculada à UCPel e junto com outros colegas participei da vida daquelas crianças, proporcionando momentos de lazer, diversão e aprendizado frente à temática ambiental.

O espaço da creche foi, durante grande parte da minha graduação, meu espaço de trocas e aprendizado e, entre tantas experiências acadêmicas, foi a mais marcante, pois além de ser a primeira experiência como educadora, também foi o espaço onde tive a oportunidade de trabalhar com temas

⁶ O curso de bacharelado tem duração de nove (9) semestres e as disciplinas da licenciatura são disponibilizadas a partir do 3º semestre do mesmo curso para alunos que desejavam cursar, junto com o bacharelado, a licenciatura em Química.

importantes para mim e para a minha formação como professora – a educação ambiental, o respeito ao próximo e a própria educação.

Minha saída do projeto, em 2006, foi decorrente de atividades acadêmicas que me permitiram novas experiências, como a atuação em um grupo de pesquisa na área de Biotecnologia, ainda no ano de 2006 e como voluntária em outra escola, durante seis (6) meses de 2008, trabalhando também com a temática ambiental com uma turma de 4ª série do ensino fundamental. Esse espaço me permitiu retomar antigas investigações frente à diversidade, uma vez que, uma das alunas, talvez a mais interessada e participativa, foi diagnosticada, durante meu trabalho nessa escola, com hiperatividade. Esse diagnóstico fez com que muitas professoras da escola levassem o tema da inclusão em encontros casuais na sala dos professores e trouxe à tona a falta de formação do professor para trabalhar com essa realidade.

Apesar de não configurar uma deficiência, a hiperatividade também é um tema pouco explorado nos cursos de formação de professores⁷, o que de modo geral, preocupa o professor em exercício, que não se sente preparado para trabalhar com esses alunos. Como consequência, vejo um número elevado de professores atribuindo ao desinteresse determinados comportamentos dos alunos, além de, freqüentemente, encaminharem para o psicólogo um número cada vez maior de alunos, acreditando que os mesmos sofrem de algum distúrbio que o impossibilita de ficar quieto em sala de aula.

A partir dos relatos dessas professoras, busquei, ainda na graduação, meios de melhor me formar frente a essa temática, uma vez que, em nenhum momento das minhas graduações tive acesso, como disciplina, ao assunto da inclusão. Assim, realizei ainda em 2008, o curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ofertado pela UCPel, onde passei a ter contato com a realidade⁸ do Surdo, bem como, intensifico a participação em eventos, que já freqüentava

⁷ Afirmo isso pois, durante minhas graduações, em nenhum momento, tive contato ou conhecimento a respeito da hiperatividade, sendo um tema abordado somente quando inseri nesse espaço escolar.

⁸ A dificuldade enfrentada pelos alunos para poderem estudar e como estes são discriminados pela sociedade.

desde 2006, divulgando os trabalhos que vinha realizando durante minha formação, além de participar das discussões referentes a escola, o professor e o aluno. Buscava nesses espaços, enfatizar as discussões frente à inclusão, buscando assim, compreender e me aprofundar nessa temática.

Durante a licenciatura fiz, ao todo, três (3) estágios em escolas públicas da cidade de Pelotas/RS, um (1) no ensino fundamental, no ano de 2008 e dois (2) no ensino médio, durante o ano de 2009. Essas experiências confirmaram o que a muito já defendia, que a educação era a profissão que queria seguir. Todos os estágios foram experiências importantes e fundamentais para minha formação e apesar de não ter trabalhado com nenhuma criança com deficiência incluída diagnosticada, participei de diálogos com as outras professoras onde o tema era exatamente a dificuldade de se trabalhar com esses alunos. As conclusões, sempre chegando a um lugar comum, eram pautadas na necessidade de formação e preparo para trabalhar com eles, o que a maioria afirmava não ter, dessa forma, percebo, mais uma vez, que o professor está convivendo com uma realidade distante daquela aprendida na universidade.

Ainda com a intenção de me aperfeiçoar como professora, ingresso, em 2009, ano de minha formatura no Bacharelado em Química Ambiental, no curso de Licenciatura em Letras – Português e Literatura em Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Essa escolha se deu, principalmente por perceber, durante meus estágios da licenciatura, que muitos alunos apresentavam dificuldades na interpretação de texto no ensino médio, dificuldades das quais, eu como professora, não conseguia ajudar por não ter conhecimentos necessários da Língua Portuguesa. Acredito que ao escolher ingressar no curso de Letras, fiz a escolha certa, pois sinto que hoje posso auxiliar o aluno, não somente na química, mas também nos elementos que compõem a química, entre elas a interpretação de textos químicos.

Entre meus colegas do curso de Letras, tive a grata⁹ surpresa de ter uma colega que apresentava quadros de esquizofrenia. Essa experiência me fez perceber que, os professores universitários também não estão preparados para

⁹ Grata por ser um momento em que tive a oportunidade de observar, dentro da sala de aula, como os professores se relacionavam com a colega.

trabalhar com a inclusão irrestrita. Essa colega enfrentou, entre outras coisas, preconceito por parte dos colegas e também de professores, que não aceitavam sua permanência nas aulas. Em compensação, seu desempenho acadêmico justificava seu direito ao acesso a educação, com notas altas e participação coerente com os temas abordados nas disciplinas.

Após me formar Bacharel em Química Ambiental no primeiro semestre de 2009 (01/2009), ingressei em uma pós-graduação, a distância, em Psicopedagogia, com o objetivo de me familiarizar com as questões que envolvem os alunos com dificuldades de aprendizado (DA), visando, principalmente, qualificar, ainda mais, a minha formação como professora. Tal curso foi bastante enriquecedor, pois permitiu que eu aprimorasse meus conhecimentos a respeito das DA.

Em 2010, ingressei no programa de pós-graduação *Strictu Sensu*, em nível de Mestrado, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de pesquisa **Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas**, com a intenção de pesquisar a formação do professor ao trabalhar com a Inclusão de alunos com deficiência e, dessa forma, poder contribuir para esse campo do conhecimento.

Porém, ao ter contato com o grupo de pesquisa da minha orientadora, Dr^a. Maria das Graças Pinto, chamado **Grupo de Estudo e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP)** passei a me questionar se deveria me aproximar das pesquisas com a temática do estágio, ou se deveria seguir com minha proposta inicial, no entanto, a partir dessa retomada de memórias, percebi que meu tema de pesquisa não poderia ser outro senão a formação de professores que trabalham com a inclusão, já que noto as dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao se depararem com a presença de um aluno com deficiência em sua sala de aula.

Assim, esse trabalho não tem a intenção de tomar partido acerca da validade ou não da inclusão na escola regular, mas sim a de pesquisar como os professores têm lidado com essa realidade, tendo como objetivo principal: **investigar como vêm ocorrendo a formação de professores que trabalham**

com a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, buscando também responder às seguintes questões secundárias: **Quais caminhos esses professores seguiram para trabalhar com o aluno deficiente dentro da sala de aula regular? Quais as maiores dificuldades e desafios desses professores quanto a sua própria formação?**

2. Inclusão escolar de alunos com deficiência: trajetória, conceitos e políticas públicas

“[...] e a inclusão das pessoas com deficiência na plenitude dos seus Direitos Humanos, pela via da educação é essencial. Até porque a educação, ela é, em si, direito humano e ela abre portas para todos os demais Direitos Humanos.”

Ministra Maria do Rosário

Um breve panorama quanto à evolução da educação de pessoas com deficiência e o entendimento das políticas públicas quanto à inclusão escolar desses alunos é fundamental para se entender a escola que temos atualmente – a inclusiva - e a importância de se olhar a formação do professor em atividade nas escolas de ensino básico do Brasil.

Nesse sentido, os primeiros relatos a respeito da educação de crianças com deficiência, datam do final do século XVII¹⁰, na Europa, seguidos de eventos no Renascimento que, segundo afirma Pan (2008), resulta na bifurcação da Educação Especial, surgindo, de um lado a psiquiatrização e de outro a Educação Especial, sendo essa educação especial pautada na visão médico-pedagógico, uma vez que, as pessoas com deficiência eram vistas como doentes.

Enfocando, para essa pesquisa, a Educação Especial e seus avanços na área da educação de crianças com deficiência, temos seu surgimento, no Brasil, no final do século XVIII e começo do século XIX, com o aparecimento das primeiras instituições voltadas para as pessoas com deficiência. Essas instituições, de acordo com Fávero (2004), eram, em sua maioria, instituições filantrópicas, destinadas ao atendimento e ensino de pessoas com deficiência

¹⁰ Segundo Junkes (2006), temos no final do século XVII, na Europa, os primeiros movimentos em prol dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência

visual, auditiva ou mental e, não raro, pessoas sem nenhuma deficiência, mas que, por alguma razão, não se encaixavam na escola regular.

Por entenderem as deficiências como doença, essas instituições de Educação Especial tinham o objetivo de substituir as escolas de ensino regular, no entanto, como ressalta Batista (2006), apesar de substituírem as escolas regulares, as escolas especiais não tinham claro quais eram seus objetivos para com a educação dessas crianças. Dessa forma, essas pessoas com deficiência, durante um determinado tempo da história, não tinham direito ao acesso à escola regular, mesmo se este fosse o seu desejo.

O direito ao acesso de pessoas com deficiência a escola regular – em nível mundial – só foi adquirido no início no século XX. Saad (2003, p. 59) garante que o movimento de integração começa, a se destacar no final dos anos 1960 com o objetivo de inserir as pessoas com deficiência “nos diversos segmentos gerais da sociedade como Educação, esporte e lazer”.

Esse movimento tinha a intenção de derrubar as práticas de exclusão social das quais as pessoas com deficiência eram submetidas e ao serem inseridas nesses segmentos da sociedade, elas tinham o papel de se adaptar ao que estava sendo trabalhado nesses espaços e isso nem sempre facilitava o processo de integração. Assim, na integração escolar, o aluno com deficiência, tinha a possibilidade de transitar entre a educação em escola regular e a educação em escola especial, identificando em qual ambiente melhor se enquadraria o que resultava segundo ressalta Mantoan (2006), na permanência desses alunos nas escolas especiais. Isso ocorria, principalmente, pelo fato das escolas regulares não serem obrigadas a mudar sua forma de ensinar e receber essas crianças, a se tornando, outro espaço de exclusão desse aluno.

Tal afirmação contribui para o pensamento de que, a escola regular, em uma perspectiva de integração, causa a mesma segregação do aluno quanto a que vinha sendo observada anteriormente com as escolas estritamente desenvolvidas para esses alunos, com a diferença de que nos espaços de

escola especial, esses alunos estão entre seus iguais, diminuindo assim o sentimento de exclusão predominante nas escolas regulares.

Nesse contexto, o professor não tinha o papel de mudar sua prática, ou buscar uma formação para atender a esse alunado, uma vez que, se ele não se adaptasse a forma como era administrada a aula, ele era retirado da sala de aula. Assim, com a integração escolar temos uma mudança no foco da exclusão escolar, onde o aluno com deficiência deixa de ser excluído por não ser autorizado a ingressar na escola regular para sofrer a exclusão causada pela falta de condições da escola para atender a suas necessidades, demonstrando, como avalia Selau (2009, p. 23) que “o modelo de integração é um dos mais fortes exemplos de que estar junto não significa estar se relacionando.”

Essas características da integração escolar contribuíram para que, no final dos anos 1980, a *educação inclusiva* - movimento mundial em prol de uma nova forma de ver a educação¹¹ - começasse a ganhar força. Essa forma de ver a educação visava entender a escola regular como espaço único de aprendizagem para o aluno com deficiência. Mittler (2003, p. 32) observa que o objetivo da inclusão escolar é o de promover “a reestruturação do sistema para que ele possa responder a uma gama inteira de necessidades especiais”, fazendo com que a escola se reestruture a partir da demanda dos alunos que chegam, permitindo que estes tenham uma educação de qualidade e sejam, de fato, incluídos e não apenas mantidos na escola.

Aprofundando um pouco mais essa temática, temos o movimento de inclusão liderado por pessoas com deficiência e simpatizantes que acreditavam que a integração era insuficiente para inserir a pessoa com deficiência na sociedade e de fato acabar com a exclusão escolar (Saad, 2003). Tal movimento pressupõe que todos os alunos sejam vistos como igualmente capazes de aprender e busca uma mudança na estrutura escolar, tendo como principal foco seus diferentes alunos, além de deslocar o papel de adaptação

¹¹ Declaração de Jomtien (Tailândia) em 1990; Declaração de Salamanca em 1994. Para mais informações, vide subcapítulo 1.2.

para a escola e não para o aluno, obrigando assim a escola a se adequar às necessidades de seus alunos e não o contrário. Mittler (2003, p. 34) afirma que

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

Dessa forma, esse movimento necessitava mais que a simples aceitação do aluno com deficiência na sala de aula, como ocorria na integração, mas a modificação da forma de ministrar a aula, da melhor qualificação do corpo docente para trabalhar com esse aluno e da conscientização da escola frente ao aluno com deficiência. Tal mudança é importante para que o aluno com deficiência tenha acesso e sucesso na aprendizagem, pois como ressalta Bueno (1999, p. 153)

a simples inserção de alunos deficientes, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regular de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão, e pelos baixos níveis de aprendizagem.

Assim, a partir desse movimento, a educação da criança com deficiência se mostrou, na teoria, mais acessível e adequada às necessidades de cada um de seus alunos. No entanto, apesar dessa necessidade em modificar a escola, não é essa a mudança que temos percebido nela, pois apesar da escola ter passado a aceitar o aluno com deficiência, ela ainda privilegia o modelo integrador, não mudando, em sua maioria, a forma de ensinar ou de ver seus alunos.

Dito isso, a necessidade de orientação quanto à inserção dos alunos com deficiência na escola regular, quanto à formação de professores para trabalhar nessa nova perspectiva, e para garantir os direitos e também os deveres tanto da escola como das pessoas com deficiência quanto à sua educação, tanto no movimento de integração, quanto no movimento de inclusão escolar foram necessárias a produção de leis, decretos e resoluções -

as políticas públicas. Políticas essas que discuto abaixo, inicialmente abordando as políticas públicas referentes à integração escolar e, em seguida, as políticas de inclusão escolar.

Quanto à integração escolar, no Brasil, “a primeira explicitação de compromisso do Estado com a educação especial surge em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61)” (COUTINHO; AVERSA, 2005, p. 36). Essa lei determina, em seu Art. 88, que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961), orientando assim, para a educação de crianças com deficiência em escola regular, de pessoas com deficiência¹².

No entanto, apesar da preocupação quanto ao acesso dessas crianças à escola regular, não se menciona em nenhum momento dessa Lei, como deveria ocorrer à formação de professores¹³ para trabalhar com esses alunos, o que demonstra uma preocupação com a educação do aluno com deficiência, mas ao mesmo tempo, um descaso, ou esquecimento, frente às orientações quanto ao preparo do professor que trabalhará com esses alunos em sala de aula regular.

Posteriormente, em 1988, surge, com a Constituição Federal (CF), a regulamentação da educação para Todos assegurando, em seu Art. 205,

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

¹² Apesar da Lei 4.024/61 ter surgido anteriormente aos primeiros movimentos de integração escolar, ela se configura como integrante desse movimento, uma vez que, entende que as crianças com deficiência devem estar dentro da escola regular, mas não orienta nenhuma mudança para a escola.

¹³ A lei orienta quanto ao nível de formação dos professor da escola, quanto a formação para a escola rural e ensino primário, porém, não menciona em nenhum momento, a formação de professores frente aos *excepcionais*. Para mais informações, vide Lei 4.024/61 – cap. IV, Art. 52 ao 65.

A CF também passa a garantir como podemos perceber em seu Art. 208 - “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e “II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). Com isso, o que já era previsto pela LDB/61 é ratificado, garantindo não somente o acesso do aluno com deficiência na escola, mas também sua permanência em escolas gratuitas também durante o ensino médio, bem como, garante o ingresso à escola, pessoas com deficiência que não tiveram, quando em idade escolar, direito a estudar.

As leis subseqüentes à Constituição Federal (7.853/89¹⁴, 8.069/90¹⁵, 9.394/96 (LDB)) reafirmam o que está previsto na Constituição, garantindo o acesso do aluno com deficiência na escola, além de assegurar seu direito a receber os mesmos benefícios que os demais alunos, igualdade de condições para o acesso do aluno a escola regular e oferta gratuita de educação próxima a sua residência.

Já quanto à inclusão escolar, as primeiras políticas públicas surgem em encontros para a discussão do tema, como: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien, Tailândia (1990), defendendo a Educação para Todos, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca/Espanha, que sugere, de acordo com a Declaração de Salamanca, assinada nesse evento, a oferta de ensino para o aluno com deficiência na rede regular de ensino, além de passar a constituir os planos nacionais de ensino e recomenda que a escola passe a incluir e não integrar seu aluno (BRASIL, 1994).

No Brasil, ocorre em 1996, a promulgação da lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) que assegura às crianças com deficiência “Art. 59 – I -

¹⁴ Art. 2. e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;” “f) [...] matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.” (BRASIL,1989)

¹⁵ Art. 53. “I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” “V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990).

currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996), além de “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Assim, a LDB, trabalha com os pressupostos da inclusão escolar, apesar de ainda utilizar a expressão *integração*, uma vez que, percebe a necessidade da formação de um professor especializado e de um professor capacitado além de assegurar a necessidade de adaptação da escola para atender a esse aluno e não o contrário, como vinha ocorrendo.

A LDB (1996) entende a Educação Especial, como “Art. 58º. [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” O que causa certa confusão quanto ao local onde esse aluno irá estudar, pois, ao perceber a educação especial como modalidade de ensino, mesmo sendo oferecido na rede regular, pode-se compreender como sendo uma alternativa, permitido ou incluir o aluno à escola regular, em uma sala de aula regular, ou em uma sala de aula específica, da mesma forma que ocorreria na escola especial.

Essa dupla interpretação é mencionada por Mantoan (2006, p. 28) quando afirma que a redação da LDB, trecho mencionado acima, dá a entender “que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível”, o que segundo Fávero e Ramos, 2002 (apud MANTOAN, 2006, p. 28), “não está de acordo com a Constituição, que prevê atendimento educacional especializado, e não educação especial, e apenas aos portadores de deficiência, justamente por esse atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos que propiciem o acesso à educação”.

Assim, a educação especial da qual a LDB se refere, está relacionada ao atendimento educacional especializado, que a própria LDB assegura que será feito “§ 2º em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração

nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996), e não a uma possível substituição pela educação especial.

A LDB também prevê a formação do professor para trabalhar com esse alunado, tanto no ensino especializado quanto na sala de aula regular, garantindo “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. O que considero ser um avanço na educação dos alunos com deficiência, pois percebe a necessidade de formar professores capazes de trabalhar com eles nas escolas regulares, bem como, prevêem profissionais especializados para o atendimento nas salas de aulas de AEE.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000 acaba com a dupla interpretação presente na LDB, ao afirmar que “uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração” (BRASIL, 2000), dessa forma, fica claro que o PNE entende a escola especial como apoio a educação regular e não como substitutiva dela.

No entanto, esse documento não exclui a possibilidade de educação em classes especiais¹⁶ para alunos com deficiência que não tiverem condições de freqüentarem a sala de aula regular com efetividade. Essa substituição irá ocorrer apenas quando o aluno não perceber a educação regular como benéfica para o seu aprendizado e não quando a escola achar que essa substituição é necessária. Sendo assim, é papel da escola incluir todos os alunos, adaptando sua metodologia para melhor atender a esse aluno.

O PNE faz uma ressalva quanto à inclusão escolar, afirmando que, apesar da legislação Brasileira prever a inclusão de alunos com deficiência na escola regular

¹⁶ “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino [...] em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas” (BRASIL, 2000).

as escolas estão, em geral, desaparelhadas para esse tipo de atendimento, e os professores não estão habilitados para lidar com essas crianças, uma vez que, até recentemente, não reconheciam como sua a responsabilidade de educar crianças com necessidades especiais. Desta forma, milhares de crianças e jovens foram e são colocados à margem do sistema escolar e privados do acesso à cidadania e ao desenvolvimento pessoal a que têm pleno direito (BRASIL, 2000, p. 56)

Demonstrando dessa forma, a responsabilidade do professor frente o destino da inclusão escolar, uma vez que, cabe a ele a verdadeira inclusão do aluno com deficiências na escola. O PNE também destaca a possibilidade da integração do aluno com necessidades especiais na escola regular, na maioria dos casos, porém, é necessária uma formação de professores adequada para essa realidade (BRASIL, 2000).

Assim, os documentos atuais que orientam a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular¹⁷¹⁸ também orientam para a formação adequada do professor que irá trabalhar com esses alunos, demonstrando que não basta apenas introduzir os alunos com deficiência na sala de aula regular, mas sim que é também necessário formar professores capazes de tornar essa inclusão efetiva e o aprendizado desse aluno proveitoso.

Em 2000, é organizado, em Dakar, **O Fórum de educação Mundial**¹⁹, considerado pela *United Nations Education, Scientific and Cultural (UNESCO)*, o “primeiro e mais importante evento do início do novo século. Ao adotar o quadro de ações de Dakar, os 1.100²⁰ participantes reafirmam o compromisso de alcançar até 2015 a Educação para Todos²¹.” (Tradução livre, UNESCO, 2000). A educação para todos, da qual o documento se refere, diz respeito à total inclusão de todas as pessoas, em idade escolar, no ensino regular, assim,

¹⁷ O Decreto nº 186/08 e o Decreto 6.949/09 reafirmam o Direito a Educação das Pessoas com Deficiência a partir da elaboração de um protocolo Administrativo e da Promulgação do Texto elaborado durante a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, respectivamente.

¹⁸ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, também assegura os direitos das pessoas com deficiência à educação de qualidade, além do direito de estarem juntos e sem sofrerem qualquer discriminação.

¹⁹ The World Education Fórum

²⁰ Entre esses participantes, encontra-se o Brasil.

²¹ “The World Education Forum (Dakar, Senegal, April 2000) was the first and most important event in education at the dawn of the new century. By adopting the Dakar Framework for Action, the 1,100 participants of the Forum reaffirmed their commitment to achieving Education for All by the year 2015”

o Brasil, como participante do Fórum, reafirma a intenção de incluir todos esses alunos na escola regular, independente de suas especificidades.

Apesar de todo esse avanço quanto à inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, o que se observa na escola não é o que se vêem defendendo nas políticas públicas quanto à inclusão desses alunos: formação institucionalizada de professores capacitados e especializados e estrutura adequada na escola para atender a esses alunos, o que é prejudicial ao aprendizado do aluno com deficiência incluído, aumentando assim a exclusão desse aluno dentro da escola, pois a instituição não está preparada para lidar com ele, como ressalta Pletsch (2009, p. 153)

incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Porém, mesmo sem infraestrutura apropriada, espaço, preparação e formação adequada de professores, os alunos com deficiência estão nas salas de aula, o que como mencionado, é o desejável, mas não da forma que está estruturada a escola de hoje.

Em consonância com essa reestruturação da escola, o professor precisa repensar sua formação profissional e sua prática na sala de aula, buscando maneiras de trabalhar os conteúdos escolares e tornar o aprendizado do aluno com deficiência eficiente dentro da sala de aula regular, pois, como ressaltado por Vitaliano (2007, p. 400) a inclusão do aluno com deficiência “nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação”. O que demonstra a importância do professor nesse processo de inclusão.

3. O professor da escola regular e sua formação para o trabalho com a inclusão escolar de alunos com deficiência

*“No sonho que se realiza
Cada nova ideia tem um professor
O que se aprende, o que se ensina
Uma lição de vida, uma lição de amor”*

Autor Desconhecido

A formação de professores não deve ser entendida como fixa e passível de conclusão, nem, tampouco, deve ser reduzida a cursos que, eventualmente, professores podem vir a fazer. A formação de professores deve ser vista como toda atividade que ele possa vir a fazer e que o ajude a crescer dentro da sua profissão, bem como, mudança de atitudes e de pensamentos, que auxiliam na evolução pessoal e profissional dele. Ao falar de formação, acredito estar falando na formação do ser humano, levando em conta todos os elementos que formam/moldam esse ser. Salgado (2006, p. 61) afirma que

compreender como os professores se formam é tecer relações com as ambigüidades que atravessam a vida. Isto supõe colocar em destaque a dimensão pessoal da formação dos professores e as subjetividades que permeiam esse processo como um dos elementos essenciais que contribuem para a efetivação de um segundo processo, o da inclusão em educação.

