



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERIKA APARECIDA REGIANI

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES
ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUAM
COMO REGENTES EM CLASSES INCLUSIVAS**

**Londrina, PR
2009**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2009

ERIKA APARECIDA REGIANI

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES
ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUAM
COMO REGENTES EM CLASSES INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Célia Regina Vitaliano

**LONDRINA
2009**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R335p Regiani, Erika Aparecida.

Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas / Erika Aparecida Regiani. – Londrina, 2009.
146 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Professores de educação especial – Formação – Teses. 2. Inclusão social – Teses. 3. Educação especial – Teses. I. Vitalino, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376

ERIKA APARECIDA REGIANI

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES ESPECIALISTAS
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUAM COMO REGENTES EM
CLASSES INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
Universidade Estadual Paulista

Profa. Dra. Maria Júlia Lemes Ribeiro
Universidade Estadual de Maringá

Suplentes

Profa. Dra. Cláudia Chueire de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon
Universidade Estadual Paulista

Londrina, 18 de dezembro de 2009.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as crianças com deficiência(s)
e a suas famílias, bem como aos profissionais que lutam a cada dia
e sonham com um mundo mais justo e inclusivo.

AGRADECIMENTOS

Mais importante que construir algo é ter com quem compartilhar nossos feitos, pois raramente estes se constituem em mérito exclusivo. Meus sinceros agradecimentos:

A Deus, que dirigiu o meu caminhar e me sustentou em seus braços em todos os momentos desta trajetória.

Ao meu Esposo Cristiano, meu porto seguro, por cada demonstração de carinho, solidariedade e companheirismo em todos os momentos difíceis e de ausência, que só um grande amor é capaz de compreender.

Ao meu Filho Gustavo, simplesmente presença de amor, que veio ao mundo para me provar que a vida vale à pena.

Aos meus pais Gilmar e Marineide, pelos inúmeros exemplos de coragem, honestidade, perseverança e amor incondicional, **e às minhas Irmãs Michele e Jessica**, pois cada uma, ao seu modo, me incentiva e torce por mim a cada dia.

À Professora Dra. Célia Regina Vitaliano, orientadora e amiga, pela oportunidade concedida, confiança depositada, pelo incentivo e compreensão nos momentos difíceis, e a valiosa contribuição acadêmica cativa de seus conhecimentos, sem a qual, não seria possível a realização deste trabalho.

Às Professoras Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua e Dra. Maria Júlia Lemes Ribeiro, por terem aceitado fazer parte da comissão examinadora deste trabalho e pelas ricas contribuições concedidas durante o exame de qualificação.

Aos Professores e Colegas do Mestrado, pela oportunidade de ter compartilhado momentos de importante troca de conhecimentos e experiências profissionais e acadêmicas.

À Professora Neila Francisca Estigarribia, que apoiou as minhas decisões e permitiu as ausências nas atividades de trabalho, nesta busca em prol do meu crescimento intelectual, pessoal e profissional.

Ao Professor Dr. Miguel Luiz Contani, que colaborou na revisão de língua portuguesa e inglesa, desde a carta de intenções no processo de seleção, até o texto final da dissertação.

À Professora Ms. Raquel Maria Biral Faconti, amiga que me motivou desde a seleção do mestrado, esteve presente e contribuiu de forma significativa em momentos importantes desta trajetória.

À Professora Dra Elsa Midori Shimazaki, amiga que descobri durante este caminhar, pelas inúmeras demonstrações de carinho e importantes contribuições.

À Secretaria Municipal de Educação de Londrina, professores, diretores e supervisores que abriram as portas de suas escolas e colaboraram com a realização deste trabalho.

“A bússola que o professor carrega – ou não – é a sua autonomia, que lhe dá a coragem, a responsabilidade e a liberdade necessárias para criar e incluir a si mesmo e ao outro em sua prática pedagógica”.

Kátia Regina Xavier da Silva

REGIANI, Érika Aparecida. **Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. 2009. 146 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Objetivou-se analisar as possíveis relações entre a formação, as percepções e as práticas de professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum das séries iniciais junto a alunos com deficiência. Foram participantes três professores da Rede Municipal de Educação de Londrina, regentes em classe comum do ensino regular, especialistas em Educação Especial na perspectiva generalista, que realizavam o processo de inclusão de alunos com deficiência, no ano letivo de 2008. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e sessões de observação em sala de aula. Considerando os objetivos e o percurso metodológico desenvolvido, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa. Os dados provenientes das entrevistas foram organizados e apresentados em dois temas que resultaram em sete categorias de análise, as quais foram discutidas por meio do método de análise de conteúdo. Os dados provenientes das observações foram analisados por meio de recortes de trechos considerados significativos relacionados às categorias de análise das entrevistas. Os resultados obtidos evidenciaram que as participantes compreenderam a necessidade de agregar o conhecimento teórico às suas atitudes de acolhimento ao aluno com deficiência e às suas ações pedagógicas para favorecer a participação e a aprendizagem de todos os seus alunos, de modo que trabalharam a socialização dos alunos com deficiência com a classe e vice-versa, realizaram atendimentos individualizados e diversificados, adaptaram materiais e valorizaram participação e a aprendizagem dos alunos. As participantes avaliaram o curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista que realizaram de forma muito positiva, apontaram diversas relações que estabelecem entre a prática pedagógica que desenvolvem (ou pelo menos tentam) no processo de inclusão em classe comum e a formação recebida no curso em questão. As sugestões que as participantes indicaram para aprimoramento do referido curso foram: a necessidade de estágios, aprofundar o conteúdo acerca do autismo e de continuarmos as pesquisas acerca da inclusão. Por meio dos dados obtidos e das análises realizadas, consideramos que a organização do curso foco deste estudo deve levar em conta as necessidades evidenciadas pelas participantes. Além disso, identificamos a necessidade de aprimorar o desenvolvimento de habilidades referentes ao planejamento das atividades em sala de aula para tornar possível compatibilizar as NEE dos alunos com deficiência, bem como as necessidades dos demais alunos e as exigências do currículo, visto que durante a realização desta pesquisa, verificamos o desenvolvimento de atividades para o aluno com deficiência totalmente idênticas, ou ainda, completamente distintas e incompatíveis com as desenvolvidas pelos outros alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de Especialização em Educação Especial. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica.

REGIANI, Érika Aparecida. **Practical perceptions and of professors specialists in special education who act as regents in inclusive classrooms**. 2009. 146 fls. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University Estadual of Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This aim of this study was to analyze the possible correlation among formation, perceptions and practices by official special education teachers of early education students with disability. The participants were three Londrina-PR municipal teaches with post graduation in special education with a generalist perspective, and working with inclusive processes of such students in the 2008 school term. Data were gathered through semi structured interviews and direct classroom observations. Considering the objectives and methodology, the research is of a qualitative nature. Data from the interviews were grouped into themes which composed seven categories of analysis, and were discussed through the procedures of content analysis. Data from the observations were analysed by speech samples of significant statements as associated with the categories identified for the interviews. The results provided evidence that participants understood the need to add more knowledge of theory to their action of hosting special needs students and to the pedagogical actions to encourage participation and learning for the entire group of students, so that they worked for the socialization of disabled students in the class and vice-versa, provided individual assistance with diversified contents, adapted materials properly and put emphasis on participation and learning. Research participants evaluated the effect a post graduation course they attended on special education in a generalist perspective, with a positive reaction, and several correlations with their daily pedagogical practice they do (or try to) were made to show how inclusion is handled in their classes as a result of such course. Suggestions for improvement of this course were: increasing time for direct training, deeper approach on autism and more research on inclusion. Through the data and the analyses, we consider that the course organization, as a source of this study, should take into account the needs the participants pointed out. We further identified the need to sharpen skills on planning for classroom activities to ensure a special needs teaching compatible and feasible as related to the needs of the other students in the regular teaching and the curriculum requirements, since during this research, we found some identical procedures being adopted either to special and regular students, in a completely distinct and inadequate manner .

Keywords: Teachers Formation. Special Education Post Graduate Program. Inclusive Education. Pedagogical Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 – Aluno 1

A2 – Aluno 2

A3 – Aluno 3

APAEs – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

APS DOWN – Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Síndrome de Down

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CES – Conselho de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DA – Deficiência Auditiva

DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial

DF – Deficiência Física

DM – Deficiência Mental

DV – Deficiência Visual

ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação

FAFI – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de União da Vitória

FAFIJA – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Jacarezinho

FAFIPA – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí

FANP – Faculdade do Noroeste Paranaense

FI – Faculdade Iguazu

FM – Faculdades Maringá

IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão

ILES – Instituto Londrinense de Educação de Surdos

ILICT – Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos

IPE – Instituto Paranaense de Ensino

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

P3 – Professora 3

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE – Secretaria de Educação Especial,

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia

UNIVALE – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das características dos professores participantes	48
Quadro 2 - Descrição da formação dos professores participantes	49
Quadro 3 - Descrição das características dos alunos incluídos na sala de aula regular dos professores participantes da pesquisa	49
Quadro 4 - Tema 1 - Percepções e práticas apresentadas pelos participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência em classe comum do ensino regular.....	55
Quadro 5 - Tema 2 - Percepções dos participantes sobre a formação realizada em curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista	56
Quadro 6 - Exemplo 1 - Atividades realizadas com A3 e com outros alunos da sala, paralelamente.....	87
Quadro 7 - Exemplo 2 - Atividades realizadas com A3 e com outros alunos da sala, paralelamente.....	88
Quadro 8 - Exemplo 3 - Atividades realizadas com A3 e com outros alunos da sala, paralelamente.....	88

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS.....	20
1.1.1 Ojetivo Geral	20
1.1.2 Objetivos Específicos	20
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
1.4 SABERES DOCENTES PARA INCLUSÃO	37
2 MÉTODO.....	46
2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	47
2.2 PARTICIPANTES	48
2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	51
2.4 LOCAL DE REALIZAÇÃO	54
2.5 RECURSOS MATERIAIS	54
2.6 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM DADOS DE ANÁLISE	54
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
3.1 TEMA 1 - PERCEPÇÕES E PRÁTICAS APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR	60
3.1.1 Análise do Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência(S) em Classe Comum do Ensino Regular	60
3.1.2 Avaliação do Desempenho Acadêmico do Aluno com Deficiência(S) em Classe Comum do Ensino Regular	64
3.1.3 Práticas Pedagógicas para Favorecer o Processo de Socialização e a Aprendizagem do Aluno com Deficiência(S) em Classe Comum do Ensino Regular. 71	
3.1.4 Dificuldades para Realizar o Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência(S) em Classe Comum do Ensino Regular	97
3.2 TEMA 2 - PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO REALIZADA EM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA GENERALISTA.. 105	

3.2.1 Contribuições do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Generalista para Atuação em Classe Comum do Ensino Regular que Tem Aluno com Deficiência(S)	105
3.2.2 Lacunas da Formação em Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Generalista Para Atuação em Classes Inclusivas	113
3.2.3 Sugestões para Aprimorar a Formação em Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Generalista	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	137
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
APÊNDICE B - Roteiro para Entrevista.....	141
ANEXOS	144
ANEXO A - Listagem dos professores especialistas em Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Londrina.....	145
ANEXO B - Listagem das escolas e alunos com NEE atendidos em cada série	146

APRESENTAÇÃO

A realização deste estudo foi motivada por conta das inquietações acerca da formação de professores, para promover a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), em classe comum do ensino regular. Minha trajetória acadêmica teve início no ano de 2000, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA), na cidade de Paranaíba-PR.