Evidenciando a importância de investigação quanto à formação de professores e, também, quanto à inclusão, enfatizando além da formação profissional, o crescimento e formação pessoal do professor.

Abordando a questão da formação de professores, é preciso compreender que essa formação não se encerra em nenhum momento, pois, assim como o ser humano esta em constante evolução, a educação também é móvel, ou seja, as realidades da escola se modificam no decorrer do tempo, o que exige do professor o constante aprendizado e vontade de estudar e aprender com o passar do tempo, evoluindo e se formando dia após dia, demonstrando que formação engloba a capacitação, a evolução, as competências e as mudanças que esse professor se sujeita, e, com isso, a formação do professor, pode ser entendida como um ato contínuo que se inicia

antes mesmo do ingresso do indivíduo em um curso de formação inicial de professores e se estende por toda a sua vida profissional²².

Essa característica da formação de professores está ligada a capacidade de reformular a maneira como se percebe a educação sempre que acharmos necessário, e também pelo fato de que, durante toda a vida – antes mesmo de ser professor – se elencar modelos de professores que se gostaria de ser e outros que, por diferentes motivos, não gostaria. Lima e Reali (2002, p. 231) também percebem que a formação do sujeito professor vai além da formação inicial, quando afirmam que

ainda que o curso de formação inicial tenha sido indicado como contexto necessário e relevante de aprendizagem profissional da docência, não se ignora que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são de longa duração, delineados por valores pessoais e definidos em grande medida, pelas atividades práticas. Trata-se de um processo complexo, dinâmico, marcado tanto por circunstâncias formais quanto informais, carregado de valores e, portanto, de difícil apreensão.

O que faz a entender que a formação do professor, além de ser um ato contínuo e permanente, como salientado acima, é também feita de forma coletiva e, ao mesmo tempo, individual, uma vez que, o professor está sempre aprendendo e se aprimorando, tanto de forma coletiva – com seus colegas, em cursos, com seus alunos, etc. – como também de forma individual - percebendo que todas suas experiências pessoais e profissionais o ajudam a compor o professor que deseja ser, podendo rever suas práticas sempre que acreditar ser necessário. Assim, a formação do professor vai depender, entre outros fatores, dos desejos do próprio profissional que buscará, a partir dos seus próprios interesses, as informações que melhor satisfazem suas necessidades.

Assim, por ser um ato tão individual do professor e, ao mesmo tempo, tão coletivo²³ é que a formação de professores, de forma institucionalizada, se torna uma tarefa tão complexa, pois necessita levar em consideração as necessidades de cada profissional e também da sociedade à qual esta

²² “(...) sua formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida” (LIMA, 2002, p. 207).

²³ Pimenta e Almeida (2009) afirmam que a docência não se realizava dentro de um contexto complexo social e institucional.

inserida, procurando evitar que a mesma formação ocorra ano após ano - como um modelo a ser seguido - já que, por ser o ambiente em que o professor atua algo mutável²⁴, a formação desse professor deve estar em consonância a essas mudanças.

Ainda discutindo a formação de professores, Imbérnon (2009, p. 46) acredita que a formação é

um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância, etc.

Levando a crer que a formação auxilia o professor a ser capaz de aprofundar seus conhecimentos e ideias a fim de oferecer para seus alunos as melhores alternativas de aprendizado, além de auxiliar esse professor a exercer a reflexão e possível reorganização de sua forma de agir em determinadas situações.

Nesse contexto – de aprimoramento do professor e de aprofundamento teórico e prática - a formação inicial se faz uma etapa importante, tanto pelo fato de ser obrigatória para o ingresso ao magistério – como professor, quanto pela oportunidade de enriquecimento quanto às questões técnicas da profissão, bem como, conhecimentos específicos da área que deseja se especializar. Afirmo ser a formação inicial uma etapa obrigatória para o ingresso ao magistério, pois apesar de entender a formação como ato contínuo, a lei determina que para exercer a profissão de professor, é necessário que o profissional tenha concluído um curso de formação inicial, que se dará, segundo a LDB, em seu Art. 62

em nível superior, em curso de licenciatura²⁵, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

²⁴ Laranjeira *et al.* (1999) observam que o ambiente em que o professor atua é mutável, freqüentemente conflituoso e apresenta inúmeros problemas difíceis de categorizar, o que nem sempre possibilitam uma solução imediata.

²⁵ “Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério” (decreto nº 5.626/05, Art. 3º, parágrafo 1º).

e nas quatro primeiras série do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Essa formação inicial institucionalizada vem sendo realizada, como enfatiza Lima e Reali (2002), no decorrer da história, por instituições organizadas especialmente para esse fim. Inclui a presença de grupos de profissionais especializados, currículos que estabelecem as seqüências e os conteúdos do programa de formação e sessões de tarefas que visam alcançar determinados objetivos referentes à aquisição de conhecimentos, competências, destrezas, habilidades, atitudes, capacidades de saber e saber fazer.

É nesse momento - o da formação inicial - que o professor deverá aprofundar seu conhecimento específico e global acerca da educação²⁶, sendo esse espaço também importante para que o futuro professor possa rever determinados conceitos defendidos por ele, podendo ser essa formação um espaço também de combater, a partir da discussão e aprimoramento desses professores, a exclusão e o preconceito presentes na escola, que muitas vezes, são também potencializados pelos professores, que ao não compreenderem determinadas situações, como a inclusão de alunos com deficiência, passam a, indiretamente e/ou inconscientemente excluir esses alunos, podendo, essas atitudes serem imitadas pelos demais alunos da escola.

No entanto, apesar da potencialidade que a formação inicial apresenta, a realidade vem demonstrando que uma formação inicial de boa qualidade é um desafio, pois não consegue acompanhar as constantes mudanças da escola, ou seja, em sua maioria, os cursos de formação inicial não atendem as necessidades dos professores, da escola e/ou da sociedade, e conseqüentemente, não estão preparando seus profissionais para atenderem, da melhor forma possível, essas necessidades. Lima e Reali (2002), afirmam que a formação inicial tem se concentrado na preparação técnica do futuro

²⁶ Laranjeira et al. (1999) acreditam que é na formação inicial que se dará a necessária ênfase aos conteúdos específicos do âmbito do “conhecimento para a atuação pedagógica”, que são instrumentos para a promoção de um processo educativo.

professor, esquecendo-se do todo²⁷ que envolve a educação, o que acarreta em profissionais despreparados para lidar com a realidade da escola.

Deste modo - apesar de constar na Resolução de 19 de fevereiro de 2002, 400 horas de práticas curriculares para os cursos de licenciatura - freqüentemente, é possível encontrar futuros professores que têm seu primeiro contato com a escola durante o estágio, onde ele é direcionado para a turma escolhida pela própria escola ou professora regente da disciplina, bem como, é orientado pelos professores da escola, passando a julgar a turma e a escola pelo olhar desses profissionais e não construindo sua própria visão de escola a partir da pesquisa crítica e observações próprias da escola mediante um espaço maior de convívio de estagiário e instituição escolar.

Jarmendia (2007) menciona que, muitas vezes, o único contato com a escola se dá, de forma superficial, durante o estágio, muitas vezes sem a devida supervisão, limitando as possibilidades de reflexão sobre sua prática docente. Esse fato não retrata o desejado, já que, por serem contatos pequenos, o estágio não supre toda a necessidade formativa do professor.

O professor que não tem a oportunidade de realizar um contato mais profundo com a escola, investigando a realidade presente nesse ambiente, bem como, discutindo com a Universidade e com a própria escola acerca do que observa, encontra dificuldades quando inicia o exercício de sua profissão. Esse aprofundamento permite formar um profissional capaz de desenvolver um melhor trabalho quando inserido dentro da escola, como professor já formado.

Dessa forma, a formação inicial e a inserção do futuro professor que temos hoje, resumida, em muitos casos, ao estágio, não é suficiente, nem tão pouco satisfatória para formar um profissional capaz de trabalhar em uma sala de aula, tampouco, numa sala de aula com a presença de alunos com deficiência incluídos.

Outra constante nos cursos de formação inicial é o distanciamento que existe entre os professores da universidade e os alunos das licenciaturas, deixando-os, muitas vezes, sozinhos para solucionar seus problemas e,

²⁷ Realidade dos alunos, realidade da escola, falta de estrutura adequada, horários, etc.

freqüentemente, não dando oportunidades suficientes de troca de ideia com os colegas e com os próprios professores²⁸.

Esse distanciamento pode estar relacionado à ideia, ainda presente nos cursos de formação, de formar profissionais capazes de ministrar seu conteúdo, sem fazer questionamentos quanto à maneira como esta passando aquelas informações, ou até mesmo, quanto à efetividade do que se esta sendo ensinado para os alunos, seguindo a ideia de que para ser um bom profissional, é necessário apenas a obtenção de títulos e o conhecimento profundo de sua matéria específica, que é ressaltado por Imbernón (2001), quando afirma que, durante muito tempo – e ainda hoje - se acreditava que o professor deveria, em sua formação, aprender a dominar os “conteúdos” que iria ministrar no futuro, visando um professor uniforme, com um pensamento linear.

Esse mesmo autor afirma que, a formação de professores foi, durante muito tempo, composta de processos destinados a solução de problemas genéricos da educação, ou seja, acreditava-se que, os problemas presentes na escola seriam solucionados mediante a solução genérica que especialistas apresentavam. Essa forma de formação gerou no professorado a ideia de que formação é um treinamento pontual, oferecido por um especialista, sem conhecimento das situações de determinada escola, mas que seria a solução para esses problemas (IMBERNÓN, 2009). Dessa forma, a formação de professores, seguindo ainda fortemente esse modelo, não vem respondendo as questões referentes às reais necessidades dos alunos e dos próprios professores dentro da escola.

No entanto, o que se pode observar é que esse modelo de formação é inadequado porque generaliza todos os alunos da escola, permitindo que o professor não considere as diferenças presente em cada aluno e tampouco o faça refletir quanto à necessidade desses alunos em contrapartida à sua

²⁸ Laranjeira et al. (1999, p. 26) afirma que, freqüentemente, os cursos de licenciatura “deixam o futuro professor sozinho na tarefa de integrar e transpor tudo o que aprendeu na esfera do “saber” para a esfera do “saber fazer”, negando-lhe a oportunidade de experienciar a reflexão coletiva e orientada”.

própria necessidade. Batista (2006, p. 21) menciona que a formação que temos hoje gera “ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento”, ações essas que tornam o ensino e a escola um local pouco desejado pelos alunos.

Essa maneira de formação inicial também impede que o futuro professor, como mencionado acima, tenha o real conhecimento sobre seu futuro local de trabalho, alienando esse aluno e o impedindo de reconhecer a realidade da escola. Quando menciono sobre a realidade das escolas brasileiras atualmente, me refiro, principalmente, a presença de alunos com deficiência incluídos nas salas de aula regulares e que é papel da formação inicial oferecer os primeiros contatos teóricos e práticas do futuro professor a essa temática, como prevê a resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 quando afirma que os cursos de formação deverão

§ 3º (...) além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

No entanto, o que se percebe é que a formação inicial institucionalizada não está progredindo em consonância às políticas públicas, pois enquanto essas políticas defendem, matriculam e mantêm os alunos com deficiência nas salas de aula regulares - fechando, muitas vezes, as escolas especiais, como espaço único de ensino - as instituições de formação inicial seguem a formar profissionais centrados na técnica e no domínio do conteúdo em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e práticos que envolvem a escola.

Pletsch (2009, p. 150) afirma que “de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão”, o que é um fato

preocupante, pois a inclusão escolar de alunos com deficiência é uma realidade escolar, diferente do preparo dos profissionais que trabalham com esses alunos, que não possuem, em sua maioria, formação institucionalizada adequada e que correspondam as exigências de tal atividade.

Imbernón (2001, p. 41) também destaca o despreparo dos cursos de formação inicial - independente das questões que envolvem a inclusão escolar, mas que são preocupantes, uma vez que, profissionais pouco preparados estão se formando e ingressando no magistério anualmente - ao afirmar que

o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.

Tal despreparo dos cursos de formação fazem com que os professores, ainda hoje, cheguem à escola sem conhecimento suficiente para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com deficiência demonstrando a dificuldade dos professores de encontrarem, ainda na formação inicial, um amparo e real preparo para trabalhar com essa temática na escola, o que resulta, muitas vezes, em professores assustados e despreparados para lidar com esses alunos na sala de aula regular. Carvalho (2009, p. 121) também compreende isso, ao afirmar que “os professores da educação básica, em geral, declaram-se despreparados para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado”. Essa autora defende que os mesmos professores que afirmam não estarem preparados para lidar com o aluno com deficiência, não questionam a cerca do fracasso escolar dos demais alunos decorrente do ensino tradicionalista das escolas, defendendo que se esses professores se preparassem para lidar com o aluno com deficiência na sala de aula regular, estaria também auxiliando na melhora da qualidade do ensino para os demais alunos na classe (ibid, 2004).

Assim, é cada vez maior a necessidade de se buscar formar um profissional crítico, capaz de se posicionar frente aos seus alunos e a educação, visando assim a melhoria desses segmentos. Esta ideia é defendida por Herneck e Mizukami (2002, p. 317) quando destacam que,

O debate acadêmico atual sobre formação docente considera como importantes tanto os conhecimentos de diferentes naturezas

indispensáveis à tarefa de ensinar algo, quanto as experiências do professor, fruto de sua vivência e enfrentamento de situações do dia-a-dia da sala de aula, ou seja, situações concretas do processo de ensino e aprendizagem em contextos específicos.

Privilegiando, além dos conhecimentos específicos da área, o conhecimento de seus alunos, a realidade da escola, bem como, seu aperfeiçoamento nas questões que envolvem a educação e suas ramificações, como por exemplo: a educação popular, a educação inclusiva, a educação indígena, etc., compreendendo a sociedade na qual a escola e ele próprio estão inseridos, bem como a realidade de seus alunos, suas dificuldades frente à disciplina ministrada por ele, mas também suas dificuldades globais de ensino, o que não significa conhecer pessoalmente e individualmente cada um de seus alunos, mas sim, identificar enquanto turma, os problemas de aprendizado e de sociedade apresentados por aqueles alunos, sendo capaz de encontrar maneiras de solucionar essas questões dentro de sala de aula.

Laranjeira *et al.* (1999, p. 35) também defendem essa ideia, afirmando que

a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias. É necessário que os professores tenham instrumentos para conhecer e compreender características culturais dos alunos [...] assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

O que é necessário, mas ainda pouco difundido e de fato, posto em prática, demonstrando que a formação inicial ainda está longe de suprir as necessidades vigentes da educação, o que torna cada vez mais importante para a qualificação do professor a formação continuada, pois apesar de entender, como Laranjeira *et al.* (1999, p. 25) que a formação continuada não é “algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, dever ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor”, essa formação vem se mostrando uma alternativa para o professor que, se vê frente a situações que é incapaz, levando em consideração apenas sua formação inicial, de resolver.

Bueno (1999, p. 156) enfatiza que “ao contrário do ocorrido nos países de economia avançada, tem se colocado toda a ênfase na educação continuada, deixando implícito que a formação inicial não jogaria papel tão importante na qualidade do ensino e que a formação em serviço poderia suprir eventuais falhas”. O que é preocupante, uma vez que, a formação inicial é obrigatória e importante para a formação do professor, como destacada anteriormente, sendo necessário que seja revista e reformulada, com a intenção de melhor preparar o professor para a entrada no mercado, permitindo que a formação continuada seja um complemento para o professor e não sua única fonte de formação. No entanto, no contexto atual, essa formação – continuada – pode ser uma opção viável para a formação quanto à educação inclusiva – por oportunizar o crescimento profissional dos professores.

Como discutido até aqui, a escola surpreende muitos novos professores que ao ingressarem na profissão passam a se espantar com a realidade apresentada nas instituições de ensino regular, no entanto, essa realidade não vem surpreendendo somente os novos professores, mas também aqueles profissionais que já estão na escola a mais tempo, mas que com as políticas educacionais se deparam, dia após dia, com mudanças bastante significativas e que requerem uma atualização e aperfeiçoamento desse professorado.

Dessa forma, a formação continuada, seja ela institucionalizada ou não institucionalizada, é uma maneira do professor se atualizar ou conhecer novas tendências educacionais, aprender, em diferentes espaços, como lidar com a escola, e com as mudanças diárias – como os alunos, as tecnologias, etc., e também, é uma maneira do professor se apropriar das questões referentes à inclusão de alunos com deficiência. Assim, a formação continuada tem como objetivo ser oferecida em prol da qualificação dos professores que se encontram a mais tempo na escola regular, pois estes, muitas vezes, não tiveram as aproximações, ou possíveis de discussão dessa temática no âmbito da formação inicial, pois mesmo que a realidade atual da formação inicial não aborde, em sua maioria, as questões que envolvem a inclusão desses alunos, a partir da obrigatoriedade de determinadas disciplinas²⁹ estes possuem uma

²⁹ Disciplina de LIBRAS – abordarei esse tema, bem como sua legislação, no item seguinte.

ideia e uma aproximação maior com a realidade da escola que os professores que em nenhum momento tiveram essa oportunidade institucionalizada,

Feltrin (2007, p. 86) ressalta que “muitos docentes em exercício não possuem as competências ou atitudes que são requeridas numa perspectiva de educação inclusiva e, por isso, a capacitação, a formação contínua revelam-se de fundamental importância”, e assim, a formação continuada institucionalizada se mostra relevante para que os professores se dotem de informações relevantes, bem como, uma possível reformulação de sua forma de ver esses alunos, permitindo ir além e tornando essa experiência positiva para ele e para os alunos.

Essa formação também é importante para os professores mais novos que encontram nesse espaço, oportunidade de continuar se atualizando e aprimorando sua formação como professores, o que é uma constante, frente à precariedade de muitos cursos de formação inicial.

A formação continuada é toda aquela formação que ocorre após a formação inicial, podendo ocorrer em nível institucionalizada, que é garantida pela LDB, devendo ser oferecida por instituições públicas³⁰, instituições estas que devem manter, segundo a própria LDB, em seu Art. 63, “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996), tendo como exemplo: cursos de pós-graduação e em nível não institucionalizada, tendo como exemplo aquela que ocorre no âmbito escolar e na vida pessoal do professor, bem como, todas as experiências desse professor que vão além da formação institucionalizada.

No entanto, essa formação continuada deve atender a todas as demandas da escola e dos professores que nela atuam, assim quanto ao tema da inclusão escolar, a formação continuada ocorre, como lembra Oliveira (2009, p. 40) com “um considerável número de cursos destinados à formação continuada dos educadores brasileiros, envolvendo informações e práticas educativas com adequações ao ensino inclusivo dos alunos com deficiências

³⁰ “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (LEI Nº 12.056, DE 13 DE OUTUBRO DE 2009.).

reais, vem sendo oferecido”, no entanto, os professores manifestam suas dificuldades quanto a comparecer e usufruir desses cursos, pois, por diferentes motivos³¹, esses professores não têm permissão ou condições de sair da escola e fazerem tal formação em local e horário fixos e pré-determinados.

Apesar disso, essa realidade apresentada pelos professores, vai contra o que se espera quanto à necessidade da formação continuada institucionalizada de professores, pois como ressalta Oliveira (2009, p. 43) a escola deve garantir “[...] de que no calendário escolar estejam previstas horas para que os professores possam se reunir para analisar, problematizar, refletir na e sobre as suas ações pedagógicas, dando, desta forma, uma concretude à formação continuada e em serviço”. Fato este, que, em sua maioria, não vem ocorrendo.

Por outro lado, quando é possível que o professor realize essa formação, não se vêem resultados imediatos na maneira como esse professor trabalha na sala de aula, evidenciando que tal formação não vem sendo bem aproveitada. Oliveira (2009) também percebe que, em sua maioria, essa formação não vem se revertendo em mudanças no processo de ensino oferecido para os alunos. Assim, questiono se esses cursos de formação continuada vêm sendo de fato satisfatórios quanto ao seu conteúdo e objetivos ou são apenas cursos oferecidos para a efetividade da lei, que obriga tais cursos a existirem, sem a devida formação de um professor reflexivo, crítico e apto a mudar sua prática frente à educação desse aluno com deficiência dentro da sala de aula regular?

Outro questionamento bastante relevante é quanto à relação dos cursos institucionalizados e a oportunidade de ingresso de professores a esses cursos, como alunos, pois apesar do oferecimento desses cursos pelas instituições, a procura se torna limitada devido, à falta de tempo livre do professor para a realização desses cursos, como ressaltado acima, o que pode levar a conclusões precipitadas da necessidade ou não da oferta desses cursos.

³¹ o professor não dispõe, em sua maioria, de horários livres com seus colegas, para realizar esse tipo de formação, o que demonstra a necessidade de se estabelecer um tempo institucionalizadamente para essas trocas (LIMA; REALI, 2002).

Por outro lado, o professor também pode não estar vendo a importância desses cursos de formação, por estarem em momentos diferenciados de amadurecimento profissional, tendo, nesses cursos, de acompanhar uma turma específica, com conteúdos específicos e pré-determinados, sem que muitas vezes esses conteúdos de fato correspondam às necessidades desses professores. Essa realidade, afirma que a busca por outros espaços, além da formação continuada institucionalizada, como a própria escola em que trabalha, são enriquecedores para que esse professor tenha a oportunidade de crescer conforme a sua necessidade e realidade profissional, oportunizando espaços de reflexão compartilhada. Herneck e Mizukami (2002, p. 321) ressaltam essa realidade, afirmando que

toda proposta de capacitação tem como objetivo proporcionar mudanças. Os professores (com suas crenças, valores, estilos de vida e comportamento), porém, podem se encontrar em estágios diferentes de seus processos de desenvolvimento profissional, motivação, interesse, comprometimento com a educação, investimento na carreira, etc. aqueles que elaboram e tentam modificar a educação por meio de propostas amplas raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo.

Pois é nesse espaço – o da escola - que o professor pode buscar as informações e encontrar soluções para os problemas presentes na sala de aula, bem como dividir suas experiências com os demais professores, de forma imediata. Assim, promover a formação continuada é permitir que o professor tenha a oportunidade de se atualizar e se formar, todos os dias, em busca de melhor qualidade no ensino, o que é afirmado por Jarmendia (2007) ao salientar que é durante o exercício da profissão, durante a resolução de problemas impostas pelo cotidiano da escola que o professor reconhecerá a importância da formação, não apenas pela atualização de conhecimentos, mas como oportunidade de encontrar novas alternativas de ensino.

É na escola também que o professor irá aprender, de fato, a ser professor, o que remete mais importância à escola frente à formação desse professor. Canário (1999, p. 280) salienta o espaço escolar como lugar de aprendizagem ao afirmar que

a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista. Não apenas os professores aprendem nas escolas, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

Indo além da questão de formação de professores como complemento da formação inicial, seja ela institucionalizada ou não institucionalizada, a formação continuada deve ser vista como uma forma de crescimento pessoal e cultural. Gatti (2000, p. 99) também entende essa formação como um “meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar”, demonstrando que o caráter da formação continuada vai realmente além do papel de dotar o professor de conhecimento técnico, mas sim tentar transformar o professor, fazendo-o crescer como profissional, melhorando seu relacionamento na sala de aula, principalmente, nas questões que se referem aos alunos com deficiência inclusivos.

Autores como Imbernón (2010) e Pan (2008) compreendem o caráter colaborativo e coletivo da formação continuada, dessa forma, Imbernón (2010, p. 31) intui que a formação “requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem)”, o que demonstram que a formação, em conjunto com outros professores, de forma colaborativa, permite que se rompam determinadas visões que sozinho esse professor talvez fosse incapaz de desfazer, bem como pode auxiliar os professores a entenderem melhor suas vivências em sala de aula, dividindo com seus colegas suas experiências, buscando neste, alternativas para melhorar a sua prática. Porém, para que a formação colaborativa de fato seja eficiente, é preciso que os professores desejem realizar essa mudança, pois a formação continuada requer mais que uma simples conversa, mas uma nova forma de ver a educação.