Durante a graduação, tivemos apenas uma disciplina¹ sobre NEE, e esta não proporcionou um mínimo de informações necessárias à formação do professor do ensino regular para a inclusão de alunos com essas necessidades, uma vez que tratou superficialmente da história da Educação Especial e explorou alguns aspectos das deficiências mais comuns. Naquela época, eu residia na cidade de Nova Esperança- PR e atuava como professora no Centro de Educação Infantil Irmão Pedro Friedofhen, mantido pela Santa Casa de Misericórdia, da cidade de Maringá-PR.

No final da graduação, iniciei atividades profissionais em uma faculdade particular na cidade de Nova Esperança: Faculdade do Noroeste Paranaense (FANP), como auxiliar de secretaria e auxiliar da coordenação de cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da Educação. Um ano depois, assumi a coordenação dos referidos cursos e, no decorrer do desenvolvimento desse trabalho, constatei uma grande incidência de matrículas de professores do ensino regular para o curso de Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais, os quais tinham interesse em aprimorar o seu trabalho com o “novo”, ou seja, com os alunos com NEE, incluídos em classe comum, sobretudo junto àqueles que apresentavam alguma deficiência, seja física, visual, auditiva e/ou mental.

Devido à função assumida, cursei, nessa mesma faculdade, a pós-graduação *lato sensu* em Administração, Supervisão e Orientação Educacional, curso que contou, também, com apenas uma disciplina² que tratava de questões históricas e políticas relacionadas à Educação Especial e à inclusão de alunos com NEE.

¹Fundamentos da Educação Especial / Carga-horária: 68 horas.

²Tópicos Especiais em Educação: Educação Inclusiva no Ensino Fundamental / Carga-horária: 15 horas.

Em meados de 2005 fui convidada para trabalhar em Londrina-PR, como coordenadora de cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da Educação, realizados pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP) e Faculdade Iguaçu (FI). Aceitei o desafio e me mudei de cidade. Este trabalho ampliou a minha inquietação acerca da formação de professores do ensino regular para inclusão de alunos com NEE, visto que, nele, passei a organizar vários cursos, dentre eles, o curso de Educação Especial que, atualmente, ainda é um dos mais procurados pelos professores deste nível de ensino.

Em 2006, cursei a Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais, curso ofertado na perspectiva generalista, pelo ESAP/FI. Esse curso propiciou contato com as políticas que fundamentam a proposta de inclusão de alunos com NEE, especialmente no ensino regular, bem como com disciplinas específicas a respeito das deficiências: visual, mental, física e auditiva e algumas metodologias para o desenvolvimento do trabalho com esses alunos. Além disso, o curso ofereceu um panorama geral a respeito da importância da família, do lúdico, da avaliação, das adaptações curriculares e da profissionalização da pessoa com NEE.

Considerando essa experiência e formação adquirida, no segundo semestre do mesmo ano, cursei uma disciplina (como aluna especial) no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), denominada “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”. Esta disciplina veio ao encontro das minhas inquietações e proporcionou-me o acesso a diversas literaturas da área especializada a respeito da formação docente para práticas inclusivas.

A partir daí, iniciei um estudo mais aprofundado sobre a problemática da inclusão e do atendimento à diversidade em classe comum, e percebi que as minhas preocupações e questionamentos caminhavam na mesma direção das interrogações e discussões colocadas em pauta no estudo realizado por Vitaliano (2002), então professora da referida disciplina.

Minha experiência profissional permitiu perceber que os professores dos diversos níveis da educação básica procuram o curso de especialização em Educação Especial não com o objetivo de se tornarem especialistas em Educação Especial para atuação em centros especializados, salas especiais ou salas de recursos, mas para aprimorar em sua atuação em classes comuns, já que muitos

não sabiam como lidar com as dificuldades que encontraram no momento que se depararam com alunos que apresentavam NEE em suas salas de aula.

Considerando este contexto e meu desejo de aprimoramento intelectual e profissional, decidi preparar-me para o mestrado. Para tanto, refleti acerca das possibilidades de agregar minha atuação profissional a um projeto de pesquisa, cuja temática versasse sobre a preparação dos professores em cursos de especialização em Educação Especial. Verificar, ainda, se tais cursos têm contribuído para que os professores que atuam em classes comuns saibam lidar com os alunos que apresentam NEE, promovendo a sua inclusão.

Essa questão originou a proposta desta pesquisa, enviada em novembro de 2006, em forma de Carta de Intenções, ao Programa de Mestrado em Educação da UEL no momento da seleção para o Mestrado. Esta continha o objetivo de pesquisar a formação do professor em Curso de Pós-Graduação *lato sensu* na área da Educação Especial, na perspectiva generalista, verificando possíveis relações existentes entre a formação recebida, suas percepções e práticas pedagógicas desenvolvidas em classe comum, junto a alunos que apresentam deficiência.

Assim, no ano de 2007, cheguei ao Curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação, como aluna regular da Linha de Pesquisa 3, intitulada: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares, Núcleo de Educação Especial, com a intenção de realizar esta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se jogue crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos (BEYER, 2005, p. 56).

A proposta desta pesquisa origina-se do interesse em contribuir com os estudos sobre a formação de professores de classe comum do ensino regular, que se deparam com situações em que ocorre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), particularmente alunos que apresentam deficiência(s). Desta forma, verifica-se sua pertinência, uma vez que os professores desta modalidade de ensino estão diretamente envolvidas nesse contexto. Além disso, pela necessidade, enfatizada por Vitaliano (2002), de investigarmos como estes profissionais estão sendo formados para lidar com tal questão, bem como envidar esforços para melhorar este processo.

Atualmente, existem diversas discussões que permeiam a melhoria na qualidade do ensino nas escolas regulares, aliada à necessidade de melhoria da preparação do professor, como podemos perceber nas análises de Martins (1993), Arnaiz Sanchez (1996, 2005), Jiménez (1997), Bueno (1999), Ferreira (1999), Mendes (1999), Omote (1999, 2003), Godoy (2000), Pimenta (2000), Chacon (2001), Jesus e Martin (2001), Michels (2002), Tardif (2002), Vitaliano (2002, 2008), Glat e Oliveira (2003), Silva (2003), Freitas (2004), Beyer (2005, 2006), Dal Forno (2005), Granemman (2005), Mazzotta (2005), Ribeiro (2005), Damasceno (2006), Domingues e Cavalli (2006), Ferreira (2006), Freitas (2006), Marquezini (2006), Januzzi (2006), Dall'Acqua (2007), Glat e Blanco (2007), Marquezine et al. (2008), Mendes (2008), Rodrigues (2008), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Pletsch (2009), entre outros, e que serão exploradas no desenvolvimento deste trabalho.

Marquezini (2006, p. 34) identificou como estudo inicial acerca da formação de recursos humanos para Educação Especial, o trabalho desenvolvido por Nunes et al. (1998), que analisou dissertações de mestrado até 1995 e identificou 22 trabalhos realizados na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Federal de São Carlos sobre formação de professores para a Educação Especial. Dos trabalhos analisados, a autora constatou que “nenhum

estudou a formação do professor em curso de pós-graduação *lato sensu* e poucos estudos apareceram sobre a eficiência desse ramo educacional”.

Para Marquezini (2006, p. 35, grifo nosso) e Marquezine et al. (2008, p. 157, grifo nosso), há uma variação de posições no que diz respeito à formação de professores em Educação Especial:

[...] variam desde a formação do especialista ou generalista (BUENO,1999) passando pela **formação do especialista por modalidade de deficiência ou em educação especial** (OMOTE, 1999a; 1999b; 2003b), ou, ainda, pelo desenvolvimento de competência profissional (FREITAS, 2004), entre outras (JANNUZZI, 1999; FERREIRA, 1999; MENDES, 1999).

A esse respeito, identificamos, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 59, inciso III (BRASIL, 1996), a referência de dois tipos de professores para atuar com alunos com NEE, com base em sua formação: os professores capacitados para integração de estudantes em classes comuns e os professores com especialização em nível médio ou superior para o atendimento especializado. No entanto, não encontramos, no referido documento, esclarecimentos acerca das especificidades desta formação.

No Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), verificamos uma breve caracterização referente à formação de professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos que apresentam NEE e de professores especializados em Educação Especial. De acordo com o referido Parecer, os professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos com NEE são aqueles que comprovarem formação em nível médio ou superior, tendo contemplados conteúdos e disciplinas sobre a Educação Especial. Os professores especializados em Educação Especial são aqueles que comprovarem formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas e/ou, ainda, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

Com base neste entendimento, utilizaremos, nesta pesquisa, os termos “especialista” e “especializado” como sinônimos, tendo em vista que os

professores especializados podem ser considerados aqueles que tiveram formação em nível de pós-graduação em Educação Especial.

Particularmente, neste estudo, estamos interessados em pesquisar as percepções e práticas de professores que atuam em escolas regulares, em classe comum, com alunos com deficiência, e que tiveram formação em curso de pós-graduação *lato sensu*, nível de especialização, em Educação Especial - e que, apesar de terem formação para atuar em locais como: escolas especiais, classes especiais, salas de recursos ou, até mesmo, como professores itinerantes ou de apoio permanente, optaram, após esta formação, por atuar ou continuar atuando em classe comum do ensino regular, como professores regentes.

Bueno (1999) entende que a grande maioria dos cursos de formação existentes se dirigia, basicamente, a uma ou outra deficiência, o que refletia em “uma concepção centrada nas dificuldades específicas” (BUENO, 1999, p. 14). O autor questiona se a perspectiva da educação inclusiva “não exigiria uma formação abrangente, que permitisse ao professor especializado atuar com os mais diferentes tipos de necessidades educativas especiais, dentro de processos pedagógicos diversificados” (BUENO, 1999, p. 14).

Verificamos que, a partir do final dos anos 1990, iniciou-se a oferta de cursos de especialização em Educação Especial com características distintas do modelo centralizado em uma única área de deficiência. Acreditamos que estes passaram a contemplar conteúdos referentes a todas as áreas de deficiência, provavelmente, influenciados pelas orientações em torno do processo de inclusão de alunos com NEE, contidas na Declaração de Salamanca (1994), na LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Focalizaremos nossa pesquisa na formação de professores em cursos de especialização em Educação Especial que apresentem a referida característica, com conteúdos referentes a todas as deficiências, e que se denomina: curso de especialização em Educação Especial na perspectiva “generalista”, ou, ainda, “inclusiva”.