Quanto ao papel coletivo da formação continuada, esta se caracteriza pela busca, em conjunto, de soluções para os problemas locais encontrados pelos professores, bem como uma troca efetiva de conhecimentos e experiências que possam auxiliar não um, mas todos os professores, deslocando os problemas individuais para o coletivo, buscando superá-los

conjuntamente. Essa formação coletiva se dá também mediante a participação não só de professores, como também de pais, comunidade e os próprios alunos, demonstrando que a formação continuada não se dá somente na relação professor-professor, mas também na relação entre o professor-aluno, professor-pai e professor-comunidade, demonstrando que essa formação ocorre não somente com a relação com outros professores, mas também com todos aqueles que se relacionam e fazem parte da realidade e dia a dia do professor.

Pan (2008, p. 113) percebe que a formação “não pode acontecer sem referência aos contextos sociais em que irão ensinar, muito menos sem a preparação para as parcerias que a educação especial inclusiva requer, seja com os pais, seja com os serviços especializados na comunidade, como os de saúde e os sociais”, o que ressalva a ideia de que o professor irá se formar num ato coletivo, levando em consideração o local de trabalho, bem como todos os que se envolvem com esse professor.

Dessa forma, mesmo que a visão de formação continuada esteja predominantemente relacionada à visão da maioria dos professores: a formação e aprimoramento técnico desse professor³², a formação no espaço escolar, na comunidade e nas particularidades de cada professor é fundamental para o crescimento deste como profissional, principalmente quando relacionado à inclusão escolar de alunos com deficiência, por requerer mais que a simples atualização de novos conceitos, mas sim a quebra de paradigmas e preconceitos que esse professor carrega, consciente ou inconscientemente.

Assim, o professor deve ser capaz, como profissional da educação de perceber que todos os espaços dos quais ele faz parte, são também espaços de formação profissional, permitindo assim, quando consciente de seu papel como professor e principalmente de sua capacidade formativa, tornar esses espaços, locais de pesquisa, reflexão e de formação produtivos, bem como é papel da formação continuada institucionalizada aprimorar e capacitar seus

³² Segundo Castro e Facion (2008, p. 170) para muitos professores, a formação continuada é “uma mera atualização científica dos conteúdos institucionalizadas da pedagogia e da didática”.

professores quanto às realidades da escola, principalmente ao que se refere à educação do aluno com deficiência incluso e sua relação com a turma regular e o aprendizado, bem como dotar esse professor de um pensamento crítico, que o permita ir além da visão da formação como aprimoramento técnico e não reflexivo e de crescimento pessoal e profissional.

Aprofundando a questão da formação de professores, enfatizando essa formação para a inclusão, é possível evidenciar que essa formação se ramifica em dois tipos de professores, a primeira, do qual todos devem fazer parte – a do professor capacitado – e o segundo, que se caracterizaria por aqueles profissionais que desejam trabalhar especificamente com os alunos com deficiência em sala de aula de atendimento educacional especializado³³ (AEE) – o do professor especialista. Bueno (1999, p. 153) assinala essa pluralidade da formação de professores quando afirma que a formação se divide na “dos professores do ensino regular para uma formação básica, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com deficiência;” e a “dos professores especializados nas diferentes deficiências, quer seja para atendimento direto a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos” (BUENO, 1999, p. 153).

Por perceber esses dois profissionais como fundamentais para a efetividade da inclusão escolar desses alunos, e por acreditar que caracterizar o professor que se deseja ter nas salas de aula regular, é importante para esse trabalho, aprofundo a seguir as características específicas de cada um desses profissionais. Outro motivo que me leva a distinguir esses profissionais esta pautada na própria pesquisa, que visa conhecer como se dá a formação do professor capacitado, precisando para isso, entender o que se considera esse professor capacitado na escola regular atual.

³³ O atendimento especializado é garantido por Lei e Dever do Estado, conforme o Decreto 7.611/11 e pode ser oferecido, conforme salienta o Decreto 6.253/07, “pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente” (BRASIL, 2007, p. 2)

O *professor capacitado* é aquele profissional que atua na sala de aula e que comprova segundo a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que durante

sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competência e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001).

Dessa forma, podemos perceber que, a lei considera como *capacitado*, todo professor que, durante sua formação inicial teve, no mínimo, uma disciplina relacionada à questão do aluno deficiente, introduzindo o professor nas discussões que envolvem a inclusão e a permanência do aluno com deficiência na escola regular.

A formação do professor que trabalha com a inclusão, deve ser uma formação voltada, principalmente, para a reflexão do seu papel como educador, tendo nas disciplinas que compreendem a formação inicial, possibilidade de conhecer, discutir e compreender como se dá a educação de alunos com deficiência, de forma superficial, mas que consiga dar conta de manter e ensinar com qualidade esse aluno na sala de aula regular. Pletsch (2009, p. 149) vê a formação desse professor como importante para ser capaz de

valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

No entanto, os cursos de formação precisam oferecer, obrigatoriamente, apenas uma disciplina – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS³⁴) - o que, a meu ver, não capacita o professor para trabalhar com outras realidades que podem vir a estar presente em sua sala de aula. Assim, a capacitação desse profissional fica limitada, muitas vezes, ao conhecimento, também mínimo de LIBRAS, o que pode vir a ser uma realidade nunca vivenciada por esse professor. No mesmo sentido, a lei que caracteriza o professor capacitado não faz a recomendação de disciplinas ou quantidade de horas desejáveis de disciplinas referentes à temática da inclusão/conhecimento de educação especial, deixando a mercê da Instituição a livre escolha de oferta de disciplinas. Assim, ao fazer suas próprias escolhas, a instituição privilegiará as disciplinas que considera importantes para seus alunos terem conhecimento, e dessa forma, muitas Instituições oferecem poucas disciplinas, com cargas horárias limitadas, o que não oferecem espaços de reflexão e de crescimento profissional.

Pletsch (2009, p. 150) percebe as limitações que uma quantidade mínima de disciplinas oferecidas à luz da inclusão quando afirma que “limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas”, sendo a oferta de uma (1) disciplina um número consideravelmente alto de oferta, enquanto que outras Instituições não oferecem nenhuma disciplina referente ao tema.

De acordo com a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, se durante a formação inicial o professor não tiver contato com nenhuma disciplina sobre o tema, ele não é um professor capacitado para trabalhar com a inclusão, o que não corresponde à realidade da escola de hoje, que não separa os professores capacitados dos demais, e nem designa os alunos apenas para os professores que estão realmente preparados para lidar com eles. Tal postura das Instituições torna a formação continuada institucionalizada um espaço a ser

³⁴ “Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Decreto nº 5.626/05).

procurado não somente pelos professores que já estavam em exercício antes da resolução, mas por todos aqueles que buscam a capacitação exigida por ela, o que superlota, ou reduz a qualidade desse serviço, que passa a atender um público que deveria ter sido capacitado durante a sua formação inicial.

No entanto, tal formação não significa um aprofundamento teórico e prático quanto aos temas relacionados à inclusão escolar e as deficiências dos alunos, ou seja, o professor não necessita conhecer tudo a respeito de cada deficiência, mas sim, ter conhecimento mínimo sobre o que é a inclusão, bem como ter o discernimento para a escolha e formulação das aulas que irá ministrar. Assim também pensa Figueiredo (2002, p. 76) quando afirma que

o docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles. Assim, trabalhar com crianças *especiais* não requer uma especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola.

O que é diferente do professor especializado, que tem como papel principal o trabalho com os alunos no AEE³⁵, sendo esse espaço destinado para que o aluno com deficiência e incluso possa potencializar suas atividades. A LDB garante, para todos os alunos com deficiência inclusos, “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996), e com isso, possuem nesse espaço um atendimento de qualidade capaz de suprir suas necessidades, entendendo que essas necessidades não são as mesmas da escola regular, ou seja, não cabe ao AEE a retomada de conteúdos teóricos ministrados na sala de aula no período regular, mas sim ser um apoio quanto às necessidades próprias do aluno, utilizando esse espaço como momento de reflexão e crescimento pessoal, o que é apoiado por Batista (2006, p. 22-23) ao pautar que “no atendimento

³⁵ As diretrizes que orientam o Atendimento Educacional Especializado são discutidas na Resolução CNE/CEB n.4/2009, bem como nas Notas técnicas nº 9, 11 e 19 de 2010, assegurando esse atendimento aos alunos com deficiência, assim como, orientando os profissionais especializados que trabalham no AEE.

educacional especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico”.

Essa mesma autora ressalta que esse atendimento pode ser realizado em grupos, desde que estes contemplem as faixas etárias próximas de seus alunos e não as mesmas patologias. Da mesma forma, o AEE não tem o caráter substitutivo, nem tão pouco deve ser considerado como um ensino particular ou reforço escolar, sendo assim, não é seu papel desenvolver atividades referentes aos conteúdos da escola regular, tais como: matemática, língua português, etc., mas sim buscar esses conhecimentos (leitura, escrita e quantificação) sem a sistematização da escola regular (BATISTA, 2006), dessa forma, o AEE é um espaço, oferecido no horário inverso³⁶, que visa adaptar o aluno a escola regular, e por isso, não tem o caráter de ser definitivo, mas sim, é configurado e visto como uma transição entre o fim da escola especial e a escola inclusiva. No entanto, esse AEE vem sendo entendido como um espaço de retomada de conteúdos da sala de aula, o que torna esse espaço uma aula de reforço, o que não é seu objetivo.

De maneira mais sistemática, o professor especialista é aquele, que após sua formação inicial, realiza um aprofundamento em alguns pontos da educação de crianças com deficiência. Pletsch (2009) afirma que o professor especialista é aquele que tem uma formação de caráter geral, com alguns aprofundamentos específicos que o permitiriam realizar o atendimento especializado do aluno com deficiência. Esse professor tem a função de auxiliar o professor de sala de aula no que for preciso.

Assim, a LDB, orienta que os *professores especializados* são,

§ 2º (...) aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas

³⁶ Os professores especialistas não são responsáveis pelo ensino escolar, tampouco os professores do ensino regular o são pelo ensino especializado. É a educação especial – entendida como atendimento educacional especializado – que garante as condições de o aluno com deficiência acessar o ambiente escolar (MACHADO, 2009, p. 20).

práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

Dessa forma, esses profissionais serão contratados mediante comprovação da formação específica para a educação especial, como a LDB também prevê, no Art. 3º,

I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - 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 de ensino fundamental e no ensino médio.

Nesse contexto, esse profissional tem o papel de auxiliar o professor na escola, bem como ajudar o aluno com deficiência nessa transferência e adaptação, entendendo o papel real desse AEE. Mattos (1998) afirma que a presença do professor especialista é importante na escola, uma vez que, por mais que se tenha o compromisso de difundir o saber universal, a escola regular irá apresentar limitações frente ao aluno com deficiência, sendo fundamental a presença de um espaço, sem o caráter clínico, mas educacional, para que esse aluno consiga avançar.

Esse profissional também deve estar sempre se atualizando, tendo a formação continuada institucionalizada como aporte técnico e com caráter de resgate de concepções e a construção de novos olhares, e a consciência da formação continuada não institucionalizada como oportunidade de reflexão individual e coletiva, tendo na escola o espaço de conversa e troca de experiências com os outros professores. O professor especialista também tem na escola a oportunidade de auxiliar na formação do professor capacitado, promovendo discussões com estes, bem como, estando à disposição para sanar as dúvidas desses professores. Batista (2006, p. 27) vê que essa formação continuada ocorre “a partir dos próprios casos em atendimento, pois esse é um material vivo, que propicia uma visão subjetiva que o professor responsável pela sala de aula ou por esse atendimento terá para dar conta da

complexidade dos alunos e do seu processo de aprendizagem”, o que demonstra o caráter formativo presente no AEE.

A partir da realidade apresentada nesse capítulo, me **questiono que formação os *professores capacitados* possuem? Qual o impacto dessa da inclusão escolar para a formação desses professores? O que pensam esses professores quanto à inclusão escolar e sua formação pedagógica?** Assim, busco nesse trabalho me aproximar dessas questões, procurando compreender como se dá a formação do professor capacitado, bem como sua relação com a inclusão.

4. Caminhos metodológicos

“[...] certamente não para mim, que considero esse tipo de coisa de uma sedução fatal. O fato de tantos clamarem por simples “informações”, ou “tradições”, é, suponho, um tributo ao curioso efeito que têm as histórias.”

J.R.R. TOLKIEN

Toda pesquisa deve, em algum momento de sua escrita, ilustrar os caminhos metodológicos escolhidos para a realização de seu trabalho. Essa preocupação deve ser tomada para que o leitor tenha acesso aos passos da pesquisa e entenda escolhas feitas pelo pesquisador no decorrer de seu trabalho. Nesse sentido, esse capítulo visa descrever esses caminhos, demonstrando as escolhas feitas por mim para cada etapa da pesquisa.

4.1. Produções sobre o tema: o que vem sendo trabalhado

Esse levantamento foi realizado com a intenção de perceber o quanto o tema de pesquisa está sendo aprofundado e investigado em diferentes espaços de trocas acadêmicas: grupos de pesquisa³⁷ cadastrados no portal da Capes, eventos importantes e periódicos de circulação científica.

Quanto aos grupos de pesquisa utilizei os seguintes descritores: **formação para inclusão** e **formação continuada e inclusão**. O número de grupos de pesquisa cadastrados foi bastante expressivo. Sendo possível encontrar, respectivamente: sessenta (60) grupos e seis (6) grupos de pesquisa que trabalham com esses assuntos.

Apesar do descritor: **formação para inclusão**, possuir sessenta (60) grupos cadastrados no portal, somente sete (7) grupos, apresentam, em seus

³⁷ O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil constitui-se em bases de dados que contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País (CNPQ - <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/index.html>)

resumos, a inclusão de deficientes e a formação do professor - inicial ou continuada - como foco de pesquisa.

Quanto ao descritor: **formação continuada e inclusão**, dos seis (6) grupos encontrados, três (3) estão voltados para a pesquisa da inclusão de deficientes e formação de professores para trabalhar com esse alunado.

Quanto ao levantamento em periódicos acadêmicos, foram escolhidos dois (2) periódicos importantes para o cenário acadêmico sob a perspectiva da educação - a **Revista Brasileira de Educação**, que possui, ao todo, quarenta e duas (42) edições publicadas no período que compreende os anos de 1995 a 2009 e a **Revista Brasileira de Educação Especial**, que contempla tanto a Educação Especial, quanto a Educação Inclusiva no Brasil, sendo sua primeira publicação em 1993, no entanto, para este trabalho, foram pesquisados os Artigos publicados entre os anos de 2005 e 2010³⁸.

Para ambos os periódicos foram utilizados os descritores: **inclusão escolar e formação e inclusão**. Esse levantamento foi realizado levando em consideração a presença desses descritores, combinados ou não, nos títulos dos artigos publicados nos respectivos periódicos. A partir disso, foi possível constatar que pouco se tem trabalhado a questão da Inclusão de alunos nas escolas e da Formação do Professor que trabalha com esses alunos.

Com o descritor: **Inclusão escolar foram** encontrados dois (2) Artigos no ano de 2006 (nº 33), intitulados: **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil** e **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**, e dois (2) na edição do ano de 2009 (nº 40), intitulados: **Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar** e **Inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**.

³⁸ Edições disponíveis em <http://www.scielo.org/php/index.php>. As demais edições estão disponíveis no site da revista (<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>), no entanto, não são acusadas quando utilizado o buscador do Scielo, utilizado para a pesquisa por descritores nesse trabalho.

Quanto ao descritor: **formação e inclusão** foram encontrados dois (2) Art.s: **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** (2006) e **Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar.** (2009), como é possível perceber, esses Artigos são os mesmos encontrados com o descritor anterior – **Inclusão escolar.**

Quanto aos achados na **Revista Brasileira de Educação Especial**, com o descritor: **inclusão escolar** foram encontrados doze (12) Artigos publicados sendo: dois (2) no ano de 2005, dois (2) no ano de 2006, um (1) no ano de 2007, três (3) em 2008 e quatro (4) no ano de 2009, e com o descritor: **formação e inclusão**, foi encontrado um (1) Art., publicado em 2006.

Quanto a eventos, foram pesquisados dois (2) grandes eventos nacionais: **Reuniões anuais da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, e o **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Os descritores utilizados foram: **Formação do Professor e Inclusão e Inclusão escolar**³⁹. Todos os trabalhos foram lidos, tendo em vista a busca de Artigos que envolvessem os descritores, indo além dos títulos e evidenciando aqueles que trabalhavam sob essa temática.

Em relação à ANPED, foram analisados os trabalhos disponíveis no grupo temático (GT) da Educação Especial (GT 15), nos anos de 2000 a 2010. Encontrei, ao todo, nove (9) trabalhos com o descritor: **Formação do Professor e Inclusão** e cinqüenta e três (53) com o descritor: **Inclusão escolar.**

Quanto à frequência desses trabalhos, em três (3) reuniões (24^a, 25^a e 27^a) não houve trabalhos que abordassem o descritor: **Formação do Professor e Inclusão**, enquanto que a maior incidência esteve presente na 28^o reunião, com dois (2) trabalhos. Nas demais reuniões, a quantidade de trabalhos apresentados foi igual a um (1) ao ano. Quanto ao descritor:

³⁹ Tal descritor está associado à Inclusão Escolar do Deficiente, e não das demais formas de inclusão escolar.

Inclusão escolar, o mesmo foi contemplado com trabalhos em todas as reuniões, tendo uma maior incidência na 33ª reunião, com nove (9) trabalhos.

Quanto ao conteúdo dos trabalhos, pude perceber que, na maioria, abordam questões relacionadas à como o aluno deficiente está sendo incluído ou como ele percebe essa inclusão, enquanto que as pesquisas sobre a formação de professores que trabalham com a inclusão não está sendo tão pesquisada. Até mesmo quando o trabalho busca entrevistar os professores, essas entrevistas são direcionadas para como está indo o aluno na sala de aula, e não para falar a formação dele como professor de alunos com deficiência inclusos.

Quanto ao ENDIPE, foi realizado um levantamento de trabalhos aceitos, como painéis, nos anos de 2006, 2008 e 2010. Quanto ao descritor: **Formação de Professores e Inclusão**, foram encontrados treze (13) trabalhos no decorrer desses três (3) anos, dois (2) em 2006, oito (8) em 2008 e três (3) em 2010. Quanto ao descritor: **Inclusão escolar**, foram encontrados quarenta e cinco (45) trabalhos, sendo: doze (12) em 2006, trinta e um (31) em 2008 e dois (2) em 2010.

A partir desses levantamentos, notasse que se tem pesquisado sobre a temática desse trabalho (formação de professores e inclusão), porém essas pesquisas são bastante pontuais. Quanto à formação desses professores a pesquisa é ainda bastante incipiente, apesar da realidade das escolas brasileiras de incluírem alunos com deficiência em salas de aula regular. Assim, levando em consideração a necessidade de mais estudos referentes à formação de professores, busco, nesse trabalho levantar algumas ideias referentes a esse tema. Nesse sentido, no item abaixo, trago os caminhos que delimitaram essa pesquisa, com o objetivo de melhor ilustrar as escolhas metodológicas desse trabalho.

4.2. Caminhos delimitados para essa pesquisa

Ao idealizar esse trabalho, tinha como enfoque principal, como dito anteriormente, o objetivo de investigar como se dava a formação de professores que trabalhavam com a inclusão, bem como, compreender as principais dificuldades encontradas pelos professores quanto à inclusão e Identificar o impacto da inclusão escolar para a formação de professores.

Com os objetivos delimitados, era necessário que fosse realizado a escolha da abordagem metodológica⁴⁰ e do instrumento de pesquisa que seria utilizado para esse trabalho, visando melhor responder essas questões de pesquisa. No entanto, anterior a essas escolhas, senti a necessidade de delimitar os sujeitos da pesquisa, a fim de conseguir elaborar um instrumento de pesquisa que contemplasse a pesquisa, favorecendo, a partir do perfil dos sujeitos da pesquisa, respostas mais adequadas as suas realidades dentro da escola.

Inicialmente, foi feita uma breve triagem, junto com a Secretaria de Educação da 5ª região, em conversa informal, na busca das escolas que possuíam alunos com deficiência incluídos. Essa triagem foi realizada no período de 2010/01, visando conhecer como a inclusão escolar estava ocorrendo na cidade de Pelotas/RS. Essa triagem revelou que, a melhor maneira de conhecer as escolas que possuíam esses alunos era entrando em contato com as escolas que foram contempladas com as chamadas Salas de Recurso⁴¹, dessa forma, me foi fornecida uma lista de escolas onde haviam salas de recurso.

Com esses dados em mãos, tinha como objetivo visitar todas as Salas de Recurso em funcionamento na cidade de Pelotas e, também, entrevistar todas as professoras que trabalhavam com alunos com deficiência incluídos,

⁴⁰ Escolhi uma abordagem qualitativa, com o objetivo de melhor responder as questões levantadas acerca do tema de pesquisa

⁴¹ A sala de Recursos (SR) consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial em um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 486).

no entanto, ao entrar em contato com a primeira escola presente na lista – que, por coincidência, também era a escola da minha comunidade – tive contato com outra realidade, que *a priori* não estava prevista nos meus planos: a quantidade de alunos com deficiência incluídos e a capacidade da escola de se adaptar e trabalhar, de forma consciente, buscando por melhorias, com essas crianças.

Ao afirmar quanto à capacidade da escola de se adaptar a inclusão tenho por base a leitura do Projeto Pedagógico da escola, que propõe, ao aluno com deficiência

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (PP da escola, 2008)

Demonstrando a preocupação com a evolução do aluno gradativamente, respeitando seu próprio ritmo. A professora especialista da escola, também me fez perceber as características singulares da escola, em conversas informais (APÊNDICE 1), pude perceber a importância dada pela escola a inclusão escolar e a preocupação em realizar um trabalho consciente com esses alunos, auxiliando assim a notar que o local de trabalho do professor poderia vir a influenciar na sua formação, sendo este outro motivo pelo qual optei por trabalhar apenas com essa escola⁴².

Outra característica marcante nessa escola é a presença, predominante de alunos provenientes de famílias de baixa renda além de um elevado número de alunos contemplados com o bolsa família⁴³, moradores dos bairros: Castilho, Simões Lopes e uma região do centro conhecida como *Cerquinha*.

⁴² Compreendo que outras escolas também poderiam possuir características relevantes e marcantes que justificariam a pesquisa, no entanto, optei por trabalhar unicamente com essa escola por possuir um contato mais próximo com a direção e professores, o que me permitia observar em alguns momentos a interação dos alunos com as professoras e deixavam elas mais a vontade para conversar comigo, já que, me conheciam da comunidade, ou até mesmo de visitas a escola.

⁴³ “O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.” Essas e mais informações estão disponíveis em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>

Esses fatores acarretam em uma realidade escolar diferente daquela encontrada em outros espaços escolares, uma vez que, a escola deve se mostrar importante para a vida desse aluno, demonstrando que os professores dessa escola lidam com diversos fatores aquém do ensino de sua matéria, sendo importante um olhar para esses alunos, sendo eles deficientes ou não.

Dessa forma, as características dessa escola - a existência de uma Sala de Recursos, turmas com um número expressivo de alunos com deficiência incluídos e professores trabalhando com a inclusão desses alunos – tornaram-se os pré-requisitos para a escolha da instituição a ser pesquisada, entendendo que os professores que nessa escola trabalham possuem um olhar diferenciado para as questões referentes a inclusão escolar de alunos com deficiência, uma vez que, esta é uma escola pequena e com uma direção preocupada para a qualidade da inclusão escolar.