Januzzi (2006, p. 198) analisa que a necessidade de formação dos professores do ensino regular para promover a inclusão dos alunos com NEE aparece desde a publicação da LDB 9694/96 (BRASIL, 1996), artigo 59, o qual se refere à formação do “professor generalista, capaz de dar apoio a todas as especificidades

[...]”. Embora entendemos que esta análise não tenha sido elaborada tendo em vista a organização de cursos de especialização e, sim, provavelmente, a formação em nível de graduação, nós a emprestamos para denominar os cursos de especialização em Educação Especial que temos como foco.

Estes esclarecimentos se fazem presentes justamente porque esta pesquisa visa à identificação das possíveis relações entre a formação, as percepções e as práticas de professores especialistas em Educação Especial, na perspectiva generalista, regentes em classe comum das séries iniciais, que atuam com alunos com DA (deficiência auditiva), DF (deficiência física), DM (deficiência mental) e/ou DV (deficiência visual).

Um dos motivos da escolha da formação em curso de especialização em Educação Especial como alvo desta pesquisa é o fato de que, apesar de a formação do professor da Educação Básica ocorrer, particularmente, nos cursos de Pedagogia, como também podemos verificar na LDB (BRASIL, 1996), tal formação, na maioria dos casos, não oferece a preparação necessária para o atendimento a todos os educandos, dentre estes os que apresentam NEE. Esta constatação é evidente nas pesquisas realizadas por Vitaliano (2002, 2008), Chacon (2001) e Ribeiro (2005). Esta última afirma:

[...] este fato tem se constituído em um desafio para as academias, e originado, por parte das Universidades, o empenho em proporcionar cursos de especializações em nível de pós-graduação para complementar as informações recebidas nos cursos de formação inicial (RIBEIRO, 2005, p. 2).

A mesma autora comenta que os professores da rede pública e particular de ensino começaram a procurar cursos de especialização na área da Educação Especial, com a justificativa de que apresentam dificuldades em “termos de conhecimento e preparo específico para atuar na educação regular com alunos com necessidades educativas especiais” (RIBEIRO, 2005, p. 2).

A seguir, apresentaremos os objetivos que pretendemos atingir no desenvolvimento deste trabalho.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar, na perspectiva generalista, as possíveis relações entre a formação, as percepções e as práticas de professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum das séries iniciais que incluem alunos com deficiência.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar as percepções dos professores especialistas em Educação Especial, regentes de classe comum, acerca de suas práticas pedagógicas, para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência.
- Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum e que possuem alunos com deficiência.
- Verificar a avaliação que os professores especialistas, atuantes em classe comum, fazem de seu curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, tendo em vista sua preparação para promover a inclusão dos alunos com deficiência.

Considerando a problemática que iremos tratar, e a importância de compreendermos os conceitos que subsidiam esta pesquisa, apresentaremos uma análise mais detalhada dos temas que consideramos centrais neste estudo, a saber: Educação Especial e Educação Inclusiva, Formação de Professores para Educação Inclusiva e Saberes Docentes para Inclusão.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diversos pesquisadores dedicaram os seus estudos à história da Educação Especial no Brasil, entre os quais destacamos, para explanação nesta pesquisa, os trabalhos realizados por Mazzotta (2005), Januzzi (2006), Jiménez (1997) e Glat e Blanco (2007).

Ao sintetizarmos as análises apresentadas por Mazzotta (2005) e Januzzi (2006), verificamos que o atendimento educacional às pessoas com deficiência, no Brasil, teve seu início em 1854, quando Dom Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* e, três anos depois, fundou, também, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. Tais instituições, mais tarde, tornaram-se oficinas para aprendizagem de ofícios e tiveram seus nomes modificados para Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, respectivamente.

A instalação desses institutos abriu, em 1883, a possibilidade de discussão da educação das pessoas com deficiência. Temos registros de que, no 1º Congresso de Instrução Pública, foi abordado o tema currículo e a formação dos professores para cegos e surdos. Além disso, os trabalhos científicos e técnicos, publicados no início do século XX, evidencia importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação das pessoas com deficiência.

Januzzi (2006, p. 68) explicita que, a partir de 1930, “a sociedade civil começou a se organizar em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado”. Nesse sentido, foram criadas escolas junto a hospitais e ao ensino regular e, além disso, continuaram sendo fundadas novas entidades filantrópicas especializadas, bem como clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, com formas diferenciadas de atendimento. Em 1934, foi fundada a Sociedade Pestalozzi e, a partir de 1954, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), grandes propulsoras da Educação Especial em nosso país.

Mazzotta (2005) aponta que:

[...] até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público [...] que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. [...] catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também, alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes. (MAZZOTTA, 2005. p. 31)

Tendo em vista a abrangência da história da Educação Especial, faremos um recorte, no qual aprofundaremos, em nossos estudos, a Educação Especial no ensino regular público. Para Januzzi (2006, p. 16), “a educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação [...], certamente, só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições”.

Mazzotta (2005) e Januzzi (2006) comentam sobre a realização de *Campanhas* como marco do momento em que o Governo Federal assumiu, em nível nacional, o atendimento educacional de pessoas com deficiência. Destacamos algumas: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1958), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960), entre outras.

Segundo Januzzi (2006), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, mencionou a possibilidade de educação dos excepcionais no ensino comum, a fim de integrá-los na comunidade, mas, de acordo com Mazzotta (2005), foi apenas com a aprovação da Lei 5.692/71 que foi promovido o desenvolvimento de diversas ações com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, no que diz respeito à educação de alunos com NEE, porque em seu artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”.

Januzzi (2006, p. 78) coloca, ainda, que, entre os anos de 1960 e 1970, houve “[...] uma evolução do atendimento educacional para as diversas deficiências, sendo maior em relação aos deficientes mentais”. Para a autora, a década de 1970 foi muito significativa para a “[...] educação do deficiente, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocaram a área em evidência” (JANUZZI, 2006, p. 137).

Glat e Blanco (2007), da mesma forma, apontam que, nos anos 1970 iniciaram encaminhamentos do sistema educacional público para a garantia do acesso à escola dos alunos com deficiência(s).

Desse modo, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério de Educação e Cultura (MEC), “que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais” (GLAT E BLANCO, 2007, p. 20), com a finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial em todos os níveis de escolaridade, para as pessoas com deficiência visual, auditiva, mental, física, múltipla, com problema de conduta e os superdotados, “[...] visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial” (MAZZOTTA, 2005, p. 56).

Dentre as iniciativas do CENESP, Glat e Blanco (2007, p. 20-21) destacam a criação de escolas especiais e de classes especiais nas diversas redes públicas de ensino. Paralelamente, ocorreu a implementação de “projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior”, fator que, segundo as autoras, permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico na área da Educação Especial.

No entanto, as mesmas autoras apontam que, apesar dos avanços, a Educação Especial continuou funcionando como um serviço especializado paralelo, com organização própria em todos os aspectos, por exemplo: currículos, metodologias, pessoal. Em relação às classes especiais, estas “serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns” (GLAT e BLANCO 2007, p. 21).

Também em 1973, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos tornaram-se subordinados ao CENESP que, em 1986, foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), com poucas modificações de competências e estrutura. A SESPE não teve vida longa, porque, em 1990, o MEC foi reestruturado e as funções relativas à Educação Especial passaram a ser Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), que incluiu, como órgão de competências específicas com relação à Educação Especial, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). No final de 1992, houve outra reorganização e, no Ministério de Educação e do Desporto, reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), com a qual contamos até os dias de hoje.

Durante os anos 1970, nesse movimento pelo qual passou a Educação Especial, é desencadeado o princípio da *normalização*, iniciada na

Dinamarca e estendida por toda Europa e América do Norte. Também, no Brasil, evidências da manifestação deste princípio na Política Nacional da Educação Especial do MEC, publicada em 1994, a qual apresenta o princípio da normalização. Esta política orientava o processo de *integração* que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que tinham condições de participar das atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais alunos. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

Segundo Glat e Blanco (2007, p. 21), o princípio da *normalização* partia da premissa básica de que “pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais”. As autoras comentam, ainda, que a proposta não era “normalizar o deficiente”, mas sim normalizar as suas condições de vida o mais próximas possíveis das comumente experienciadas pelos demais indivíduos da população.

Da mesma forma, Jiménez (1997, p. 26) coloca que, no princípio da *normalização*, o aluno com NEE “[...] deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível”. Para o autor,

[...] normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-lo tal como é, com suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível (JIMÉNEZ, 1997, p. 29).

De acordo com Glat e Blanco (2007, p. 22), seguindo a filosofia do princípio da *normalização*, desenvolveu-se o paradigma educacional denominado *integração*, “o qual propunha oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar *menos restritivo possível*”. Bird (apud JIMÉMEZ, 1997, p. 29) define a *integração* escolar como “um processo que pretende unificar a educação regular e a

educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”.

No entanto, Glat e Blanco (2007, p. 22) apontam algumas críticas e dificuldades relativas ao processo de *integração*. Segundo as autoras, esse modelo exigia uma “preparação” prévia dos alunos com deficiência para a sua adaptação ao ensino regular, e a “maioria desses educandos continuava segregada em escolas ou classes especiais por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares”.

As classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando “depósito” de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22-23).

A crítica a essa realidade de exclusão, gerada no interior das escolas pelo do processo de *integração*, contribuiu para o surgimento de um novo paradigma educacional denominado de *educação inclusiva*. Essa proposta foi mundialmente disseminada, a partir dos anos de 1990, pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - e outras organizações internacionais.

Nosso país, ao seguir as orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos, feita em 1990, e mostrar consonância com os apontamentos da Declaração de Salamanca, de 1994, explicitou sua opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, que significa pensar em um avanço em relação à *integração*, com base em uma reestruturação do sistema regular de ensino como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais.

Com a aprovação da Lei 9.394/96, a nova LDB, publicada em 1996, observamos acréscimos significativos em relação às Leis 4.024/61 e 5.692/71, que tratavam da Educação Especial em apenas um artigo, uma vez que, na atual LDB, o capítulo V apresenta três artigos que tratam especificamente da Educação Especial.

Sobre o espaço ocupado pela Educação Especial na LDB/96, concordamos com as análises de Michels (2002, p. 79), que tal incremento no número de artigos, reunidos em um capítulo próprio, “demonstra, em princípio, uma maior preocupação com a área”, no entanto, “mantém a possibilidade de que este ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas”, uma vez que o artigo 58 define a Educação Especial como modalidade de ensino destinada aos

educandos com NEE, preferencialmente na rede regular, haja vista as possibilidades de interpretação do termo *preferencialmente*.

Essa posição de definir a Educação Especial como modalidade escolar foi reafirmada em 2001, pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, como podemos observar:

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio - e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena. (BRASIL, 2001a, p. 28)

Além disso, reforçou-se que não basta a permanência física desses alunos junto aos demais na rede regular de ensino. É necessário “[...] rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (BRASIL, 2001a, p. 28).