Assim, entendo a importância da caracterização dessa instituição, trago para o texto, as principais características dessa escola. Localizada na cidade de Pelotas/RS, a escola, estadual, de ensino fundamental, instituição conta, atualmente, com 16 professores, com formação em nível superior, e 166 alunos – entre esses, 30 alunos diagnosticados⁴⁴ com alguma deficiência e incluídos - e uma (1) sala de recursos, com o objetivo de

atender a educandos portadores de deficiência mental, a fim de manter a inserção destes em classes regulares, sempre que possível garantindo-lhes o atendimento específico com profissional habilitado nesta área, buscando dessa forma a erradicação da evasão e repetência (PP da Escola, 2008).

Os alunos estão divididos em turmas de 1ª a 8ª série⁴⁵, sendo apenas uma turma para cada série. Os alunos com deficiência diagnosticados⁴⁶ estão, nas turmas de 1ª a 4ª série, o que passou a delimitar o número de sujeitos da pesquisa para quatro (04) professoras – aquelas que atuaram/atuavam com esses alunos, sendo esses dois critérios: ter trabalhado/estar trabalhando com

⁴⁴ A escola informa que possui 30 alunos diagnosticados, mas que existem outros alunos aguardando para serem examinadas.

⁴⁵ Sendo que está implementado na escola o ensino de 9 anos, com turmas de 1º a 4º ano e, com perspectivas de implantar em 2012 as turmas de 5º a 9º ano.

⁴⁶ A escola afirma que, quando o professor percebe alguma dificuldade do aluno, este é encaminhado para a sala de Recurso para conversar com a professora especialista e posteriormente é encaminhado para avaliação psicológica e médica pelo Estado. Alunos diagnosticados são aqueles que receberam o laudo afirmando que possuem alguma deficiência.

alunos com deficiência incluídos e ter disponibilidade para participar da pesquisa, determinei como instrumento de pesquisa, a entrevista não-estruturada.

Esse tipo de entrevista permite que o entrevistado construa livremente suas respostas, o que considero importante para a pesquisa, uma vez que, desejo que eles reflitam quanto a sua formação e tragam para a entrevista suas próprias experiências, que enriquecerão a pesquisa. Mattos (2005) salienta que a entrevista não-estruturada pode ser realizada mediante um roteiro pré-estabelecido, para que, apesar da liberdade na composição das respostas, tanto o entrevistado quanto o pesquisador não fujam do foco principal da pesquisa. Assim, faço uso de um roteiro de entrevista (apêndice 2), buscando assim, evitar tal acontecimento.

Também busquei focar entrevistas com características narrativas por entender, como Reis (2008), que as narrativas são relatos de ações envolvendo seres humanos, valorizando os aspectos pessoais dos sujeitos (seus sentimentos, afetos e percursos de vida), além de ser uma fonte poderosa de conhecimento que estimulam outros professores a refletirem sobre suas vidas e sua profissão. Com essa metodologia, os professores se sentiram a vontade para conversar, contar histórias envolvendo a temática e aprofundar algumas questões referentes à sua própria formação, refletindo, inúmeras vezes, quanto as suas próprias trajetórias acadêmicas.

O roteiro de pesquisa, instrumento utilizado para a condução das entrevistas foi importante, uma vez que, em diferentes momentos, as conversas se encaminhavam para histórias acerca dos alunos, deixando de lado a formação desses professores, assim, o roteiro nos permitia retomar o assunto.

4.3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participaram dessa pesquisa quatro (04) professores, que atuam como unidocentes em turmas de 2º à 5º ano do ensino fundamental. Abaixo

apresento um quadro (QUADRO 1) com as principais informações com relação às professoras entrevistadas.

Quadro 1 – Dados iniciais das professoras entrevistadas

Nomes	Formação Inicial	Tempo Docência	Ano escolar de atuação ⁴⁷	Número total de alunos	Número de alunos com deficiência em sala de aula ⁴⁸
Alessandra	Magistério – concluído em 1995. Concluinte de Ciências Sociais.	2 anos	2º do EF	21	10
Rosana	Auxiliar laboratorial - concluído em 1988. Pedagogia - concluído em 1997	4 anos	1º e 5º do EF	7 no 1º ano. 10 no 5º ano.	2 no 1º ano. 3 no 5º ano.
Marli	Magistério - concluído em 1986 Pedagogia – concluído em 2010.	21 anos	3º do EF	13 alunos	2
Valéria	Magistério - concluído em 1982 Pedagogia Habilitação Administração escolar - concluído em 1986	20 anos	4º do EF	21 alunos	4

⁴⁷ Ano de atuação da professora na escola no momento da entrevista.

⁴⁸ As professoras assinalam que não sabem o número exato de crianças com deficiência em sala de aula, pois apesar de algumas apresentarem laudo, elas sabem de outras que não possuem, mas que também apresentam deficiências. Entretanto, consideraremos inclusas, apenas as crianças que apresentam laudo.

Já o quadro abaixo (QUADRO 2) elenca quais as deficiências já recebidas em sala de aula, as deficiências presentes, no momento das entrevistas (2011) em sala de aula, e quando a professora entrevistada teve contato, pela primeira vez, com alunos com deficiência.

Quadro 2 – Deficiências em sala de aula e Primeiro contato com a inclusão

Nomes	Deficiências diagnosticadas nos alunos com as quais já trabalhou ⁴⁹	Primeiros contatos com alunos inclusos	Deficiências Diagnosticadas nos alunos atualmente
Marli	Autismo Deficiência mental	Em 1987 - Escola de Educação Infantil.	Autismo Deficiência Mental
Alessandra	Síndrome do pânico Síndrome de Down Dislexia Hiperatividade Deficiência mental	Em 2010 - Escola Nossa Senhora das Graças.	Hiperatividade Deficiência Mental
Rosane	Autismo Deficiência visual Deficiência mental	Em 2009 - Projeto Acelera ⁵⁰	Deficiência Mental
Valéria	Surdo Deficiência mental	Em 1982 - Escola em Dom Pedrito	Deficiência Mental

⁴⁹ Apesar de alguns citados não configurarem deficiências e sim síndromes, as professoras, ao serem questionadas quanto as deficiências, as enumeram como tais.

⁵⁰ O Acelera Brasil é um programa de Qualidade em Educação do Instituto Ayrton Senna, que tem como principal objetivo regularizar o fluxo escolar nas redes públicas de ensino. Ele foi desenhado por João Batista Araújo e Oliveira para combater a baixa qualidade do Ensino Fundamental, responsável pelos altos índices de repetência e de abandono, evidenciados nos dados oficiais do SAEB e do Censo Escolar do MEC/INEP, e que se transformam em assustadores índices de distorção idade-série: somente 60,6% dos alunos das quatro primeira séries do Ensino Fundamental tinham entre 7 a 10 anos de idade em 1999 (Fonte MEC/INEP/SEEC 1999)

Os roteiros de pesquisa utilizados para a coleta de dados foram elaborados pela pesquisadora com colaboração da orientadora e banca de qualificação de mestrado. Foram feitos dois (02) roteiros de pesquisa, e, conseqüentemente, duas entrevistas. As primeiras entrevistas, realizadas no mês de agosto, foram feitas individualmente e todas no mesmo dia, durante reunião pedagógica, onde, uma de cada vez, as professoras realizavam a entrevista e retornavam para a reunião, dessa forma, o primeiro roteiro (APÊNDICE 2) foi respondido de forma contínua e completa.

O segundo roteiro de pesquisa (APÊNDICE 3), também aplicado individualmente, por conter um número maior e mais complexo de dados, foi realizado conforme a disponibilidade das professoras, totalizando: dois encontros com Rosana, três encontros com Alessandra, um encontro com Marli e 3 encontros com Valéria. Foram necessários mais encontros, pois as entrevistas foram realizadas nos intervalos das atividades das professoras e, dessa forma, era necessário seguir a disponibilidade delas. Com Marli foi necessário um único encontro, pois a entrevista foi marcada para um sábado de entrega de boletins, e assim, durante uma manhã de sábado foi realizada toda a segunda entrevista.

4.4. Passos da análise de dados

Para esse trabalho, opto por trabalhar com uma análise de dados que se aproxima da análise de conteúdos de Triviños (1987). Possuindo, como etapas da aplicação da análise de conteúdo aquelas citadas por Santos, Soares e Fontoura (2004, p. 3) que são compostas “basicamente por cinco etapas: Preparação, Unitarização, Categorização, Descrição, Interpretação”.

Todas as cinco etapas citadas acima estão presentes na análise dos dados dessa pesquisa, no entanto, essas etapas não são seguidas – como um passo a passo – o que torna essa análise uma aproximação, mas que dá conta da proposta dessa pesquisa, aprofundando os dados aqui analisados.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente degravadas pela própria pesquisadora, o que permitiu um aprofundamento nas próprias questões de pesquisa. Com os resultados em mãos, a partir de análises iniciais, surgiram categorias e subcategorias, que permitiram dar conta do tema e dos objetivos dessa pesquisa.

As análises iniciais, as quais me refiro, foram divididas em passos bem marcados para a pesquisa. Após possuir os dados, por escrito, em mãos, realizei a comparação de dados entre as entrevistadas. Essa etapa permitiu que fosse possível identificar quais elementos eram mais recorrentes nas falas das entrevistadas, ao mesmo tempo, quais elementos contrastavam. Essa etapa também permitiu que as questões que se aproximavam, em questão de temáticas próximas, fossem mais bem observadas, proporcionando assim, uma divisão mais sistemática de questões próximas.

O surgimento das categorias, que segundo Santos, Soares e Fontoura (2004, p. 4) “consiste em agrupar dados de acordo com a similitude que apresentam”, se deu também nessa etapa, uma vez que, ao comparar as falas - em conjunto com a literatura estudada – elas foram emergindo. As categorias, dessa forma, buscam enfatizar os principais elementos encontrados nessa pesquisa. Dessa forma, são categorias de análise: **Impressões, quanto a sua formação, dos professores para trabalhar com a inclusão escolar; Contribuições da formação inicial para trabalhar com a inclusão e O papel da formação institucionalizada e não institucionalizada para o trabalho com a inclusão**, sendo este último subdividido em duas subcategorias: **Formação institucionalizada e formação não-institucionalizada**⁵¹ – reunidos em um mesmo capítulo: **Formação e prática do professor para trabalhar com a inclusão na perspectiva das professoras.**

Já as categorias: **possíveis mudanças que a inclusão escolar de alunos com deficiência ocasionou na escola e na rotina da sala de aula e;**

⁵¹ As definições de Formação Institucionalizada e Formação Não-Institucionalizada foram criadas para demarcar um entendimento percebido entre as professoras entrevistadas que diz respeito à formação continuada. Muitas fizeram referência a inexistir uma formação, caso não fosse uma proposta oficializada pela escola ou gestor, por exemplo. O entendimento de formação pressupunha atividades que demandassem horários específicos, avaliação e/ou certificação. As várias possibilidades de formação com as quais se deparavam na maioria das vezes não eram consideradas como tal.

O aprendizado quanto ao entendimento da inclusão escolar e A visão dos professores entrevistados quanto as deficiências – reunidos no capítulo A visão dos professores entrevistados quanto às deficiências, o aprendizado/evolução quanto ao entendimento da inclusão escolar e as dificuldades envolvendo essa temática.

Após terem sido elaboradas as categorias, a análise se ocupou de, discutindo com a literatura estudada, interpretar os dados e tentar responder as questões de pesquisa, buscando, dessa forma, contribuir com a temática da formação de professor e inclusão. Nos próximos capítulos apresentarei a análise dos dados, a partir das categorias construídas.

5. Formação, prática e o cotidiano do professor para trabalhar com a inclusão na perspectiva das professoras

“As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas – não dependem, apenas, das políticas educacionais.” Rosita Carvalho

As professoras colaboradoras dessa pesquisa possuem, a meu ver, um diferencial importante quando o assunto é a inclusão escolar. Diferente do que é encontrado predominantemente na bibliografia, essas professoras acreditaram na inclusão, e com isso, estiveram abertas as mudanças necessárias para que essa inclusão fosse positiva para toda a escola. Entendendo que o comprometimento dessas professoras com a educação reflete na escola e, assim, o ambiente se torna mais favorável a uma inclusão de boa qualidade. As mudanças de que falo são referentes não apenas ao aceitação dessas crianças em sala de aula, mas a abertura para uma formação mais adequada, um olhar diferenciado para a educação e a disponibilidade de estudar e de buscar alternativas para que essa inclusão ocorresse.

Obviamente, essas modificações não ocorreram de uma hora para outra, nem tão pouco, foram todas bem sucedidas inicialmente, assim, acredito que a trajetória dessas professoras seja fundamental para entender como se dá a formação delas, enfocando, principalmente, como elas buscaram crescer dentro da profissão de professor e, assim, melhor trabalhar com essa inclusão. Ao serem questionadas se sempre se sentiram preparadas para trabalhar com a inclusão, as professoras entrevistadas corroboraram com a ideia trazida por Carvalho (2009, p. 89) ao afirmar que os professores

consideram-se despreparados para a tarefa, porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade.

Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores.

Assim o sentimento de despreparo foi predominante durante os primeiros contatos com a inclusão escolar, principalmente, pelas professoras entenderem que lhes faltava formação para trabalhar com alunos com deficiência incluídos. No entanto, esse sentimento de despreparo foi dando espaço para a curiosidade e a vontade de trabalhar com esses alunos – o convívio com a inclusão fez com que essas professoras entendessem que eram capazes de trabalhar com a inclusão e assim realizassem as mudanças necessárias para uma educação satisfatória.

Nesse enfoque, as professoras entenderam que os elementos principais de mudança e de formação delas se localizam na prática e no cotidiano em sala de aula, entendendo que, apesar da importância dos outros elementos⁵², esses foram fundamentais para que elas se tornassem as professoras que são hoje. Essa afirmação pode ser percebida no relato de uma das entrevistadas: *Não sei, acho que foi experiência mesmo, foi à prática, foi entrar para a sala de aula todos os dias. Foi estudando, é a prática que te leva, tudo é a prática (VALÉRIA).*

Essa fala, enfatizando repetidamente a prática como elemento principal que a auxiliou a ser a professora que é hoje, demonstra que, a formação do professor está, realmente, ligada a prática dele em sala de aula, pois este muda, conforme os dias em sala de aula vão passando. Nesse sentido, analiso, nesse capítulo, os elementos presentes na prática e no cotidiano em sala de aula, procurando aprofundar como essa prática e o cotidiano auxiliaram na formação dessas professoras para trabalhar com a inclusão.

Um dos elementos que acredito ser necessário ressaltar corresponde ao fato de que, a partir do momento em que se viram como professoras de educação inclusiva, com crianças com deficiência em suas salas de aulas, as

⁵² Esses outros elementos serão discutidos em outras categorias, demonstrando que a formação não se situa apenas em um elemento dentro da vida do professor, mas sim, na combinação de diferentes fatores que tornam e formam o professor, dia após dia.

professoras perceberam a necessidade de rever suas práticas, e também passaram a questionar a formação inicial que tinham recebido. As entrevistadas entenderam que, trabalhar com crianças com deficiência exigiria delas mais que a simples aceitação dessas crianças em sala de aula e identificam que, a partir do ingresso desses alunos em sala de aula, a rotina de trabalho se modificou.

Elas compreenderam também que, independente de possuírem alunos inclusos em suas salas de aulas, era necessário repensarem o que vinham fazendo, pois a turma era constituída por várias outras crianças – ditas normais – e elas entendiam que, apesar de serem consideradas normais, seus alunos eram, também, diferentes uns dos outros. Essa afirmação demonstra um crescimento pessoal e profissional das professoras entrevistadas que conseguiram ver seus alunos como eles são – diferentes uns dos outros – e que requerem, assim, atenção diferenciada, independente de suas especificidades.

Nesse sentido, revisitar a prática é um exercício presente na vida das professoras entrevistadas, uma vez que, elas entendem que a presença de alunos com deficiência em sala de aula requer mudanças nessa prática. Essa ideia é defendida por Oliveira (2009, p. 37) quando afirma que

em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas praticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes.

Rever a prática também auxilia as professoras a perceberem as novidades referentes à educação, pois, como salientaram as entrevistadas, em sua maioria, elas entendiam que a prática deveria ser mais tradicional, como Marli ilustra: *Há uns anos atrás, eu era uma professora bem tradicional, não pensa que eu fui sempre assim! Eu era bem tradicional mesmo.*

Essa entrevistada ainda afirma que, a formação inicial dela, no magistério, deu a base para que ela pudesse trabalhar dentro da escola, mas

não a ensinou a fazer esse olhar diferenciado, sendo assim, bastante tradicional.

Pletsch (2009, p. 150) afirma que “no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”. O que transfere para o professor a necessidade de revisitar a prática constantemente, para que possa modificá-la, assim como Marli fez.

Após enfatizar que era uma professora bastante tradicional, Marli faz uma complementação, afirmando que o cotidiano e a prática em sala de aula a auxiliaram a transpor esse tradicionalismo de sua formação inicial – em nível de magistério – e percebe que a formação, em nível superior, também a ajudou a perceber a necessidade de mudança: *Eu fiz minha faculdade, ano passado [...] eu acho que foi o que me modificou [...] eu acho que a faculdade me ensinou muito*. Essa mudança demonstra que a formação em nível superior a auxiliou a superar o tradicionalismo em prol de uma educação mais voltada e relacionada com a realidade que ela vinha vivenciando na escola.

Ela, anteriormente, relatou que já vinha percebendo a necessidade de mudanças em sua sala de aula, mas que a Faculdade foi fundamental para que ela tivesse acesso a leituras e espaço para discussão, bem como, também salientou que, estar em sala de aula foi fundamental para que as reflexões da Faculdade fossem absorvidas e aproveitadas, pois, para ela, vivenciar e colocar em prática o que vinha aprendendo foi essencial para que a Faculdade fosse proveitosa.

Entendendo que as mudanças/adaptações apresentadas na prática das professoras - prática essa mutável - em algum momento influenciaram na sua formação, busco aprofundar, nesse capítulo quais os caminhos percorridos, em relação a sua prática, por essas professoras, buscando compreender em que sentidos a inclusão escolar e a prática influenciaram na formação dessas professoras. Junkes (2006, p. 84) ilustra o que encontro nas respostas dadas pelas professoras nesse subitem, ao afirmar que

o professor profissional constrói sucessivamente as suas competências a partir de sua práxis e de uma teorização da

experiência vivida. Conhece as habilidades do ofício e demonstra uma competência prática na área do ensino, sendo capaz, individual e coletivamente, de estabelecer e ajustar projetos seguindo objetivos definidos com base nos pressupostos éticos, de analisar sua prática e, através desta, de se auto-qualificar ao longo de sua vida profissional.

Nesse sentido, inicialmente, foi questionado às professoras quanto às mudanças e adaptações realizadas em suas salas de aulas para trabalhar com a inclusão, além de como elas organizavam seu trabalho pedagógico para trabalhar com a inclusão, com esses questionamentos tinha a intenção de perceber o comprometimento delas frente à inclusão.

É importante salientar que, apesar da inclusão ser uma realidade em todas as escolas e, assim, as professoras, em algum momento, iriam ter contato com esses alunos, todas as professoras entrevistadas destacaram que foram questionadas, ao entrarem na escola, se desejavam e queriam trabalhar com esses alunos⁵³, questão essa que foi respondida afirmativamente por todas elas, demonstrando vontade de trabalhar com a inclusão, que resultaram em mudanças significativas, tanto dentro da sala de aula, como também de forma pessoal.

Compreendo que as mudanças resultantes da inclusão e a presença desses alunos em sala de aula colaboraram para que as entrevistadas saíssem de sua zona de conforto quanto ao seu próprio trabalho, mesmo que de forma indireta. Quando saliento as mudanças ocasionadas pela inclusão, englobo não somente as mudanças na prática e na metodologia de ensino das professoras, mas também, na forma de se ver professora e de entender a educação dessas crianças. As professoras, inúmeras vezes, enfatizaram como as crianças as modificaram como professoras, e como essa mudança foi essencial para elas. Um exemplo dessa mudança pode ser lido na fala de Alessandra: [...] *acho que eles que me transformaram e não eu que transformei as aulas. Foram as crianças.* Ao destacar que as crianças é que transformaram as aulas, essa

⁵³ As professoras tiveram a opção de trabalhar, ou não, com essas crianças, entendendo a realidade da escola e das turmas da escola, assim, as professoras, em diferentes momentos da entrevista, ressaltaram que trabalhar com a inclusão foi uma “escolha”, uma vez que, no presente momento, elas tiveram a opção dessa escolha.

entrevistada demonstra a sensibilidade de estarem sempre abertas às mudanças decorrentes da inclusão, mudanças essas essenciais, uma vez que, as crianças requerem espaços em que se sintam acolhidas para aprender, fato esse presente nas salas de aulas dessas professoras.

Sair da zona de conforto pôde, também, ocasionar mudanças na forma de ministrar as aulas e em adaptação em sala de aula para receber esses alunos. Valéria demonstra como a presença desses alunos fez com que ela modificasse sua forma de ver e de ministrar as aulas, bem como, sua postura frente os alunos: *[...] eu adaptei, porque eu era muito no ligeirão, queria que eles aprendessem logo, agora não, quando eu percebo que alguém não aprendeu alguma coisa, eu retomo - trabalho muito com grupos - e tem aqueles que vão mais rápido, com esses, eu faço um trabalho diferenciado [...].*

Acredito ser relevante salientar que estar aberta para as mudanças não significa estar livre das limitações de cada um, mas sim, buscar vencer essas limitações e aprender todos os dias com os colegas e com os seus alunos. Rosana ressalta essa necessidade de vencer as suas próprias limitações ao dizer que: *[...] tu tem que trabalhar com limitações tuas e da pessoa que esta chegando, da turma que esta sendo originada, e dessas limitações que tem de ser rompidas [...].* Assim, essa afirmação demonstra que trabalhar com a inclusão é romper com pré-conceitos e com limitações para que o trabalho, nessa perspectiva, seja um sucesso. Essa ideia também é corroborada por Carvalho (2009) que entende que o sucesso da inclusão esta ligado ao rompimento de barreiras e limitações impostas pela sociedade, pelos pais e pelos professores. Sendo assim, ao lutarem contra suas limitações, as professoras estão mais próximas de um possível sucesso da inclusão e, também, em uma melhor formação profissional, ao entenderem que a inclusão é uma constante na escola.

Questionando-as quanto a essas mudanças em relação à sala de aula e sua prática, pude perceber uma preocupação bastante forte em atender as necessidades de todos os alunos.

É relevante salientar que, apesar de não ter incluído como coleta de dados a observação, visitei todas as salas de aula das professoras, e percebi que, de modo geral, as salas refletem um pouco a aula inclusiva que elas buscam realizar. Em todas as salas, encontrei cartazes, lembretes e matérias diversos para a aprendizagem. Uma característica bastante marcante em uma sala de aula, e também enfatizada na entrevista de Rosana, demonstra como ela, encarando a inclusão de forma séria, buscou adaptar sua sala de aula para que os alunos inclusos – na oportunidade, um aluno com autismo - se sentisse a vontade e, assim, pudessem aprender melhor: *foi quando a gente teve o olhar de por um tapete no chão, porque eles gostam de se embalar, então quando ele queria se embalar íamos todos pro tapete, fazíamos alguma atividade [...]*. Adaptação essa que demonstra a preocupação da professora em criar, dentro da sala de aula, um ambiente em que todos se sintam a vontade para aprender.

Essa preocupação da professora em criar um espaço para que esse aluno se sentisse acolhido, era estendida, também, aos demais alunos, com a preocupação de que todos tivessem a oportunidade de interagir e se conhecerem melhor. Na percepção das entrevistadas, todos tinham direitos iguais e por isso se sentiam como um grupo, sem discriminar o aluno com deficiência incluso. Carvalho (2009, p. 160) afirma que

para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível.

Acredito que esse mecanismo citado por Carvalho (2009) de integração educacional foi realizado por Rosana ao entender que era necessário adaptar a sala de aula para que seu aluno com deficiência se sentisse mais a vontade. Essa entrevistada também afirma que esse aluno mudou de escola por motivos pessoais da família e com isso sentiu muito com a mudança, ela relembra que: *ele foi pra uma escola assim [turno integral], e ele sentiu muito, porque ele não tinha o tapete pra sentar*. Demonstrando que essa adaptação, com a intenção

de deixá-lo mais a vontade, dentro da sala de aula, foi eficaz e teve o impacto desejado nesse aluno.