Essa mesma diretriz, em seu artigo oitavo, estabelece que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, diversas condições para favorecer a inclusão dos alunos com NEE, tais como: professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às NEE dos alunos; distribuição dos alunos com NEE pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns e em salas de recursos; condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva; entre outros.

Essa nova perspectiva de educação, denominada de *educação inclusiva*, é tema de destaque em diversas pesquisas realizadas por estudiosos da área, sobretudo pelo desafio que representa ensinar todas as crianças simultaneamente, independentemente de suas diferenças individuais, sejam elas “condições pessoais, sociais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aquele(a)s com algum tipo de deficiência” (DUK, 2006, p. 59). Na *educação inclusiva*, pretende-se ter uma escola

[...] que precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos, a fim de responder às necessidades educacionais de cada criança. Uma escola cuja política se comprometa com a igualdade de oportunidades e

condições para todos os estudantes a fim de garantir que todos possam ser bem sucedidos educacionalmente. Neste contexto, todos os estudantes devem ser beneficiados pelo acesso à escolarização e não apenas aquele(a)s que são considerados pessoas com necessidades educacionais especiais (DUK, 2006, p. 59).

Para Rodrigues (2008, p. 34), a educação inclusiva é “uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional”. Destaca-se a importância em desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, sem serem separados por sexo, nível socioeconômico, deficiência, etnia etc. O autor entende, ainda, a educação inclusiva como uma “[...] reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto socioeconômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos.”

Arnaiz Sanchez (2005, p. 11) avalia que o conceito de inclusão “trata de abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitos alunos”. Faz referência não somente aos alunos com NEE, mas a todos os alunos das escolas. Para a autora:

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional, além disso, como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. (ARNAIZ SANCHEZ, 2005, p. 11)

Para Arnaiz Sanchez (1996, p. 27), a educação inclusiva é uma atitude, um sistema de valores, de crenças, que centra-se em “como apoiar as qualidades, e as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos”.

Em uma escola inclusiva, como a deficiência do educando não deve ser enfatizada, a proposta é que, ao invés disso, a escola adquira uma melhor compreensão do contexto educacional onde as dificuldades escolares se manifestem e busquem formas para tornar o currículo mais acessível e significativo. Arnaiz Sanchez (2005, p. 12) coloca que “a educação inclusiva se propõe a

aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar e a redução da exclusão escolar e social”. Nesta direção, Rodrigues (2008, p. 37) aponta que:

A preocupação central deve ser a de remover as barreiras que, de uma forma muitas vezes escondida, existem na escola e que se tornam intransponíveis, quando se trata de acolher um aluno com dificuldades. São, por exemplo, barreiras oriundas das condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo.

Atualmente, com a divulgação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), temos a definição de *educação inclusiva* como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Esta nova política objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, além disso, orientar os sistemas de ensino, para garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Arnaiz Sanchez (2005) também apresenta a educação inclusiva como uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo por pertencer a uma minoria étnica.

Assim, temos que a educação inclusiva representa um avanço no que diz respeito ao processo de inserção de pessoas com NEE nas escolas comuns, porque “tem como propósito principal facilitar a transição dos estudantes com deficiências da escola especial à escola comum e oferecer suporte ao processo de

aprendizagem na rede de ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 63). Para isso, é necessária a eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem e a participação de muitos estudantes.

Uma, dentre as principais barreiras que dificulta a efetivação da educação inclusiva, identificada por inúmeros autores, conforme já mencionamos, é a necessidade de aprimorar a qualificação dos profissionais da educação, de modo a possibilitar a melhoria da atuação destes com vistas à promoção da inclusão dos alunos com NEE, que já é uma realidade na maioria das escolas brasileiras.

Fontes (apud PLETSCHE, 2009, p. 41-42) entende que as dificuldades de formação de professores, colocadas pela política de inclusão, relacionam-se com a “[...] falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência” e, ainda, a “formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular”.

Nessa perspectiva, Leonardo, Bray e Rossato (2009) realizaram um estudo com o objetivo de verificar como estão sendo implantados os projetos de Educação Inclusiva, no Ensino Básico, em escolas públicas e privadas do interior do Paraná. Dentre outros aspectos inadequados para promover a inclusão de alunos com NEE, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, os resultados indicaram como principal, a falta de conhecimento e preparo dos professores.

Diante das explicações realizadas, exploramos, a seguir, questões inerentes à formação do professor, destacando apontamentos da literatura atual acerca da formação para promover a inclusão dos alunos com NEE em classe comum do ensino regular, bem como a formação em cursos de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, foco deste trabalho.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando que o tema central desta pesquisa é a formação dos professores para promover a inclusão de alunos com NEE, analisamos diversas discussões e publicações científicas sobre este tema, nas quais verificamos tendências distintas em relação à valorização da formação teórica, à reflexão da prática cotidiana do professor e aos conteúdos a serem trabalhados no referido processo. Vários pesquisadores³ analisam que a formação do professor é condição fundamental para promover a inclusão de alunos com NEE, mesmo que, para alguns, este possa ser um processo de autoformação.

Com relação à escolha do curso de formação, Dal Forno (2005, p. 100) considera que, seja em curso de magistério ou ainda um curso de licenciatura em nível superior, este marca o início da formação para docência e “inicia-se então um período de aquisição de saberes, base necessária e fundamental para a formação profissional” e que esta “[...] formação não termina com o curso, e nem se constrói apenas nele, ela é uma construção diária e permanente e se dá no decorrer da vida, em diversos espaços de interação e reflexão”.