Por serem turmas com mais alunos, entre 10 e 30 – as adaptações realizadas pelas demais entrevistadas contemplaram outras necessidades das turmas. De modo geral, todas utilizaram como mecanismo de integração a produção de grupos de estudo, ou seja, as crianças eram divididas, inicialmente, em grupos, levando em consideração o nível de aprendizado e não as deficiências, buscando assim ter a possibilidade de melhor explicar o conteúdo, e, em determinados momentos, os grupos eram remodelados, criando grupos com níveis diferentes de aprendizado, com a intenção de ajuda mútua entre os alunos. Uma colaboradora resume como esses grupos eram organizados e administrados em sala de aula: *[...] então o que eu fiz, eu dividi esses alunos em grupos e quando eu chegava em casa, eu montava uma aula para cada grupo. (MARLI).*

As modificações referentes à organização do trabalho pedagógico também foram questionadas, nesse sentido as entrevistadas alegaram que não fazem uma organização pré-estabelecida, ou seja, as entrevistadas afirmaram que, de modo geral, não buscam organizar conteúdos distintos para cada aluno, mas que entendem a necessidade de olhar o seu aluno, e, dentro do conteúdo planejado, trabalhar com eles. A afirmativa de uma das entrevistadas exemplifica a organização das professoras: *eu não separo conteúdo, o que eu dou pra um, eu dou pra todos, mas o que acontece, eu sento do lado para fazer a releitura do exercício, a releitura de uma explicação [...]. (ROSANA).*

A afirmação de Rosana nos leva a perceber que, as professoras entendem que os conteúdos devem ser os mesmos para todos os alunos, o que diferencia é o ritmo de cada aluno frente a esses conteúdos, e esse entendimento o professor precisa ter, para que seu trabalho seja bem feito – acredito que esse entendimento também faz parte da formação do professor, ao passar a um olhar crítico frente à educação de seus alunos.

Dessa forma, a partir das respostas obtidas pelas entrevistadas nessa categoria, entendo que a experiência em sala de aula e a prática cotidiana

auxiliam na formação do professor que trabalha com a inclusão em sala de aula, uma vez que, o dia a dia proporcionou a essas professoras um maior convívio com essas crianças e a mudança na sua prática em sala de aula, que refletiu em sua formação e no seu ser professor. Apesar disso, também entendo que, a vontade de mudanças e a capacidade de aceitar a inclusão são fundamentais para essa auto-qualificação, pois sem esses elementos, tais mudanças não seriam discutidas, nem, tão pouco, realizadas.

A fala de Marli demonstra como trabalhar com essas crianças auxiliou na sua formação como professora: *hoje eu to muito feliz, porque eu já fui mais acomodada mais jovem, pra ti vê, hoje, mais velha – minha filha que sempre fala que fica encantada ao ver minhas aulas. Mas é que assim, eu procuro fazer assim, trabalhos bem diversificados, porque mudou tudo, mas os conteúdos continuam os mesmos, então vamos ter que cobrar, tu tem que dar. Mas a maneira de dar esses conteúdos eu mudei. Eu faço o diferencia.* Percebo que essa fala demonstra como a experiência e o cotidiano com a inclusão contribuem para a formação do professor, uma vez que, Marli se sente mais feliz a partir do trabalho feito com essas crianças.

Dessa maneira, entendo que a capacidade de rever sua prática e, assim, modificar aqueles elementos que não correspondem à realidade da sala de aula influencia na formação do professor, uma vez que, modifica também a forma como ele se percebe como professor e o ajuda a avançar dentro da profissão.

No entanto, apesar de darem destaque à prática e o dia a dia como fundamentais para serem as professoras que são hoje, é importante ressaltar que, somente essas características não são suficientes para o professor, é preciso ir além – estudando e se preparando teoricamente – dia após dia para o trabalho em sala de aula. Serra (2006) defende a ideia de ir além da prática, buscando também estudar e possuir uma base teórica, e entendendo que por esses elementos também serem necessários para o professor, é necessário que a formação ocorra de forma eficaz, permitindo que esse professor tenha acesso aos avanços educacionais, que os auxilie na sua prática em sala de aula. Esse autor também afirma que “a demanda da inclusão chega às escolas

antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada” (SERRA, 2006, p. 34).

Com essa ideia, ainda questionando sobre como elas se tornaram as professoras que são atualmente, Marli reconhece a importância da formação ao dizer que *a faculdade foi quem me ajudou a me dar conta que eu tinha seres humanos diferentes em sala de aula, que eu não podia fazer o mesmo trabalho pra todo mundo [...], porque a faculdade a distancia tu tem que ler muito, então eu lia todos os livros, via as vídeo-aula e procurava mais ainda. Então me ajudou bastante.*

Assim, como podemos perceber, as professoras entrevistadas entendem que a prática em sala de aula foi fundamental para elas serem as professoras que são atualmente, mas vão além, ao entenderem que, a Faculdade, os estudos, as leituras, entre outros fatores, também foram importantes para sua formação. A seguir, busco aprofundar esses outros fatores que contribuíram para a formação delas como professoras inclusivas.

5.1 O papel da formação continuada institucionalizada e não institucionalizada para a formação do professor inclusivo

A formação de professores, como já discutido até aqui, é fundamental para o professor, principalmente quando levamos em consideração a escola que possuímos atualmente - inclusiva. Nesse sentido, ao organizar a pesquisa e questionar as entrevistadas quanto a sua formação, buscando identificar quais elementos foram significativos, percebi que as professoras entrevistadas receberam uma formação inicial defasada quanto às questões referentes à inclusão escolar. É relevante também afirmar que, todas as professoras possuem duas formações iniciais profissionalizantes: em nível de Ensino Médio e Ensino Superior – nesse sentido, as três (03) entrevistadas que cursaram o Magistério afirmaram que, nesse espaço não tiveram contato com o tema da

inclusão, principalmente por serem cursos voltados para o comportamento do professor em sala de aula: *Quando eu fiz o magistério, a ideia era o seguinte, [...] tens que escrever retinho no quadro, tens que apagar o quadro de cima pra baixo para não fazer pó, [...] tu tinha que apagar assim, posição que tu apaga o quadro, a roupa que tu veste como esta o teu cabelo, era a postura do professor, se era uma saia, embaixo do joelho, nada de decotes, cabelo preso, escrever completamente parelho, o aluno sentado em carreirinhas [...], e eu sai de um magistério que tratava tudo com um total tradicionalismo. (ALESSANDRA).*

Essa postura da formação inicial – em nível de Ensino Médio - conduzia as professoras a se concentrarem nas suas atitudes e postura comportamental perante a classe, esquecendo, muitas vezes, de abordar, estudar e aprofundar questão humanista da educação, como o entendimento de que tipo de alunos se tem em sala de aula e como fazer um trabalho mais voltado para as necessidades locais desses alunos.

Esse sentimento de falta de formação para o assunto da inclusão se estende, também, à formação inicial em Nível Superior, mas, diferente da formação em nível de Ensino Médio, a Universidade comentou e ofereceu leituras referentes ao tema, como o excerto extraído da entrevista de Marli pode confirmar: *a faculdade, apesar de ter feito faculdade a distancia, foi muito bom, porque agente recebe livros, recebe vídeos-aula, e eu li muito.*

Por outro lado, diferente do que aconteceu com a entrevistada Marli, as demais entrevistadas não demonstraram terem recebido informações suficientes sobre a inclusão durante a sua graduação em Pedagogia, um exemplo disso está presente na entrevista de outra colaboradora, que ao ser questionada se, durante a graduação em Pedagogia, teve alguma disciplina que abordasse o tema de inclusão avaliou que: *Não, a gente viu assim muito corrido a inclusão, me formei em 1997, então a gente leu algumas coisas, mas muito superficial, nada para a pratica, leituras assim para a gente colocar em pratica eu não tive, tive informativos. (ROSANA)*

Ao afirmar que só teve “informativos”, essa entrevistada demonstra que sua Formação Inicial foi na contramão do que se deseja atualmente dos cursos de Formação Inicial quando deseja que

a formação atual do professor não deve apenas restringir-se a uma mera atualização científica dos conteúdos formais da pedagogia e da didática, mas, sim, propor-se a criar espaços de participação e reflexão para que esse profissional aprenda a adaptar-se à nova realidade da inclusão, bem como a lidar com isso e com suas próprias incertezas sobre sua profissão (CASTRO; FACION, 2008, p. 170)

Assim, ao discutir a formação de professores percebendo que a formação inicial, na época, pouco ou nada contribuiu para o trabalho com a inclusão de crianças com deficiência, acreditei ser a formação continuada a principal alternativa para essas professoras e entendendo, a partir das falas das entrevistadas de que elas, hoje, se sentem preparadas para trabalhar com essa inclusão, procurei explorar quais as alternativas de formação continuada encontradas por elas.

Dessa maneira, inicialmente, senti a necessidade de perceber o que as entrevistadas entendiam por formação continuada, e se a formação continuada e inicial dessas professoras auxiliou, ou não, para trabalhar com a inclusão. Perceber como as professoras entendiam a formação continuada foi importante para poder identificar por quais motivos as professoras, inúmeras vezes, afirmaram não possuir formação adequada para a inclusão escolar.

Nesse sentido, foi questionado às professoras quanto ao entendimento a respeito da formação continuada. As falas das professoras refletem o sentimento de associação da formação continuada com a questão de cursos “valendo horas” em que o profissional deve, durante um determinado tempo, freqüentar um determinado espaço – a Formação continuada Institucionalizada: *Nós fizemos agora no meio do ano, porque o Estado pede. [...] Então nessa formação continuada à gente vê o que quer o que está precisando, quais são os nossos anseios, e nós passamos uma lista para as gurias do que a gente quer ver e as gurias correm atrás dos profissionais que podem atender as*

nossas angústias e se faz um cronograma de uma semana e cada dia vem um falar sobre o tema escolhido.

O relato dessa entrevistada, resumindo como se dá a formação continuada das professoras da escola demonstra que, a única formação que essas professoras recebem é realizada durante as férias delas, o que representa que as professoras utilizam esse período para se formarem. Essa formação descrita por Marli, que o Estado orienta que seja feita, é parecida com a **Jornada Pedagógica**⁵⁴, onde os professores, a partir de temas escolhidos previamente, discutem no coletivo. Essa Jornada é também uma maneira de Formação de Professores, e acontece todos os anos, de forma obrigatória, o que pode ser entendida como um tipo de Formação continuada Institucionalizada.

Considero ser relevante uma caracterização de como essa formação continuada institucionalizada (Jornada Pedagógica) é organizada e, posteriormente, realizada. Quanto à organização, anterior aos dias de formação, as professoras afirmaram que são questionadas quanto aos “problemas” que as entrevistadas vêm enfrentando em sala de aula e quais temáticas desejariam discutir e aprofundar na formação. Essas problemáticas são estudadas pela gestão pedagógica, em parceria com a professora especialista da Escola, buscando elencar as temáticas mais relevantes para aquele momento na instituição. Acredito que levar em consideração as problemáticas da própria escola pode ser positivo ao professor que tem a oportunidade de discutir assuntos próximos a sua realidade em sala de aula.

Quanto à realização dessa Jornada Pedagógica, as professoras afirmaram que essa formação é realizada na primeira semana de férias escolares, sendo realizada na própria escola do professor. Alessandra exemplifica como foram organizadas as últimas formações pedagógicas: *nós tínhamos manhã e tarde [a formação], e na função pedagógica, onde nós aprendemos a fazer brincadeiras, brinquedos, coisas que chamassem atenção,*

⁵⁴ A Jornada Pedagógica é um espaço de trabalho coletivo em que os educadores e educadoras dialogam sobre as práticas cotidianas da escola e realizam o planejamento do ano letivo com base nas diretrizes da Secretaria da Educação. (http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/perg_resp.html)

isso foi de grande ajuda. Mas eu gostei mais a desse ano, porque a gente debateu mais esse ano. Pelo que foi dito, essa formação buscou dotar o professor de problematizações – promovendo debates – mas também buscou instrumentalizar o professor com atividades que, por ventura, possam ser utilizadas na sala de aula.

Tal formação continuada institucionalizada – a Jornada Pedagógica – talvez consiga romper com o que Oliveira (2003 apud Oliveira 2006, p. 40), encontra e afirma em sua pesquisa – que abordava a questão da formação de professores e a surdez - de que professores que participam de cursos de formação institucionalizada “ao longo de sua profissão pouco ou nenhuma mudança se efetivou em seu processo de ensino às pessoas surdas em ambiente escolar inclusivo”, uma vez que, sendo essa formação realizada com a preocupação de trabalhar questões referentes às necessidades das professoras, estas se sentem mais próximas da discussão e conseguem obter resultados mais positivos para suas questões referentes à inclusão.

As colaboradoras percebem esse rompimento e os benefícios dessa Jornada Pedagógica na sua formação, pois, como ressalta, tal espaço contempla suas necessidades e, ainda, se torna um espaço de trocas com suas colegas de escola. Essa Jornada, contemplando as necessidades imediatas das professoras, é vista pelas colaboradoras como uma oportunidade de conhecer outras realidades. Um exemplo dessa afirmação esta presente na fala de Valéria que enfatiza como a Jornada permitiu que as professoras entrevistadas visitassem outra escola e conhecessem o trabalho realizado *Fomos um dia ali na outra escola, que tem sala de recursos (Colégio Municipal Pelotense) [...] escutamos, nós estamos sempre procurando.*

Essa visita, com a intenção de conhecer o trabalho lá realizado foi avaliada pelas entrevistadas como positiva para a formação delas, pois elas afirmam que, muitas vezes, desconhecem o que esta sendo feito nas outras escolas e que é importante trazer outras visões e contribuições para a escola, visando sempre à melhoria da educação para a inclusão. Entendo que, a preocupação da escola em organizar visitas a outras instituições auxilia na

formação de um professor mais consciente e com um conhecimento prático e teórico mais aprofundado sobre o tema.

No entanto, é importante salientar também que a Jornada Pedagógica realizada na escola privilegia a pluralidade nos temas a serem discutidos, consolidando a ideia de que, nessa formação, não são abordados temas exclusivamente sobre a inclusão e sim temas diversos referentes à educação, e todos de forma superficial. Outro fato a ser ressaltado é o de que algumas temáticas – como a inclusão – não estão presentes em todas as Jornadas, pois quando questionadas se a inclusão é bastante trabalhada nesses espaços, elas observaram que somente às vezes esse tema é privilegiado. Um exemplo de disso pode ser visto a seguir: *aqui na escola a gente trabalhou esse ano [...] a Beth nos trouxe psicólogas tratando de assuntos direcionados sobre isso, filmes que nos trazem para o debate, então são essas coisas assim, mas esta muito no início.*

Não contemplar a inclusão escolar em todas as Jornadas Pedagógicas pode ser uma estratégia da Coordenação para que, no período de uma semana, no decorrer dos anos, as professoras tenham acesso a um número maior de temáticas, privilegiando a discussão da inclusão quando as professoras expressam essa necessidade de forma mais acentuada. Dessa forma, entendendo que nem sempre o assunto da inclusão é discutido nessa Jornada Pedagógica, as entrevistadas foram questionadas quanto a outros espaços de formação continuada institucionalizada.

As respostas delas demonstraram que faltam oportunidades e acesso a outros cursos de formação continuada. As entrevistadas Valéria e Rosana, por exemplo, enfatizaram que não realizaram nenhum curso, específico, voltado para a inclusão escolar. Ao buscarem aprofundar os motivos que as levaram a não frequentarem cursos específicos para a inclusão, as entrevistadas elencaram diferentes obstáculos que as impossibilitavam de comparecer a esses cursos. Entre esses obstáculos, está presente a dificuldade de liberação das aulas - a falta de flexibilidade, quanto a horários, enfrentada por esses profissionais, como podemos ver no exemplo que segue: *ele [o governo] não*

nos da horas para capacitação, porque tu tem que fazer 4 horas fechada e se for fazer um curso a tarde tu precisa pagar no sábado. (MARLI).

Esses obstáculos, sentidos por todas as entrevistadas, demonstra que, apesar do Estado desejar profissionais capacitados para trabalhar com esses alunos, o próprio Estado impede que seus professores sejam liberados de suas salas de aula para a realização desses cursos – permitindo apenas que sejam realizados durante as férias, como é a Jornada Pedagógica.

Com essa realidade das professoras, elas foram questionadas quanto à ideia de Capacitação para a Inclusão, buscando identificar o que elas entendiam sobre esse assunto. Dessa maneira, as entrevistadas, de modo geral, crêem que a Lei não corresponde à realidade de formação dos professores, e enfatizam o sentimento de que o Estado exige a inclusão, mas não oferece meios de realizar essa capacitação. Resumindo esses sentimentos, trago a fala: *Hoje eu vejo que cada professor, no início do ano, ele tenta se capacitar, ele vai pra internet, ele pesquisa, ele vê trabalho, ele pede ajuda, mas curso de capacitação, o Estado não nos oferece (MARLI).*

Essa entrevistada entende a Jornada Pedagógica como espaço de formação continuada institucionalizada, mas enfatiza que o Estado não oferece cursos de capacitação, pois se refere a cursos específicos quanto ao tema da inclusão escolar, mesmo assim, ao serem questionadas se elas se sentiam capacitadas para trabalhar com a inclusão, as entrevistadas enfatizaram que, para a realidade que se encontram, elas se sentem capacitadas para trabalhar com a inclusão.

Assim, apesar de serem poucas as oportunidades de formação continuada institucionalizada, esses espaços são usados pelas professoras de maneira positiva e proveitosa, pois como ressalta uma entrevistada, a formação continuada institucionalizada é importante no sentido de estimular novos olhares para a educação e sala de aula: *Eu não conseguiria fazer esses olhares, em quem eu iria me espelhar? Nem que fosse para dizer que não quero ser como determinada pessoa, ou eu quero, eu penso que aquela colega esta pensando corretamente e eu vou tentar ver a minha turma daquela forma.*

A afirmação de Rosana leva a crer que os espaços de formação continuada institucionalizada contribuem para a melhoria do seu trabalho e de sua formação como professora inclusiva. Essa contribuição da formação continuada institucionalizada é enfatizada por Junkes (2006, p. 90-91) ao dizer que

A formação de professores tem como meta promover a auto-reflexão e conscientização, para que o conhecimento e o comportamento dos alunos em formação sejam problematizados, propiciando explorações grupais e diferentes formas de percepção, proporcionando mudanças pessoais e institucionais movidas pela função crítica de fazer exposições.

Demonstrando que, apesar de não ter aprofundado as questões da inclusão, essa formação é fundamental para que a entrevistada seja capaz de realizar uma auto-reflexão de sua prática e de sua própria formação, além de ser fundamental para ela ser capaz de, a partir do que lhe foi ensinado, saber pesquisar e estudar sobre outros temas, que não aqueles abordados nessa formação continuada institucionalizada. Assim, a formação não tem como papel apenas instrumentalizar teoricamente o professor, mas também quanto à prática da pesquisa, do estudo e da evolução e formação individual durante seu ofício.

Por outro lado, a formação continuada institucionalizada pode oferecer informações que devem ser adaptadas à realidade das professoras e da escola em que estão inseridas. A contribuição de Marli denuncia essa realidade: *Porque até mesmo nessas formações continuadas, que a gente tenta trazer vídeos, pessoas para nos auxiliar, não tem uma receita. Eles dizem o que pode ser feito e agente tenta se encaixar naquela realidade, no que eles falam pra gente trabalhar.*

Essa afirmação demonstra que, a formação continuada institucionalizada é importante, mas é preciso ser capaz de adaptar as questões aprendidas na formação para a realidade da sala de aula, entendendo o que é válido e o que não se encaixa na turma em questão. Essa capacidade de adaptação que as professoras entrevistadas demonstram possuir é fundamental para que os cursos de formação continuada

institucionalizada cumpram sua função, pois, se os professores forem incapazes de entender sua realidade, absorver e colocar em prática o que lhes é ensinado, essa formação se torna ineficaz para a escola. Oliveira (2009, p. 40) entende que “concretamente, pouco dessa formação tem se revertido na mudança do processo de ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade educacional oferecida a todos os alunos”, realidade essa que não é percebida na escola, uma vez que, como salientou Marli, é preciso adequar o que lhes é ensinado à realidade da escola.

As contribuições das professoras dadas até aqui demonstram que, apesar de escassos, as professoras entrevistadas participam de formações continuadas institucionais. Por sua vez, apesar de existirem, essa formação não é a desejada pelas professoras, que gostariam de participar de mais encontros e cursos que trabalhassem a questão da inclusão escolar de maneira mais aprofundada, o que não ocorre devido, principalmente, aos obstáculos já destacados nesse capítulo. Dessa maneira, devido à escassez de formação continuada institucionalizada e a freqüente necessidade de formação das professoras entrevistadas, alternativas – como a formação continuada não-institucionalizada – se tornam bem vindas e úteis dentro da escola.

Carvalho (2009, p. 161) aborda a questão da formação continuada não-institucionalizada, que pode ser realizada dentro da escola, afirmando que “a questão é valorizar “espaços” de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico”, e, apesar de ainda não estar previsto no PPP da escola, esses espaços são valorizados e estimulados na escola em que as entrevistadas trabalham.

Assim, nos próximos itens serão discutidas quais alternativas as entrevistadas buscaram como formação continuada não-institucionalizada para se aprimorarem quanto à questão da inclusão escolar.

5.1.1 A escola como espaço de formação de professores

Como visto até o momento, o cotidiano em sala de aula colabora para a formação desse professor inclusivo. É na escola que o professor passa a maior parte do seu tempo e é nesse espaço que ele se relaciona com outros professores e com seus alunos, sendo um espaço importante para esse professor. Dessa forma, perceber a escola como um espaço de formação de professores é fundamental, principalmente quanto à questão da inclusão de alunos com deficiências, uma vez que, os professores possuem pouca ou nenhuma formação quanto à inclusão e/ou as deficiências de seus alunos.

Quando entrevistadas pela primeira vez, todas as professoras citaram a escola como fundamental para a formação delas, mencionando que, em diferente local de trabalho, talvez não tivessem a mesma formação ou visão da inclusão, o que demonstrava uma forte ligação entre essas professoras e a escola. Essa ligação deixou evidente que a escola, como um todo, pode ser percebida como formadora de professores, pois disponibiliza diferentes espaços de formação como: reuniões periódicas e constantes entre os professores, presença de uma sala de recursos e de uma professora especialista permanente na escola, além da abertura e consciência da coordenação da escola frente à inclusão.

Feltrin (2007, p. 84) afirma que “todas as escolas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e proporcionar um CONTINUUM de apoios e serviços que respondam a essas necessidades”. Feltrin discutia a necessidade de apoio aos alunos com deficiência dentro da escola regular, mas entendo que tal apoio deve ser estendido as professoras, pois elas, inúmeras vezes se sentem inseguras quanto ao seu trabalho e buscam na escola um apoio para seguir em frente.

Nesse sentido, as entrevistadas entendem que a escola em que trabalham oferece apoio incondicional para o trabalho com a inclusão, como

podemos ler no relato de uma colaboradora: *a Giselda, que é orientadora pedagógica ta sempre a disposição (ALESSANDRA).*

De modo geral, as entrevistadas expressaram a necessidade desse apoio, e enfatizaram como positiva essa abertura da escola, que permite aos professores, sempre que necessário, recorrer à coordenação para sanar dúvidas e buscar orientação.

No entanto, as professoras enfatizaram alternativas de formação continuada não-institucionalizada ocorridas dentro da escola que auxiliam na formação e no trabalho com a inclusão – alternativas essas que vão além da possibilidade de conversas com a coordenação, mas que são organizadas dentro da escola para dar mais condições de formação para esses professores. Mittler (2003, p. 171) abordando como alternativas são importantes para os professores, afirma que

Uma forma de apoio vem de estruturas que permitem aos professores apoiarem-se mutuamente. Isto é um acréscimo às fontes informais de apoio que os professores desenvolvem sempre que têm uma oportunidade para discutir problemas, mesmo que brevemente

Essas estruturas que são abordadas por Mittler permitiriam ao professor encontrar seus colegas e com eles discutirem diferentes temas. Essas estruturas são também maneiras de formação de professores, pois são espaços de discussões, em que o professor tem a oportunidade de trocar ideias, aprender e crescer como profissional.

As falas das professoras trouxeram a tona, o que também chamarei de **estrutura de apoio** do professor na escola: as reuniões pedagógicas periódicas. Essas reuniões são realizadas, de maneira informal, como proposta da escola, para auxiliar os professores nas questões que envolvem, entre outros temas, a inclusão escolar. Nessas reuniões, segundo as professoras, são discutidas as dificuldades e os avanços dos alunos e, também, dos professores, buscando, no coletivo, novas maneiras de lidar com a inclusão e melhorar a escola.

Ao serem questionadas sobre como são realizadas essas reuniões pedagógicas, as entrevistadas trouxeram informações que se complementavam entre si. Valéria e Alessandra afirmaram que a professora especialista da Escola está sempre presente nas reuniões, para tirar dúvidas ou trazer novidades quanto ao tema, o que trouxe a tona outra **estrutura de apoio** às professoras: a presença da professora especialista de forma permanente na escola – estrutura essa que será discutida mais adiante.

As reuniões pedagógicas, inicialmente, teriam um caráter mais de estudos das questões referentes à educação, atividade essa que foi realizada no início, mas que se perdeu no decorrer do ano. Rosana descreve essa passagem das reuniões pedagógicas ao dizer que: *[...] primeira coisa que eu perguntei para as gurias, seria se nós teríamos reuniões pedagógicas de estudo, e as gurias disseram que iriam ter. Houve algumas, até a gente se propôs a ler um pouco [...].*

O caráter de estudo dado às reuniões pedagógicas se perdeu, pois se mostrou frágil e de difícil manutenção. Difícil manutenção, uma vez que, é difícil manter encontros de estudo, com a demanda de trabalho imposta aos professores, como podemos perceber no excerto a seguir: *então a gente começou com um olhar, mas, é muita coisa, que precisa ser discutida [...] então uma reunião pedagógica, uma vez na semana que fosse, onde a gente começa as 15h45minh, sabendo que 17h15minh todo mundo quer ir embora e que, até todos os recados serem dados, todos os lembretes serem lembrados, já são quase 16h45minh. Ai começasse a se ler, mas, com um único exemplar, onde só uma pessoa lê, tu imaginas, e ai é bom que a gente imagine [...] as gurias foram se desmotivando e estudo mesmo a gente não tem tido há uns dois meses.*

O que demonstra que, apesar da vontade de manter os estudos a respeito do tema, tal atividade é complicada, pois as dificuldades impostas ao professor acabam por desmotivar esse profissional que busca maneiras de conhecer e se aprofundar em determinado assunto. Feltrin (2007, p. 23) afirma que

Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldades de formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliada à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de cultura e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação.

No entanto, apesar das dificuldades que existem na escola, como as citadas por Feltrin na citação acima e que são presentes na escola, como elucida Rosana, a boa vontade para a realização das reuniões de forma semanal, mesmo que seja para a troca de informações, práticas e informativos, ao invés de estudos mais aprofundados – com textos e discussões teóricas – faz com que a escola se destaque para o crescimento e formação do professor que tem, apesar de todas as dificuldades, uma oportunidade de discutir seus problemas do cotidiano em sala de aula e assim, obter outras visões acerca do assunto em questão. Destacando a importância da reunião como espaço de discussão dentro da escola, Marli afirma que *Então a gente pensa nos assuntos que tem vontade de discutir e faz essas discussões na escola.*

Quando perguntadas quanto à importância dessas reuniões na escola, todas afirmaram que são de fundamental importância e necessárias, pois permite ao professor dialogar com seus colegas de trabalho e de sanar suas dúvidas de maneira rápida, como podemos constatar na fala de Valéria: *a gente procura na internet, esta sempre pesquisando, [...] Mas agora, é ali que tu tira tuas dúvidas, tu conversa com a colega que já foi professora dele, como ele era, como ele esta agora, o que ele melhorou como progrediu.*

A fala de Valéria também ilustra que essas reuniões permitem que os professores conversem com os antigos professores de seus alunos e perceba como vem ocorrendo seu aprendizado e evolução dentro da escola. Ter essa proximidade com os colegas permite que o professor não esteja sozinho com seus alunos, buscando compreender como ele trabalha, mas sim, complementando e continuando o trabalho já iniciado nos anos anteriores.

Reservar um espaço para reuniões pedagógicas também é importante para que as professoras possuam um tempo para aprender e repensar o que elas vêm trabalhando em sala de aula, além de se informar quanto a atividades

e práticas relevantes à sua formação. As entrevistadas também entendem que esses espaços são relevantes, pois as demandas impostas aos professores dificultam a formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência. O excerto a seguir denuncia essa relevância das reuniões: *São super importantes, é um tempo que a gente tem pra conversar, fazer essa troca, porque não temos outro momento, porque temos às 4h fechadas, então é um momento de fazer essa troca, organizar o nosso trabalho, trocar ideias, trocar atividades, então eu acho super importante a escola que oferece essas reuniões, porque a gente precisa ter esse momento (MARLI).*

Essas reuniões pedagógicas, além de serem importantes para as professoras, como salientado acima, também são fundamentais para, como lembra Mittler (2003, p. 184), os professores terem a oportunidade de refletir “sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana”, assim, mais que sanar dúvidas e ser um apoio ao professor, as reuniões também são importantes para que elas reflitam, a partir das discussões com outras professoras, sobre as suas práticas, sua formação e a maneira como vem encarando a inclusão escolar, entendendo que o crescimento profissional, frente às novas demandas escolar – entre elas a inclusão – requerem tempo, e oportunidades de discussão.

Ao organizar espaços para reuniões pedagógicas, além de estar sempre aberta para dialogar com os professores, a escola demonstra possuir um olhar diferenciado para a inclusão escolar. Olhar esse que visa uma educação de boa qualidade para todos os seus alunos. Assim, foi perguntado as entrevistadas se elas percebiam que suas dificuldades eram levadas em consideração na hora de organizar as pautas referentes às reuniões e se essas dificuldades eram contempladas e abordadas nesses espaços de formação (reuniões).

As entrevistadas expressaram seu contentamento com a escola e com a forma como essa instituição lidava com a inclusão escolar e os professores que trabalham com essas crianças em sala de aula. A fala de Alessandra demonstra como a escola se preocupa com as questões referentes às

dificuldades dos professores que lá trabalham. Ela afirma que *as gurias dão muita abertura pra isso. Isso ai não tem o que questionar tanto a direção, quanto o resto.*

Entendendo a importância dada ao professor pela direção/coordenação, foi perguntado para as entrevistadas se elas participaram, em algum momento, da estruturação do conteúdo programático a ser trabalhado com as turmas inclusivas. No entanto, todas as professoras afirmaram que os conteúdos programáticos já estavam prontos quando ingressaram na escola, mas que a ideia é de que as professoras possam contribuir na elaboração desses conteúdos programáticos nos próximos anos.

Mas, apesar de não participarem, ainda, dessa elaboração, as professoras afirmaram que possuem liberdade para a produção de projetos dentro da escola, buscando abordar diferentes temáticas escolares. Esses projetos, visando à inclusão de todos os alunos são executados em datas comemorativas na escola. Essa elaboração, e execução, de projetos podem ser percebidas na fala de Alessandra: *o que nós inserimos são projetos de inclusão, por exemplo, nós nas series iniciais sempre trabalhamos datas comemorativas, então nós inventamos brincadeiras, jogos, que faço com que trabalhemos as datas e a inclusão junto. Procuramos chamar a comunidade, os pais, trabalhar a questão de respeito ao colega.*

Essa afirmativa mostra uma postura de professora diferenciada, uma vez que, se propõem a fazer as mudanças necessárias para que seus alunos aprendam e saibam trabalhar com a inclusão escolar, visando não somente ensinar os conteúdos programáticos, mas, também, ensinar o respeito, a igualdade e a conviverem uns com os outros.

Assim, apesar das professoras pesquisadas não se envolverem de maneira direta com a estrutura do conteúdo programático, elas se percebem como capazes de, dentro desses conteúdos programáticos, apresentarem alternativas de aprendizado para a inclusão de todos os alunos, demonstrando como estão dispostas a mudanças e ao crescimento profissional. Tal disposição e abertura frente à inclusão são relevantes quanto à qualificação do

profissional, pois estimula o professor a buscar alternativas de formação, tendo em vista a melhora da sua prática e do seu “ser professor”.

Como já mencionado acima, outra **estrutura de apoio** das professoras entrevistadas é a presença da professora especialista na escola. A professora especialista da escola onde as professoras trabalham possui diversos cursos na área de Educação Especial e trabalha na Sala de Recursos da escola - além de auxiliar as professoras quanto necessário. As falas das professoras entrevistadas demonstraram como a presença dessa professora especialista foi fundamental para elas.

Ao aprofundar a temática, foi possível perceber que as professoras vêem na professora especialista uma base para seu trabalho e também como uma profissional capaz de auxiliar, teoricamente, na formação delas como professoras. Essa realidade é percebida quando afirmam que: *ela [professora especialista] nos traz novidades, ela nos fala como ta a questão da inclusão, então alguma coisa, alguma regra, alguma lei, algum trabalho de alguma escola, diferenciado, que ta fazendo tal projeto, ela vai nos trazendo isso e nos deixando a par. Na verdade ela nos auxilia direto com isso (ALESSANDRA).*

Tal colaboração demonstra a importância da professora especialista de forma teórica para a formação das professoras, uma vez que, é ela a principal fonte de informações quanto ao tema. Tal afirmação comprova a ideia de Mantoan (2006, p. 58) de que “o professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha regularmente resolver seus problemas”, nem sempre ocorre, pois sem esse profissional na escola e, sua proximidade teórica com os professores, estes, provavelmente, não encontrariam outra fonte de informações imediata.

Outro benefício ressaltado pelas professoras para a presença do professor especialista na escola é o fato de que este é uma forma de informações imediata, uma vez que, como afirmado pelas professoras, quando surge alguma dúvida, quanto à inclusão, dentro da sala de aula, elas, imediatamente, buscam os conselhos dessa professora especialista: *eu,*

Rosana, estou sempre na cola de Beth, direto, perguntando uma coisa ou outra, porque como eu já te disse, ela tem conhecimento, e vivência com a inclusão (ROSANA).

Realidade essa expressa por todas as professoras, por entenderem que determinadas situações e dúvidas necessitam ser sanadas de imediato, ou seja, quando ocorrem em sala de aula, e assim, a presença da professora especialista é fundamental, e de grande importância para o professor regular e não um empecilho para o crescimento profissional desse professor.

A presença da professora especialista na escola, dessa forma, se mostra interessante para a formação de professores. A professora Alessandra expressa a importância da professora especialista ao afirmar que: *ela foi uma grande mão quando eu entrei, porque todos os meus alunos passavam por ela. Era uma turma com 11 alunos e 10 eram com laudos, entendesse? Então, o que eu tinha que fazer? Qualquer coisa que eu não ia saber lidar, vou conversar com a Beth, então eu segurei muito nela.*

Tal afirmação trás a discussão a ideia de que, a presença dessa professora especialista dentro da escola é de grande valia para a formação e crescimento do professor, que sente que possui uma profissional capaz de auxiliá-lo quando necessário.

A Declaração de Salamanca de 1994 afirma a necessidade de “repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais” (p. 28), realidade essa que se mostra verdadeira nessa escola, uma vez que, a professora especialista não tem o papel apenas de trabalhar com os alunos com deficiência inclusos, mas também é fundamental para a formação dos professores regulares que trabalham com esses alunos em sala de aula, sendo um apoio imprescindível para a escola e para o sucesso da inclusão desses alunos.

Assim, a partir dessas questões foi possível identificar, como venho chamando, três **estruturas de apoio** - as reuniões pedagógicas dentro da escola, a presença da professora especialista e a coordenação pedagógica da

escola - que tornam a escola um espaço de formação de professores, pois como já venho discutindo, é o local onde esse profissional atua, e assim, se mostra um local de importância para esse professor. A visão de escola inclusiva está presente nessa escola, o que auxilia o professor a também se ver como um professor inclusivo, pois percebe que os profissionais mais próximos dele – seus colegas de escola – também estão trabalhando em prol da inclusão. Dessa maneira, perceber a escola como espaço de formação é entender que essas **estruturas de apoio** são importantes para a formação de um professor capacitado para trabalhar com alunos com deficiência inclusos.

Dessa maneira, as professoras entendem que possuir uma escola preocupada com a inclusão escolar possibilita uma formação voltada para a inclusão e as necessidades dos alunos da escola em que trabalham, pois esse espaço permite discussões e debates que problematizam a realidade dessa escola, realidade essa que, segundo as professoras, é distinta, pois, além da inclusão de alunos com deficiência, trata-se de uma escola com um público alvo bastante carente, o que requer desses professores, e da escola, um olhar que consiga englobar a inclusão escolar e a carência financeira e emocional dessas crianças.

As professoras também salientaram a importância das tecnologias de informação para a sua formação, levando em consideração o acesso dessas professoras à internet, livros e matérias de consulta, como aprofundo no item a seguir.

5.1.2 As tecnologias de informação como alternativas de formação/preparação para a inclusão

Para finalizar as análises desse capítulo, essa categoria contempla as tecnologias de informação que auxiliam na formação do professor. Essa categoria emergiu das próprias falas das professoras que enfatizaram, em diferentes momentos da primeira entrevista realizada, a importância dessas

tecnologias para a formação delas, como exemplo, trago a fala de Rosana, ao abordar como procurou as formações necessárias para trabalhar com o autismo, que resume os caminhos utilizados por todas as professoras entrevistadas para as diferentes situações encontradas em sala de aula: *deitei-me na internet, fui direto pra ver o que era o autismo, fui procurar como era, procurei por artigos científicos [...]*.

E, além da internet e de artigos científicos, as professoras também salientaram a importância dos livros para a aquisição de conhecimentos quanto à inclusão. Nesse sentido, ao aprofundar a questão das tecnologias de informação, busquei, inicialmente, abordar que espaço tem a internet como fonte de informação acerca do tema. De modo geral, as professoras afirmaram que a internet permitiu que elas encontrassem as informações necessárias de modo mais rápido, tendo acesso mais efetivo aquilo que precisam. A importância da internet na vida das professoras é enfatizada pelas entrevistadas, como podemos perceber nesse exemplo: *a gente usa para o que precisa, mas acho que tu consegues ver cada caso que tens em sala de aula, tu busca na internet e acham respostas imediatas, que tu não tinhas antigamente, quando não tinha essas ferramentas, tu ficavas mais assim, acho até que se acomodava mais, porque não tinha como ver, como fazer. Mas agora não, tu sai daqui, tem fulaninho com tal problema, tu já tem esse problema, chega em casa, entra na internet e lê sobre o problema e sabe mais ou menos como lidar com isso. Acho uma ferramenta importantíssima pro professor (MARLI)*.

A internet dessa forma se mostra um apoio ao professor, que, ao não ter acesso a outros locais de informação, pode fazer suas buscas de forma rápida e independente, e, além dessa possibilidade de pesquisas individuais, a internet permite também que professoras, que não tem contato diário, troquem informações sobre determinados assuntos, tanto por email, como via bate-papos, ferramentas que antes da popularização da internet não estavam disponíveis – Rosana fala sobre essa questão ao dizer que: *eu tenho uma amiga que tem alunos com paralisia cerebral e esses dias ela me passou um email e eu vi que ela está online e fomos conversar*.

Ao mencionar a utilização do email e do bate-papo, Rosana demonstra como a internet se tornou uma ferramenta de aproximação e de troca de informações entre colegas de profissão. Rosana complementa essa ideia ao afirmar que: *ela [a internet] me oportuniza, por exemplo: se eu quiser falar com uma colega a respeito de alguma coisa, [...] ela me facilita essa busca, eu tenho uma amiga [...] e todos os dias nós nos trocamos atividades, [...] ela me manda a atividade e eu vejo se eu quero ou não quero, eu armazeno, mas eu escolho se quero ou não.*

Enfatizando que, a internet também possibilita que se armazenem conhecimentos para futuras consultas, além de conhecer, de maneira mais rápida o que os colegas estão pesquisando.

Almeida (2001, p. 2) afirma que “com o uso da tecnologia de informação e comunicação, professores [...] têm a possibilidade de utilizar a escrita para descrever/reescrever suas ideias, comunicar-se, trocar experiências e produzir histórias”, indo de encontro ao que as entrevistadas afirmam que importante para elas. No sentido de descrever e reescrever suas ideias, Rosana também afirma que *tem aqueles insights, que eu tenho que escrever colocar tudo ali no notebook, já tenho que entrar em um site, já fico viajando na maionese, porque me preocupa muito essas coisas, se eu estou correta e o que é estar correta. Se a minha aprendizagem esta trazendo benefícios, se eu estou realmente contribuindo para que as coisas melhorem, ou se eu estou fazendo exatamente o que todo mundo faz, o que eu estou fazendo diferente.*

A internet, além dos benefícios já mencionados, também se mostra uma alternativa para os professores por se tratar de um espaço onde se encontram diferentes informações em um mesmo lugar. Marli enfatiza que a internet permite que ela tenha acesso a essas informações sem necessariamente, comprar diversos livros, que muitas vezes é inacessível ao professor, além de permitir que a verba que seria para investir em livros sobre o tema, seja revertida para outros fins: *É que eu tenho uma filha compulsiva por leituras em casa, então se eu vou comprar muitos livros não teria condições, então eu compro mais pra ela do que pra mim, então eu procuro pesquisar, e a internet me ajudou nesse sentido, porque daí posso comprar livros para ela.*

Entendo essas vantagens levantadas pelas professoras entrevistadas como fundamentais para a formação delas, pois permitem que elas tenham contato com as informações mais recentes do tema, além de permitir uma interação com os colegas, mesmo que distantes, fazendo com que ocorra a troca de conhecimentos e de experiências, importantes para o crescimento do professor.

Apesar do espaço que a internet tem, atualmente, na formação das professoras entrevistadas, questionei se elas buscam outras fontes de conhecimento. As entrevistadas informaram diversas tecnologias de informação que utilizam como meios para aprofundar seus conhecimentos. Trago, como exemplo, a fala de Valéria, que resume as falas de todas as entrevistadas: *vou em revistas, em livros quando aparecem, às vezes, demonstrando que apesar da importância da internet na vida dessas professoras, outras tecnologias de informação ainda são utilizadas por elas. Rosana também demonstra seu apego a essas tecnologias de informação (livros) ao afirmar que: eu ainda estou muito presa ao livro concreto, eu gosto de ter o livro, eu adoro ir na livraria e ter aquilo pra mim.*

Apesar desses relatos, Alessandra ressalta que não dispõe de muito tempo para a leitura e a pesquisa sobre o tema: *mas agora vou te dizer a verdade, eu não tenho muito tempo pra muita coisa, porque eu trabalho 20 horas de manhã, 20 horas à tarde, faço faculdade a noite, então eu vou pegando de onde dá. Infelizmente é assim, eu procuro mais no fim de semana que durante a semana, porque é muita coisa para uma cabeça só,* o que ilustra como as professoras entrevistadas, apesar de terem vontade de pesquisar e aprofundar seus conhecimentos, não possuem tempo suficiente para tal aprofundamento teórico.

No entanto, quando as professoras fazem suas buscas, elas afirmam que o único critério de seleção para elas é o que é importante para aquele momento e para as crianças com quem estão trabalhando, afirmando também que, na internet, não possuem sites específicos de busca, o que acreditam ser interessante, pois permite que elas naveguem por diferentes sites, conhecendo e explorando cada vez mais. Quanto aos livros e revistas, elas costumam

questionar a professora especialista quanto às novidades. Essas formas de seleção demonstram que, toda a informação que as professoras tem acesso são válidas para elas, pois permitem que as professoras entrevistadas leiam e selecionem o que elas consideram mais importantes para elas em determinado momento, assim, a questão da teoria sobre a inclusão na formação dessas professoras se aproxima de suas necessidades e se mostra mais efetiva que muitos cursos poderiam ser. Nesse sentido, as professoras entendem que as tecnologias de informação são também fundamentais para se tornarem as professoras que elas são hoje.

6. A visão dos professores entrevistados quanto às deficiências, o aprendizado/evolução quanto ao entendimento da inclusão escolar e as dificuldades envolvendo essa temática

“[...] criando uma sinfonia magnífica; e surgiu um som de melodias em eterna mutação, entretecidas em harmonia, as quais, superando a audição, alcançaram as profundezas e as alturas; e as moradas de Ilúvatar encheram-se até transbordar; e a música e o eco da música saíram para o Vazio, e este não estava mais vazio”

J.R.R. TOLKIEN

A inclusão, como salientado inúmeras vezes nessa dissertação, ainda é um tema novo para os professores da escola regular e, assim, muitos, ao terem contato com a inclusão, inicialmente, desconhecem o papel da inclusão e também desconhecem as deficiências e como agir quando precisa, de fato, trabalhar com elas. Essa falta de conhecimento, por parte das professoras, ocorre como salienta Serra (2008, p. 34) porque “a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor”, deixando, a cargo da capacitação, em serviço, a apropriação e formação para a inclusão (ibdem).

Dessa maneira, esta categoria emerge da necessidade de perceber o que essas professoras aprenderam quanto ao tema ao trabalharem com a inclusão, enfatizando, sempre, como isso contribuiu para sua formação.

Ao serem questionadas sobre qual a ideia que tinham sobre a inclusão escolar antes de terem, de fato, contato com esses alunos, Rosana foi à única entrevistada que manifestou conhecimento, prévio, da possibilidade de inclusão escolar de alunos com deficiência, além de afirmar que a ideia que tinha da inclusão era próxima a das Políticas Públicas de Inclusão, como podemos perceber em sua fala: *Então eu creio que, assim, a minha visão de*

inclusão ela não é diferente das propostas que agora temos. E sempre pensei assim (ROSANA).

Já as demais entrevistadas se surpreenderam ao terem conhecimento de que poderiam trabalhar com esses alunos, e afirmaram que não tinham opiniões formadas sobre o tema, uma vez que, não sabiam da possibilidade de tal acontecimento. A fala de Alessandra resume essa afirmação: *Pra te dizer a verdade eu não tinha nem a ideia. Pra mim, eu nem imaginava trabalhando com isso, até porque não era especialista em nada.*

Essa fala demonstra que ela, apesar de já possuir uma formação inicial, não foi informada sobre a possibilidade de trabalhar com esses alunos e, assim, a informação de que teria esses alunos em aula foi uma surpresa. As entrevistadas afirmaram que tinham medo de trabalhar com a inclusão, por acreditarem que era preciso fazer cursos e uma nova Faculdade, enfatizando a ideia de que, trabalhar com a inclusão era algo difícil e assustador para elas.

A partir dessas afirmações, questionei sobre o que, então, mudou se é que mudou depois que elas tiveram contato com a inclusão e com esses alunos. Valéria afirmou que: *Vi que é assim, são crianças como qualquer outro e que precisam de um atendimento especial, um atendimento mais de perto, tem que chegar mais de perto pra poder trabalhar com eles e que Tem que chegar... tu pode trabalhar com eles, com os mesmos conteúdos, que nem as outras crianças, só que cada um no seu ritmo, sabe? É isso aí.*

Tal afirmação demonstrou que, as entrevistadas, ao trabalharem com a inclusão, perceberam que os alunos com deficiência são crianças como quaisquer outras – que precisam de um pouco mais de atenção, mas que não significa que os professores não conseguirão trabalhar com elas. E, dessa maneira, é possível concluir que as professoras entrevistadas, em sua maioria, até o momento de contato com a inclusão, não tinham ideia do que se tratava, de fato, a inclusão, demonstrando que, pouco, ou nada, sobre esse assunto foi, de fato, discutido com elas, seja na formação inicial ou em outros espaços educativos, anteriores à experiência com a inclusão. Marli afirma que: *Olha, eu*

custei a assimilar que um dia a gente iria trabalhar com a inclusão e foi chegando, chegando nas escolas e a gente foi se adaptando.

Quando questionadas quanto ao que sentiram ao serem informadas que iriam trabalhar com a inclusão, as entrevistadas deram respostas enfáticas, demonstrando como essa notícia pegou-as, em sua maioria, desprevenidas. Valéria, por exemplo, afirma que: *Eu achei assim que eu ia fazer aquele curso, ia fazer isso e aquilo, não estava preparada, daí eu entrei em sala de aula, e comecei a trabalhar.*

A fala dela demonstra a expectativa das professoras para uma possível preparação para a inclusão, preparação essa que não lhes foi previamente, disponibilizada. Essa realidade é também discutida por Mantoan (2006, p. 53) ao afirmar que, em sua maioria, os professores

esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos a suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas

Outra colaboradora ilustrou sua transição de professora leiga para professora inclusiva, depoimento este que ilustra que as professoras sentem medo quanto ao desconhecido, mas que ao se disporem a trabalhar com essas crianças, podem se deparar com resultados surpreendentes e enriquecedores para o professor. Esse depoimento pode ser acompanhado a seguir: *Eu tive que cada dia aprendendo a lidar com isso. As duas primeiras semanas eu chegava em casa e chorava, porque eu me questionava se eu teria capacidade pra isso. Então me dava um medo de não ser capaz. [...] Então eu tive que lidar com muita coisa e isso, o que mudou em mim, foi o que eu encontrei a base que eu encontrei, mais o afetivo de como alcançar eles, porque eu que tinha que alcançar eles, pra eles quererem essa troca. Então eu tinha que pensar em como esse carinho podia fazer com que eles se afeioassem mais a mim. Porque no momento em que eles se afeioam a ti, aí é que eles vão trabalhar, porque se tu não tiver isso, tu não vai conseguir trabalhar. Se eles olharem pra ti e disserem que não gostam de ti, acabou (ALESSANDRA).*

Essa consciência de que esse trabalho se refere à troca e a preocupação em enxergar esse aluno como parte integrante e ativa da sala de aula demonstra que, apesar de não ter tido conhecimento prévio sobre a inclusão, ela se preocupa com seus alunos e busca, na medida do possível, realizar essa inclusão.

Esses elementos, discutidos anteriormente, vêm demonstrar que, as professoras não tinham preparo e nem conhecimento acerca do tema, mas que mesmo assim, com boa vontade, passaram a trabalhar com essas crianças. Silva e Facion (2008, p. 205) afirmam que

para fazermos a inclusão, não basta boa vontade. Há necessidades de adaptações concretas na escola, mesmo na educação infantil. Nesse caso, a redução de alunos na sala, além de um trabalho mais próximo de orientação e apoio ao docente, é imprescindível

Esses fatores defendidos por essa autora são reconhecidos como fundamentais para a efetivação da inclusão pelas entrevistadas que ilustram que, sem o apoio da escola, apenas a boa vontade, talvez não tivesse sido o suficiente para o trabalho com a inclusão⁵⁵. No entanto, entendo que a boa vontade e abertura das professoras ao desafio da inclusão, foram fundamentais para que elas pudessem aceitar esse desafio, e a partir daí, procurarem o conhecimento necessário para trabalhar com esses alunos.

Um questionamento que deve ser levado em consideração ao se trabalhar com a formação de professores e a inclusão é quanto ao fato das professoras acreditarem, ou não, nessa inclusão. Acredito que, esse entendimento influencia intimamente na forma como as professoras encaram a inclusão e o seu próprio trabalho – quanto a isso, todas as entrevistadas afirmaram acreditar na inclusão. Valéria, por sua vez, aprofunda o tema, afirmando que: *Do jeito que eu estou vivenciando aqui, nessa escola, te digo nessa escola porque é pequena e eu tenho todo apoio da equipe diretiva, coisa que não sei se acontecem nas outras escolas de pelotas. Eu acredito [...]*

⁵⁵ No capítulo 6 serão discutidas a escola, e outras alternativas utilizadas pelas professoras como auxílio de formação profissional, indo além da boa vontade delas.

As colaboradoras também foram questionadas acerca do aprendizado de seus alunos e se elas acreditam que eles estão, de fato, aprendendo dentro da escola inclusiva. As entrevistadas possuem um olhar otimista quanto a seus alunos, e esse otimismo é também consciente e adaptado à realidade que elas vivem na escola. Valéria, por exemplo, afirma que acredita que alguns estão aprendendo, enquanto outros ficarão retidos na série atual, por não estarem evoluindo, ainda, como o desejado para a série, mas que acredita que, o aprendizado ocorre, devagar, mas ocorre. Nesse sentido, a escola está ciente – como é salientado no PPP – da importância de, como salienta Feltrin (2007, p. 88-89) “compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos estudantes que estão inseridos no processo de escolarização”.

A entrevistada Rosana, por sua vez, afirma que, a partir do ingresso dessas crianças em sua sala de aula, passou a procurar fazer o seu melhor para que elas aprendessem, entendendo que o aprendizado deles também dependia do seu próprio desempenho e preocupação como professora na sala de aula, o que evidencia a seriedade do seu trabalho frente à inclusão. Esse depoimento dado por Rosana é também compartilhado pelas demais entrevistadas, o que enfatiza um cuidado em realizar um trabalho com qualidade, se preocupando, principalmente, com o aprendizado da turma, além de confirmar o interesse das professoras entrevistadas em trabalhar com a inclusão, por exemplo, enfatizou sua preocupação em realizar um bom trabalho com essas crianças: *então eu procuro assim ler bastante, [...] e fazer um trabalho legal, mostrar que eu me importo com a educação, que eu quero o melhor para essas crianças (ROSANA).*

Essa entrevistada também se preocupou em buscar subsídios teóricos para trabalhar com esses alunos, com o cuidado de fazer um trabalho de boa qualidade na escola. A preocupação de Rosana em ler e estudar o tema está presente em toda sua entrevista, demonstrando que sua preocupação principal é a de estar teoricamente embasada para realizar seu trabalho. Paulino (2006, p. 104) afirma que

É preciso que a ação do profissional de educação volte-se para uma prática de pesquisa, em que o objeto estudado se reverta em promoção de desenvolvimento humano por meio das aprendizagens,

bem como sirva de mediação para o processo de construção de identidade dos agentes sociais.

Essa busca por subsídios teóricos demonstra a necessidade crescente das professoras de se apropriarem da temática da inclusão, que, como elas salientaram, não possuíam quando iniciaram seus trabalhos com essas crianças.

Uma vez que as professoras trabalham com a inclusão escolar diariamente, foi questionado como elas se sentem, como professoras, para trabalhar com alunos incluídos. Todas entrevistadas afirmaram como positiva a experiência com a inclusão e, também que, hoje, se sentem realizadas por terem esses alunos em sua sala de aula. O depoimento de Valéria demonstra esse sentimento tão evidente nas professoras entrevistadas: *Eu me realizo, porque eu até falei para a Mariângela e a Giselda [coordenação], eu peguei crianças que estão chegando, uma criança muito triste, além de ter laudo e ontem eu a vi sorrindo no olhar e brincando com as outras.*

Esse sentimento traduz a realização de Valéria ao trabalhar com uma turma inclusiva, sentimento esse que é, também, dividido pelas outras professoras, que perceberam que se sentiram realizadas ao trabalhar com esses alunos.

Apesar da realização das professoras ao trabalharem com a inclusão, essa inclusão, de modo geral, impõe desafios/dificuldades novas para a escola regular, e esses desafios e dificuldades devem ser superados para que essa inclusão, de fato, ocorra. Assim, compreender como as professoras trabalham com a inclusão em sala de aula, sendo elas, professoras da escola regular, é importante para identificar a formação delas como professoras inclusivas.

A principal dificuldade citada pelas entrevistadas está localizado no cansaço⁵⁶ delas no passar do ano, apesar da vontade de trabalhar com a inclusão – em trabalhar com a inclusão: [...] *esse ano estou bastante cansada,*

⁵⁶ Apesar de não perguntar as professoras se existiam profissionais de apoio para esses alunos, conforme orienta a Nota técnica nº19/2010, as entrevistadas, em diferentes momentos salientaram que, sem ajuda dentro da escola, se sentiam cansadas. Essas afirmações demonstram que, apesar de estar previsto nas políticas públicas, esse apoio ainda não chegou às escolas.

é muito difícil eles possuem muitas dificuldades de aprendizado e problemas de relacionamento. Muita briga (MARLI).

Esse sentimento demonstra que, apesar da boa vontade das professoras entrevistadas, e de todo preparo que essas professoras adquiriram no decorrer dos anos, as dificuldades ainda estão presentes nas salas de aula.

Por outro lado, ao serem questionadas que outros desafios/dificuldades a inclusão impõe, elas percebem que não existem diferenças entre os alunos, sejam eles alunos com deficiência ou não, e assim sempre existirão dificuldades e desafios, e o que muda é apenas a necessidade de oferecer as crianças com deficiência, maior atenção para algumas atividades: *Todas são crianças, independente de ter algo especial, nesse sentido de inclusão e exclusão [...] aquele precisa da sua atenção Não que os outros não precisam, mas precisam de formas diferentes, mas a criança, em sua grande maioria, tem aquilo de ir até ti, nesses casos, não é isso que acontece (ALESSANDRA).*

Ela entende que, apesar de serem todas crianças, aquelas que apresentam alguma deficiência, não se comportam como as demais, precisando, às vezes, de uma maior atenção da professora.

No entanto, ela percebe que, a inclusão se torna complicada pela falta de preparo da escola regular: *mas eu só acho complicado, no sentido de possuir pouco aparato, pouco preparo para inserir essas crianças no meio de 20 alunos (ALESSANDRA).*

Feltrin (2007, p. 20) corrobora dessa ideia ao afirmar que “Conspiram contra ele [o professor] as dificuldades econômicas, a falta de recursos e de equipamentos didáticos, a má vontade e a falta de estímulo do sistema e das autoridades”. Nesse sentido, ao afirmar que a inclusão escolar é complicada, a entrevistada não está indo contra o ingresso desses alunos à escola regular, mas sim, enfatizando que o apoio para a inclusão não está chegando, efetivamente, a escola.

Ainda explorando as dificuldades e desafios encontrados pelas professoras, demonstram que, apesar de trabalharem na mesma escola e serem colegas de profissão, os sentimentos quanto à inclusão são distintos e bastante particulares, pois enquanto duas entrevistadas enfatizam desafios e dificuldades relevantes, a colaboração de Valéria afirma que ainda não teve

dificuldades para trabalhar com essas crianças: *Não estou vendo. Até o dia de hoje, não posso falar sobre amanhã, mas até hoje eu não estou sentindo, esta vindo e cada um em seu ritmo, mas até agora eu não senti, mas não sei, pode mudar alguma coisa.*

Indo além, acredito que, devido às experiências e sentimentos distintos dos professores, a formação delas deve, em alguns momentos, focar esses elementos, e para isso, não basta uma formação homogênea, onde todos aprendem, em cursos, as mesmas coisas, e assim, aprofundam os mesmos conceitos, nesse sentido, a formação dentro da escola se mostra positiva e importante, como orienta a Declaração de Salamanca (1994, p. 28) quando afirma que “a formação – em – serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação a distancia e outras formas de auto-formação”.

Quanto às alternativas para a superação de eventuais dificuldades, foi possível perceber que os principais métodos de superação estão localizados no fator sentimental e emocional: carinho e paciência: *Eu levo em conta o que eu te disse da outra vez, carinho sempre, sabe? Mas não se esquecendo de colocar limites, seja qual for à situação, porque se tu não deres limites pra ele, você esta dizendo que ele é desigual.*

Evidenciando que, a superação de desafios não está associada, essencialmente, a formação institucionalizada dessas professoras, mas sim a formação pessoal e a maneira como elas percebem a inclusão, entendendo que, dificuldades surgem e devem ser superadas da melhor maneira possível.

Quanto a possíveis limites para trabalhar com esses as professoras afirmaram que não existem limites, acreditando que os alunos estão sempre aprendendo e, por isso, esses limites não existem, o que demonstra um avanço positivo na forma das professoras perceberem a inclusão. Dessa maneira, apesar de possuírem, inicialmente, pouco conhecimento acerca da inclusão escolar, as professoras entrevistadas se mostraram interessadas em trabalhar com esses alunos e essas escolhas ofereceram a elas novos espaços de formação e oportunidades de conhecer uma realidade diferente daquelas que estavam acostumadas. As entrevistadas ressaltaram como trabalhar com

esses alunos modificou a forma como viam a inclusão e as pessoas com deficiência e que, hoje, entendem que, essas pessoas, são tão, ou mais, capazes de aprender na escola regular, que os demais alunos.

No entanto, as professoras também entendem que, apesar de não encontrarem muitas dificuldades para trabalhar com esses alunos, a preparação e formação são fundamentais, pois, apesar de serem capazes de aprender como os demais, esses alunos requerem uma atenção e um olhar diferenciado, buscando encontrar as melhores alternativas para seu crescimento dentro da escola.

7. Considerações finais e futuros questionamentos

“Pois a grandeza que eu tencionava e
tremulamente esperava como nossa é sem valor
a menos que seja impregnada com a mesma santidade
de coragem, sofrimento e sacrifício —
mas é de um tipo diferente.”
J.R.R. TOLKIEN

A partir do que foi discutido no decorrer dessa dissertação, o tema escolhido se mostrou pertinente e, principalmente, importante para as professoras entrevistadas. Elas demonstraram, durante as entrevistas, como falar sobre o assunto é importante e como elas percebem a inclusão escolar como realidade da escola de hoje. As professoras também enfatizaram a vontade de realizar espaços de discussões, com a dissertação em mãos, a fim de aprofundarem seus estudos quanto ao tema.

Essa vontade de ter acesso ao trabalho realizado a partir das falas e da experiência delas, visando o estudo e melhora de sua atuação em sala de aula, demonstra como as professoras entrevistadas sentem a necessidade de ler mais a respeito do assunto e de verem, em um trabalho onde elas são as protagonistas, caminhos para melhorar sua própria formação. Nesse sentido, fica a sugestão de levar para dentro da escola mais trabalhos científicos, tendo como protagonistas as próprias professoras da escola, bem como, fazer a devolução dos trabalhos realizados para seus sujeitos de pesquisa, pois, mais que informar, esses trabalhos podem ser utilizados como estudo e crescimento profissional.

A pesquisa, como um todo, demonstra que a formação de professores para a inclusão está intimamente relacionada com alternativas de formação, ou seja, elementos que, presentes no dia a dia, se tornam espaços e meios de formação, uma vez que, a formação institucionalizada não corresponde às necessidades das professoras. A seguir, ilustro minhas considerações finais a respeito dos dados encontrados nessa pesquisa.

As falas das professoras ilustram como a formação institucionalizada focada para a inclusão, seja inicial, quanto continuada, ainda é superficial e não suprem as necessidades das professoras. Por um lado, a formação inicial pode não ter auxiliado as professoras por terem sido realizadas há bastante tempo, uma época em que a inclusão escolar ainda não era tão presente como é atualmente nas escolas brasileiras, enquanto que, por outro lado, a falta de experiência, o desconhecimento de que poderiam vir a trabalhar com essas crianças e mesmo a falta de cuidado dos cursos de formação em ilustrar e se preocupar em abordar, mais a fundo, esse assunto com seus alunos, impediu que a formação inicial as capacitasse de uma melhor forma, para trabalhar com a inclusão. Junkes (2006, p. 91) afirma que a

formação inicial mostra-se insuficiente e alienada tanto no que diz respeito à transmissão e assimilação do conhecimento quanto à formação de professores. As reflexões e as práticas demonstram que o discurso da formação dos professores e a intenção e necessidade de reformular essa formação deveriam estar sustentados pela redefinição da educação no contexto da sociedade, através de uma abordagem dialética da educação contida no processo de transformação da sociedade.

Tal afirmação, acredito, vai de encontro ao que foi encontrado nas falas das professoras, pois, apesar de encontrar na inexperiência das professoras a falta de formação inicial, é papel dos cursos de formação inicial desenvolverem no futuro professor o olhar diferenciado para a pesquisa e para o estudo aos temas que, a princípio, eles não tem conhecimento de que irão lidar no futuro, sendo assim, “responsabilidade”, a meu ver, desses cursos de formação inicial de não informar e capacitar devidamente esses profissionais. Assim, questiono **Quando os cursos de formação inicial irão repensar seus currículos, visando atender as necessidades do futuro professor quanto ao seu futuro local de trabalho?**

Considero também que, devido às faltas apresentadas pelos cursos de formação inicial realizados pelas professoras entrevistadas, estas, não têm na formação inicial o princípio de sua formação profissional institucionalizada para a inclusão, devendo buscar, já formadas, as informações que deveriam previamente já ter presentes na sua formação. Nesse sentido, a formação

continuada se mostrou, confirmando o que já se encontrava na literatura, a principal fonte de formação de professores quanto à inclusão.

Quanto à formação continuada institucionalizada, esta também não vem correspondendo às necessidades das professoras entrevistadas, apesar de receberem alguma formação institucionalizada continuada, essa é pouca e não dá conta de todos os assuntos pertinentes ao tema. Essa formação não é suficiente, pois é oferecida apenas durante as férias das professoras, sem dar continuidade aos trabalhos e abordando diferentes temas – além da inclusão. É possível, a partir dos resultados dessa pesquisa, perceber que as professoras entrevistadas encontram crescentes dificuldades em realizar cursos sobre o tema – a falta de tempo para a realização, a falta de cursos sobre o tema, a falta de divulgação, etc., fazendo com que essas dificuldades reflitam nas salas de aula, pois o professor necessita de boa vontade para, além de preparar suas aulas, cumprir de forma adequada o seu horário, encontrar alternativas para a formação. Essas dificuldades e apontamento deixam o questionamento quanto a: **Que professor capacitado se deseja formar, uma vez que, faltam oportunidades/espços de formação institucionalizada?**

Assim, essa pesquisa comprovou que a formação continuada não-institucionalizada se mostrou, para as entrevistadas, o elemento principal de sua preparação para ser uma professora inclusiva e capacitada. Apesar disso, os elementos que correspondem à formação não-institucionalizada não são vistas por elas como parte da formação, o que faz com que as professoras, em diferentes momentos da pesquisa, ressaltassem que não estavam formadas para trabalhar com a inclusão – mas estavam preparadas – associando a formação com cursos “valendo horas” e não com um crescimento pessoal e profissional a partir de sua experiência, dia a dia e seus estudos. Mantoan (2006, p. 53) também afirma isso ao dizer que

grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo.

Quanto à formação dessas professoras para a inclusão, foi possível perceber que esta formação se mostra bastante particular e, ao mesmo tempo, coletiva para as professoras entrevistadas. As questões abordadas nessa

pesquisa, em conjunto com as discussões teóricas estudadas demonstram que a inclusão escolar ainda é uma novidade na escola, apesar de estar presente desde 1994 e 1996 por lei no Brasil.

Assim, quando iniciei essa pesquisa, tinha algumas ideias do que iria encontrar nas respostas das professoras - como confirmada nas falas das professoras – como as dificuldades das professoras de freqüentarem cursos de formação continuada institucionalizada, e dessa forma, foquei a pesquisa nas alternativas que essas professoras buscavam para suprir essa falta de formação institucionalizada. Felizmente, foi possível concluir que as professoras estão se formando para a inclusão e se tornando, assim, professoras mais capacitadas. Entre as principais conclusões que essa pesquisa evidenciou, entendo que a escola, como espaço de formação não-institucionalizada se mostrou evidente, pois esse espaço emergiu como fundamental para essas professoras, que encontraram respaldo e apoio para a realização do seu trabalho. Ao possuírem a escola como espaço de formação, as professoras conseguem superar as dificuldades quanto à falta de tempo e disponibilidade de cursos. Nesse sentido, a escola como espaço de formação é uma alternativa viável ao professor e se apresenta, na realidade das professoras, como o principal espaço de formação. Afirmando isso, pois, as reuniões e o apoio da gestão pedagógica da escola, se mostraram relevantes para essa formação – além de fundamentais – preenchendo as lacunas deixadas pela formação institucionalizada – seja inicial quanto continuada – tais elementos presentes na escola demonstram que **reuniões pedagógicas e abertura para diálogos por parte da gestão pedagógica são alternativas de formação de professores para a inclusão.**

Outro ponto fundamental como alternativa de formação de professores é a presença de uma professora especialista também se mostrou fundamental para a formação desse professor. Ao contrário do que afirmado por Mantoan (2006, p. 58) que diz que “o professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha regularmente resolver seus problemas”, as professoras entrevistadas

ênfâtizaram que, sem esse profissional perto, talvez não tivessem conseguido superar dificuldades e se tornarem as professoras que são hoje, e dessa forma, acredito que a presença desse profissional é positiva e auxilia o professor de forma bastante efetiva.

Esse achado, da importância da professora especialista, também para as professoras da escola, demonstra que, a presença de salas de recursos nas escolas regulares de ensino é positiva não apenas para o aluno que frequênta esse espaço, mas também para a professora, que encontra na professora especialista um apoio e, também, uma fonte de aprendizado e formação, aprendendo com ela – e sua experiência – a teoria que lhe faltou e possíveis alternativas de trabalho em sala de aula.

Também ficou claro que as professoras percebem as lacunas teóricas de suas formações e buscam, na medida do possível, suprir essas lacunas com leituras – tanto na internet, como por meio de livros e revistas. A importância desses suportes para a formação dessas professoras demonstra como o acesso a esses materiais permite que essas professoras tenham, também, acesso a pesquisas científicas e as últimas questões referentes ao tema da inclusão, demonstrando que, apesar de não estarem em contato com a comunidade científica, as professoras buscam, por meio dessas publicações, se apropriarem dos achados científicos. Na mesma ideia dos suportes físicos – revista e livros – a internet se mostrou um suporte fundamental para elas, pois permite que as questões do cotidiano sejam respondidas de forma rápida e clara.

A utilização e importância desses suportes demonstram que é preciso focar na acessibilidade desses professores as tecnologias de informação, com o objetivo de melhor instrumentalizar esse professor. Conclui que as professoras entrevistadas se apoiaram inicialmente as tecnologias de informação, em busca de informação sobre as deficiências que iriam trabalhar, e seguiram utilizando essas ferramentas, para que continuassem se atualizando.

Os sentimentos otimistas das professoras entrevistadas demonstram que a inclusão escolar é positiva e auxilia não só as crianças incluídas, mas como os colegas e as professoras, que passam a revisar sua prática e a modificar aspectos que consideram ultrapassados frente a essa nova realidade. Conclui que as professoras entrevistadas estavam abertas para essa mudança e essa característica delas foi fundamental para que a inclusão ocorresse, pois, se as professoras não desejassem a mudança e a efetiva inclusão desses alunos na escola, elas não estariam, atualmente, preocupadas em atender e atingir esses alunos, buscando uma formação mais adequada a esse alunado. É possível perceber também que a principal alternativa de superação dessas professoras está situada na humanização delas, ou seja, para essas professoras, é possível ultrapassar as dificuldades e as barreiras a partir de um trabalho que envolva atenção, cuidado e carinho delas para com os alunos. Essa forma de ver a educação demonstra que é preciso ir além da tecnicidade do Ser Professor e estar aberto a aproximação do aluno, que também tem muito a ensinar ao professor.

Assim, quanto às dificuldades que os professores enfrentam, é possível concluir que as professoras entrevistadas não percebem a inclusão como algo ruim para elas ou para o andamento de suas aulas. Como dificuldades, elas associam as suas próprias dificuldades pessoais em trabalhar e aceitar, inicialmente, a inclusão, dificuldade essa que elas superaram no decorrer do tempo. Assim, é possível concluir que as dificuldades, para as entrevistadas, estavam localizadas em suas próprias limitações e sentimento de despreparo para trabalhar com a inclusão – ou seja, trabalhar com o desconhecido. Nesse mesmo sentido, as dificuldades que os professores enfrentam estão relacionados às faltas de oportunidade de formação continuada institucionalizada e a falta de flexibilidade de tempo para a realização dos poucos cursos de que essas professoras têm conhecimento e poderiam frequentar. Nesse sentido, as dificuldades se mostram externas à própria inclusão escolar.

Feltrin (2007, p. 23) aborda essas mesmas dificuldades ao afirmar que

Sempre houve, [...], sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldades de formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliada à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de cultura e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação.

Demonstrando que as dificuldades encontradas pelas professoras entrevistadas não são isoladas, ou parte apenas da realidade dessas professoras. Essas dificuldades apresentadas pelas professoras ilustram como a formação institucionalizada não resolve as questões referentes à inclusão, pois elas não têm acesso a esses espaços. Nesse sentido, acredito ser de fundamental importância que o Estado reveja sua postura frente à formação institucionalizada desses professores, uma vez que, sem essas oportunidades de formação, o crescimento e melhoria de qualidade da inclusão escolar de alunos com deficiência estará comprometida e fadada a ser, sempre, incompleta, pois, como já salientei anteriormente, as professoras, apesar de perceberem que estão preparadas para trabalhar com a inclusão, não se percebem formadas, ou amparadas teoricamente.

A inclusão escolar também permitiu mudanças na forma das professoras perceberem a educação, as pessoas com deficiência e a própria inclusão. Foi possível perceber que esse entendimento só foi possível devido ao dia a dia em sala de aula, convivendo com essa realidade e crescendo dia após dia. Essas mudanças, no entanto, só foram possíveis porque as professoras estavam abertas, e dispostas, a realizarem esse trabalho, caso contrário, acredito que não ocorreriam mudanças tão visíveis nas professoras. Essa constatação levanta a questão se **A formação inicial tem condições reais de preparar o professor – quanto à mudança no olhar quanto à inclusão – para trabalhar com a inclusão?** Questiono isso, pois, apesar da formação inicial ser capaz – mesmo não sendo a realidade atual – de dotar o futuro professor de questões teóricas, até que ponto essa formação é capaz de fazer o professor entender a inclusão como benéfica e não um empecilho para o seu trabalho?

Outro dado referente às mudanças que a inclusão permitiu, encontrasse o fato dos professores entrevistados perceberem que as crianças com

deficiência ensinou a elas muito mais que elas – como professoras – ensinaram a eles e essa afirmação demonstra como a inclusão causa um impacto maior que a simples mudança de sistemática dentro da sala de aula. A inclusão, quando bem feita, é transformadora – de forma positiva – da escola e das professoras, que crescem e se formam, dia após dia para a inclusão.

Dessa forma, é possível encontrar como elemento fundamental de formação de professores para a inclusão, a formação não-institucionalizada, apesar das entrevistadas entenderem a formação continuada institucionalizada fundamental – mesmo não tendo acesso regular a essa formação. Perceber a formação não-institucionalizada como elemento principal da formação de professores enfatiza que as professoras, por não possuírem formação institucionalizada, recorrem a outros meios de formação. No entanto, é preciso ter claro que, a formação não-institucionalizada realizada por essas professoras é essencial, necessária e importante para a formação de professores, mas deve ser complementar a formação institucionalizada e não substitutiva, como, infelizmente, vêm ocorrendo.

Digo isso, pois, as entrevistadas enfatizam a importância da formação institucionalizada e a falta que esse tipo de formação faz na hora de trabalhar com a inclusão, demonstrando assim que, apesar das professoras entrevistadas estarem se formando para trabalhar com a inclusão ainda é preciso que os órgãos públicos ofereçam mais espaços de formação e oportunidades para que essas professoras possam aperfeiçoar e melhorar a inclusão escolar.

Por fim, concluo que a realização desse trabalho me fez perceber como a inclusão escolar, apesar de presente na vida da escola, ainda é um tema pouco abordado pelos professores e estes sentem a necessidade de acesso a informações e mais pesquisas que enfoquem alternativas de formação e que visem mostrar o que vem sendo realizado de positivo dentro das escolas quanto a essa temática.

Referências

ALMEIDA, M. **Tecnologia de informação e comunicação na escola:** aprendizagem e produção da escrita. Série “Tecnologia e Currículo” - Programa Salto para o Futuro, p. 1-10, Novembro, 2001. Disponível em: < www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos.../texto24.pdf > Acesso em: 10/01/2012.

BATISTA, C, A, M. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2006. 68 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União de 27 de dez .1961.**

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 25 out. 1989.

_____, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário da União, 16 jul. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Trad. Edílson Alkmin da Cunha. Brasília:CORDE, 1997.

_____. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries).** Brasília: MEC/SEF.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988** (atualizada até a EC 30, de 13/9/2000). 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. In: **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília: Plano, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura,** de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2011.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005.

_____. Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB,** regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto Nº 186, de 09 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.** Brasília: MEC, 2008.

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

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário da União de 13/10/2009.

_____. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB n.4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº9/2010.** Orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº19/2010.** Profissionais de Apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2011.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação inicial e contínua.** v. 2. BICUDO, M. A, V.; JÚNIOR, A. Da S. (org.) – São Paulo: Editora UNESP, 1999. – (Seminários & Debates). 289p. 149-164.

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: **Formação do Educador e Avaliação Educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico.** v. 3.

BICUDO, M. A, V.; JÚNIOR, A. Da S. (org.) – São Paulo: Editora UNESP, 1999. – (Seminários & Debates). 289p. 271-289.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.** 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

CASTRO, R, C, M, de; FACION, J, R. A formação de professores. In: FACION, J, R. (org) **Inclusão Escolar e suas implicações.** 2ª ed. Curitiba : Ibpex, 2008. 220 p. 165-184.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) . Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

COUTINHO. A. B. V.; AVERSA. P. C. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI. F. A. G (org). **Travessias: inclusão escolar - a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.** São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2005. 166 p. 35-42

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS. **Projeto Pedagógico (PP).** Pelotas, 2007.

FÁVERO, E, A, G. **Direito à educação das pessoas com deficiência.** R. CEJ, Brasília, n. 26, p. 27-35, jul./set. 2004.

FELTRIN, A, E. **Inclusão social na escola: Quando a pedagogia se encontra com a diferença.** 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007. 167 p.

FIGUEIREDO, R, V, de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D, E, G; SOUZA, V, C, de. (org). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 216 p. 67-78.

GATTI, B. A. **Formação de Professores de Carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 119 p.

HERNECK, H, R.; MIZUKAMI, M, da G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M da G. N.; REALI, A, M. de M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 350p. 315-337.

HOUAISS. A; VILLAR, M, de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3 ed. Ver e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119p.

_____, F. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. 118p.

_____, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.

JARMENDIA, A, M. **Formação continuada de professores: Uma proposta na área de Língua Portuguesa**. 2006. 216p. Tese de Doutorado - Programas de Pós-graduação da CAPES, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

JUNKES, A, de O. **Formação de professores e condições de atuação em Educação Especial**. Florianópolis: Insular, 2006. 160p.

LARANJEIRA, M, I. et al. (ABREU, A, R; NOGUEIRA, N; SOLIGO, R.). Referencias para a formação de professores. p. 17-50. In: **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação inicial e contínua**. v. 2. BICUDO, M. A, V.; JÚNIOR, A. Da S. (org.) – São Paulo: Editora UNESP, 1999. – (Seminários & Debates). 289p.

LIMA, S, M, de.; REALI, A, M de M, R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica? In: MIZUKAMI, M da G, N; REALI, A, M, de M, R. **Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola**. São Paulo: EdUFSCar, 2002. 350 p. 217-235

LIMA, S, M, de. O curso de pedagogia e a nova LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, M da G, N; REALI, A, M, de M, R. **Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola**. São Paulo: EdUFSCar, 2002. 350 p. 205-216.

- MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: Políticas, Paradigmas e Práticas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 152p.
- MANTOAN, M, T, E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo; Moderna, 2006. 64 p.
- MATTOS, E, A, de. Inclusão do professor no estabelecimento da avaliação do deficiente mental. In: ROSELI, C, R, DE C; BAUMEL, S. (orgs). **Integrar/Incluir**: desafio para a escola atual. São Paul: Feusp, 1998. 148p. 67-74.
- MATTOS, P, L, C, L. de. **A entrevista não-estruturada como forma de conversação**: razões e sugestões. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 39, p. 823-847, jul/ago, 2005.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.
- MORI, N, N, R; BRANDAO, S, H, A. **O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação**: o caso do Paraná. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 15, n. 3, Dec. 2009 , p. 485-498.
- OLIVEIRA, L, de F, M, de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009. 152p.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 10/06/1010.
- PAN, M, A, de S. A deficiência intelectual e a educação contemporânea – uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, J, R. (org) **Inclusão Escolar e suas implicações**. 2ª ed. Curitiba : Ibpex, 2008. 220 p. 77-138.
- PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, S, G.; ALMEIDA, M, I (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009
- PLETSCH, M,D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba: UFPR, n. 33, p. 143-156, 2009.
- REIS, P. D. dos. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

SAAD, S, N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down**. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2003. 304p.

SANTOS, J. R. dos., SOARES, P. R. R., FONTOURA, L. F. M. **Análise de conteúdo: a** pesquisa qualitativa no âmbito da geografia agrária. In: XXIV Encontro Estadual de Geografia. 24, 2004. Anais... Santa Cruz do Sul: UNISC, 2004.

SELAU, B. Rumo à educação inclusiva. In: SELAU, B. (org). **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009, 112 p. 21-34.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In: : SANTOS, M.P; PAULINO, M. M. (org.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**, São Paulo: Cortez, 2006, p. 31-44.

SILVA, M, de F, M, C. FACION, J,R. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION, J, R. (org) **Inclusão Escolar e suas implicações**. 2ª ed. Curitiba : Ibpex, 2008. 220 p. 185-216.

TRIVINÕS, A.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. **World Education Fórum (DAKAR)**. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/> Acesso em: 10/06/2010.

VITALIANO, C, R. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.399-414.

Apêndices

APÊNDICE 1 - Memórias da conversa com a professora especialista da escola

Quando iniciei meu projeto de pesquisa, tinha a intenção de trabalhar com diferentes professores, tendo como único pré-requisito, terem ou estarem trabalhando com alunos com deficiência incluídos. Inicialmente, visitei a Coordenadoria Regional de Educação da 5ª região (5ª CRE) em busca de informações sobre esses professores – onde estariam trabalhando, quantos alunos com deficiência haveria na rede, etc. – no entanto, ao conversar com as professoras que lá atuam, me foi informado que as escolas possuíam salas de recurso, e são nessas escolas que se tem um acesso mais íntimo com o número de alunos inclusos e, principalmente, o número de professores e as escolas nas quais eles atuam.

Com a lista de escolas que possuem salas de recurso em mãos, visitei a E.E.E.F. Nossa Senhora das Graças, por ser a mais próxima de minha casa, além de conhecer a direção e, com isso, mais abertura para conversar sobre minhas pretensões. Ao chegar à escola, fui bem recebida e encaminhada para conhecer a sala de recursos e a professora que lá atua: Beth. Nossas conversas, todas informais, totalizaram três (3) encontros, nos quais pude, também, acompanhar o trabalho dela na sala de recursos, uma vez que, ficava junto com as crianças enquanto conversava com Beth. Reproduzo aqui, algumas passagens dessas conversas, ou minhas memórias a respeito delas, já que, em nenhum momento, intencionei gravar esses encontros, pois o intuito era apenas o de conhecer a realidade da inclusão e principalmente, traçar meus objetivos de pesquisa para esse trabalho.

Após as devidas apresentações e explicação dos objetivos do meu projeto, sentamos e conversamos sobre a realidade dos professores da escola em questão. Nessa conversa, me foi relatado como existiam professores maravilhosos ali mesmo, na escola onde ela trabalhava interessados em fazer com que a inclusão escolar desse certo e que não era fácil, uma vez que, lhes

faltava material⁵⁷ e era uma realidade bastante diferente de outras escolas – havia um número bastante elevado de alunos com deficiência, já diagnosticados, freqüentando a escola, em turmas de 1ª à 4ª série, entre outros, que não teriam ainda sido diagnosticados, mas que estavam à espera da consulta e futuro diagnóstico⁵⁸.

Ainda nesse mesmo dia, Beth me inseriu no mundo da inclusão escolar, abordando, mesmo que brevemente, a dificuldade que os alunos com deficiência incluídos vinham enfrentando para conseguir um ensino de boa qualidade, além de espaços em que pudessem aprender de verdade. Também abordou a questão do despreparo e da falta de comprometimento do governo com essa causa, afirmando que, apesar de apoiar a inclusão e colocar esses alunos na escola regular, o governo não dava o devido suporte aos profissionais que iriam trabalhar com eles, ou seja, oferece pouca formação continuada para professores e demais profissionais que trabalham com esses alunos, e quando oferece as escolas não tem condições (horários disponíveis e/ou profissionais substitutos) suficientes para permitir a saída dos professores. Também foi relatado que, os professores especialistas possuem cursos específicos, para atualização de seus conhecimentos, oferecidos normalmente nas grandes cidades e que, apesar de possuir horários disponíveis para a saída e freqüência no curso, outro agravante impede a maioria de ir – a questão financeira. Beth relata que, apesar de conseguir a autorização para freqüentar o curso, não possui recursos financeiros suficientes para se deslocar até o curso e se manter na cidade onde ele é oferecido, o que imagina ser também uma dificuldade dos professores regulares, uma vez que, não lhes é oferecido, muitas vezes, auxílio financeiro para participar desses cursos e eventos.

Em outro encontro, Beth relata como a escola em que ela trabalha (E.E.E.F. Nossa Senhora das Graças) apóia a inclusão e como vem

⁵⁷ Nas enchentes de 2004, em Pelotas, a escola, localizada no final da rua Dr. Cassiano, ficou quase que 2 metros submersa, o que resultou em perda de material didático, livros e o material da sala de recurso, que havia recém chegado.

⁵⁸ Lembrando que estes, que não possuíam ainda o laudo comprovando alguma deficiência, não poderiam frequentar a sala de recursos, mas que já tinham, dentro da sala de aula, um olhar especial para suas deficiências e dificuldades com o conteúdo da aula.

desenvolvendo um papel de conscientização e também busca se aprimorar, como pode, nesses assuntos, uma vez que, a escola recebe muitos alunos com laudo. Também ressaltou que a diretora da escola havia acabado recentemente sua pós-graduação/especialização, e estava trazendo para a escola um novo olhar sobre as pessoas com deficiência, auxiliando, assim, a transformar aquela escola em um espaço enriquecedor e bom para essas crianças. Também ressaltou como o ambiente influenciava na forma como esse aluno via a educação e a escola e como eles gostavam de freqüentar aquela escola, pois se sentiam acolhidos por ela. Apesar de se sentirem bem naquela escola, Beth também ressaltou que alguns alunos, com idade mais avançada, gostariam de estar em turmas com alunos mais velhos, para que tivessem com outras pessoas com a mesma faixa etária, no entanto, não desconsideraram os esforços da escola quando à sua formação.

Quanto aos professores, em diferentes conversas, Beth ressaltou o benefício da escola frente a esses profissionais, devido a diferentes motivos, mas principalmente pelo olhar que a direção e coordenação da escola tem quanto à inclusão, o que estimula os professores a abraçarem a causa e tentarem, com o apoio de todos, fazerem o melhor trabalho possível quanto a seus alunos. Também foi dito que, na escola havia diferentes olhares quanto à inclusão, mas que nenhuma professora se recusava a trabalhar com eles, o que demonstrava uma preocupação quanto aos alunos e a forma como eles vinham trabalhando na escola. Beth afirmou que, na escola, havia professores a favor e outros contra a inclusão, mas que todos eles trabalhavam com ela, pois a escola era pequena e não havia como escolher trabalhar com, ou sem esses alunos, uma vez que, existe apenas uma turma de cada ano na escola.

Nos últimos encontros com a Beth, sugeri fazer minha pesquisa na escola, pegando somente os professores que lá trabalhavam, levando em consideração as informações que ela mesma havia me passado e também o que vinha observando na escola – direção preocupada com a inclusão, turmas menores, o que impossibilitava o professor de escolher trabalhar ou não trabalhar com a inclusão, professores a favor e contra a inclusão naquele momento, a presença da própria Beth na escola e o número elevado de alunos

que lá estariam. Beth acreditou ser uma boa ideia, pois poderia ver como o espaço escola influencia nos professores e como as ideias deles refletem dentro da escola. Também ressaltou que, como a direção da escola era muito receptiva e disposta a trabalhar com a inclusão, se tornava um espaço rico para uma pesquisa, pois colaboraria para que a própria escola visse e refletisse sobre o que vem fazendo quanto a essa temática.

Ressalto que não visitei outras escolas para conhecer a realidade que mais se adequasse a essa pesquisa, mas acredito que, ao escolher pesquisar essa escola, tenho um local de pesquisa bastante rico, com características próprias e que devem ser estudadas, para que a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência possa avançar e se qualificar dia após dia. Dito isso, conversei posteriormente, com amigos em situação de estágio em outras escolas, e me foi relatado às dificuldades da inclusão escolar nessas escolas, pois encontravam professores desinteressados e despreparados para trabalhar com esses alunos, escolas precárias e sem condições físicas de atender a esses alunos, além do descaso para com eles, que não possuíam apoio da escola. Dessa forma, como busco pesquisar a formação dos professores que trabalham com esses alunos, acredito que os melhores sujeitos para tal, são aqueles que, de certa forma, estão de fato buscando maneiras de auxiliar na inclusão escolar dos alunos, o que é uma característica da escola escolhida para essa pesquisa.

APÊNDICE 2 – Roteiro 1 das entrevistas com professores

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Formação de professores que trabalham com a inclusão de alunos com
deficiência em escola regular

Pesquisadora: Gisele Marques Vargas

Orientadora: Prof^a Dr^a M^a das Graças Gonçalves Pinto

Roteiro de entrevista⁵⁹

1. Qual foi a sua formação inicial?
2. Há quanto tempo você atua na educação básica?
3. Quando você teve contato, pela primeira vez, com alunos com deficiência inclusos?
4. Fale sobre sua formação inicial
 - 4.1. Você teve, durante sua formação inicial, conhecimento da inclusão escolar? Se sim, qual e como se deu?
 - 4.2. Você se sentia preparada para atuar quando se formou? Por quê?
5. Qual foi a sua reação quando lhe informaram que você iria trabalhar com alunos com deficiência? Fale sobre isso
 - 5.1. Como você se sentiu?
 - 5.2. Você tinha algum conhecimento prévio sobre a inclusão e como trabalhar com esses alunos? Qual?
 - 5.3. Você procurou se preparar para trabalhar com esses alunos? Como?
 - 5.4. Você acredita na inclusão? Por quê? Fale sobre isso.

⁵⁹ Instrumento elaborado por Gisele Vargas.

6. O que você entende por formação continuada?
 - 6.1. Você em algum momento realizou alguma formação continuada institucionalizada para trabalhar com os alunos inclusos?
 - 6.2. Quais espaços você procurou para trabalhar com a inclusão?
 - 6.3. Como se dá sua formação, no dia a dia, para trabalhar com esses alunos?

7. O que você mudou na sua forma de ministrar as aulas para trabalhar com o aluno incluído? Fale sobre isso
 - 7.1. Você acredita que esses alunos estão aprendendo?
 - 7.2. Como você se sente, como professora, para trabalhar com esses alunos?
 - 7.3. Como você adaptou sua sala para que pudesse atender a todos os alunos?

8. A sua formação, tanto inicial, quanto continuada ajudou na hora de trabalhar com esses alunos? Como?
9. Você gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE 3 – Roteiro 2 das entrevistas com professores**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Formação de professores que trabalham com a inclusão de alunos com
deficiência em escola regular

Pesquisadora: Gisele Marques Vargas

Orientadora: Prof^a Dr^a M^a das Graças Gonçalves Pinto

Roteiro de entrevista⁶⁰

1. Quanto a concepção do trabalho docente e a inclusão:
 - 1.1 Antes de ter contato com alunos incluídos (com laudo) qual a ideia que você tinha sobre as deficiências e a inclusão desses alunos na escola regular?
 - 1.2 O que mudou?
 - 1.3 Por que você acredita que houve essa mudança?
 - 1.4 Quais deficiências você lembra de já ter recebido em sua sala de aula?
 - 1.5 Como é a adaptação - professor e alunos - quando entra um novo aluno com deficiência?

- 2 Quanto à formação docente e a inclusão:
 - 2.1 O que significou para você trabalhar com pessoas deficientes no ensino regular?
 - 2.2 Como ocorrem as reuniões que vocês realizam na escola, levando em consideração a questão da inclusão escolar?

⁶⁰ Instrumento elaborado por Gisele Vargas.

- 2.3 Qual a importância dessas reuniões para você como professora?
- 2.4 Você tem espaço, além das reuniões pedagógicas, para as discussões dos problemas que enfrenta quanto à inclusão? Como isso acontece? Quando? Quem normalmente propõe?
- 2.5 Há alguma discussão no coletivo da escola para definir objetivos e conteúdos de ensino para as crianças, considerando suas necessidades educativas?
- 2.6 De que forma organiza teu trabalho pedagógico? Como as atividades em sala de aula são planejadas e organizadas, considerando que a crianças com diferentes condições de aprendizagem?
- 2.7 Sentes que as questões apontadas por vocês incidem na melhoria das condições de formação do professor tornando-se aspectos para a organização das atividades de formação continuada?
- 2.8 Detalhe como você se organiza para trabalhar com essas crianças.
- 2.9 Consegues problematizar as dificuldades relativas à aprendizagem da criança em espaços de formação continuada na escola? Fale um pouco sobre isso.
- 2.10 Quais os desafios ou dificuldades que sentes em relação ao trabalho pedagógico com as crianças inclusas em sala de aula?
- 2.11 Como você se organiza para superar eventuais dificuldades em relação aos alunos incluídos?
- 2.12 Qual a sua relação com a professora especialista da escola? E qual a influencia dela no seu trabalho e na sua própria formação?
- 2.13 E a relação com os pais e a própria comunidade? Vocês possuem espaço para a discussão com esses pais e comunidade? Vocês buscam fazer isso?

- 2.14 O que mais é feito, dentro da escola, para que você seja um professor mais capacitado para trabalhar com esses alunos?
- 2.15 O que você considera que seja esse professor capacitado que a Lei prevê?
- 2.16 Você acredita ser esse professor capacitado? Se não, o que lhe falta para ser esse professor? Caso positivo, quais são suas principais características?
- 2.17 E como você se sente quanto a sua própria formação para trabalhar com a inclusão?
- 2.18 Que espaço tem a internet como fonte de busca acerca do assunto? Você pesquisa ou já pesquisou em algum lugar específico?
- 2.19 E que outros lugares você busca informação? Como você seleciona o que é importante do que não é?
- 2.20 Quais os principais limites, se é q eles existem, para desenvolver as aulas com alunos incluídos?
- 2.21 Como você lida com a turma como um todo por ter alunos incluídos?
- 2.22 Existe diferença no seu trabalho entre os alunos considerados incluídos e aqueles que não são?
- 2.23 Como você chegou a ser a professora que é atualmente para lidar com uma classe mista (alunos com laudo e sem laudo)?

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Formação de professores que trabalham com a inclusão de alunos com
deficiência em escola regular

Pesquisadora: Gisele Marques Vargas

Orientadora: Prof^a Dr^a M^a das Graças Gonçalves Pinto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)⁶¹

Eu _____, RG nº. _____ confirmo que fui esclarecido(a) sem qualquer constrangimento, sobre os objetivos da pesquisa acima referida bem como da forma de minha participação na mesma.

Autorizo a utilização do meu nome nessa pesquisa? () sim () não

Aceito fazer parte desta pesquisa e autorizo a utilização e divulgação dos resultados que envolvem minha entrevista.

Nome do(a) entrevistado(a): _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

⁶¹ Instrumento elaborado por Gisele Vargas.