Beyer (2005, p. 57) reitera que uma adequada preparação do professor para experiências de inclusão é condição básica e, para isso, “seria interessante estabelecer disciplinas nas pedagogias e nas diferentes licenciaturas que possibilitassem uma introdução ao ensino de alunos com necessidades especiais”.

Vitaliano (2002, 2008) comenta sobre esta necessidade e, por meio de suas pesquisas, identifica algumas sugestões para viabilizar o aprimoramento da formação dos pedagogos, que podem até ser estendidas aos demais cursos de licenciatura, com vistas à promoção da inclusão dos alunos com NEE. A autora sugere a revisão dos elementos que compõem os cursos: seu currículo, as concepções difundidas, especialmente as relacionadas à aprendizagem, desenvolvimento humano e inteligência; a disponibilização de oportunidades de estágios para os alunos vivenciarem a experiência de lidar com alunos com NEE e a

³Martins (1996), Bueno (1999), Godoy (2000), Pimenta (2000), Jesus e Martin (2001), Vitaliano (2002, 2007), Silva (2003), Beyer (2005), Dal Forno (2005), Granemman (2005), Ribeiro (2005), Damasceno (2006), Domingues e Cavalli (2006), Freitas (2006), Januzzi (2006), Dal’Acqua (2007), Marquezini et al. (2008), Mendes (2008), Pletsch (2009), entre outros.

inclusão de tópicos referentes à educação dos alunos com necessidades especiais na maioria das disciplinas.

Outro aspecto destacado é a necessidade de os professores formadores receberem informações a este respeito, visto ser óbvio que não poderão ensinar o que não sabem, fato que, segundo a autora, contribui para manter o círculo vicioso de professores despreparados. Vitaliano (2002, p. 97) aponta, ainda, que é preciso suprir as necessidades objetivas e subjetivas dos professores “[...] com conhecimentos que os habilite a lidar com as necessidades especiais de seus alunos, assim como a lidar com os sentimentos, crenças e expectativas que seus alunos despertam neles, [...] para que desenvolvam aprendizagens sociais e acadêmicas”.

Bueno (1999) destaca que o professor necessita possuir conhecimentos e desenvolver práticas específicas para atender aos alunos que apresentam necessidades especiais. Da mesma forma, Dall’Acqua (2007, p. 116) coloca que cada vez mais se firma a noção e a necessidade da incorporação, nos cursos de formação continuada de professores, de “[...] conteúdos para a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que favoreçam a compreensão das complexas situações de ensino, enfatizando especialmente atitudes de aceitação e respeito às diferenças individuais”.

Para Martins (1993, p. 32), “essa questão envolve, obrigatoriamente, a formação básica do professor (em nível de segundo grau), os cursos de pedagogia (em suas várias habilitações) e de licenciaturas, avançando até aos cursos de pós-graduação”. O autor recomenda a inclusão de disciplinas voltadas para o trabalho pedagógico com o alunado que apresenta NEE.

Ribeiro (2005, p. 52) analisa que as pessoas com NEE apresentam dificuldades que exigem do professor conhecimentos complementares,. Estes são “muito específicos, cuja formação de professores, em cursos médios ou em educação superior, não tem contemplado”. Entretanto, Damasceno (2006, p. 23) assevera que a construção destes conhecimentos não poderá ser contemplada apenas em cursos extracurriculares ou disciplinas inseridas dos cursos nos diversos níveis de ensino. Para o autor, “o professor deverá ser capaz de desenvolver suas estratégias, junto com seus estudantes, ainda que empiricamente, tendo como meta o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiências”.

Diante da realidade apresentada em relação à formação de professores para o atendimento de alunos com NEE em classes comuns, identificamos,

em nossa prática profissional que, após a publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), ocorreu a intensificação da oferta de formação de professores em cursos de pós-graduação *lato sensu* no Estado do Paraná, notadamente em cursos de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista.

Entendemos que essa intensificação justifica-se pelo fato de tal modalidade de curso se constituir de disciplinas que contemplam diversas áreas de deficiências, e por identificarmos em nossa prática profissional o surgimento desses cursos como uma alternativa imediata para os professores graduados, que visam atender às suas necessidades de preparação. Tendo em vista que tais professores começaram a receber alunos com NEE em suas salas de aula e se sentiram despreparados, uma vez que, conforme apontamentos de Beyer (2005), Bueno (1999), Dal Forno (2005), Ribeiro (2005), e Vitaliano (2002), entre outros autores, tanto em nível de graduação como em processo de formação em serviço, não receberam nenhum tipo de orientação para lidar com tal questão.

Além disso, Marquezini et al. (2008, p. 163) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar o perfil ocupacional de professores de Londrina que buscaram a formação de especialista em Educação Especial, a fim de reformular o curso de especialização em Educação Especial da UEL, haja vista algumas defasagens identificadas após a publicação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica (BRASIL, 2001a). Os resultados indicaram que “a busca pelo curso de especialização em Educação Especial pareceu não estar relacionada à experiência profissional dos participantes, mas, provavelmente, em razão do movimento inclusivo, quer pela possibilidade de receber aluno com deficiência, seja no ensino regular ou especial.”

Também Godoy (2000) propõe a existência de professores com formação generalista, incluindo teorias e práticas acerca das NEE de alunos que lhes possibilitem desenvolver processos de ensino e aprendizagem em classes comuns de educação básica. Jesus e Martin (2001) apresentam um conceito de professor generalista que vai além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência. Para elas, o professor deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos, ou seja, ser capaz de flexibilizar a ação pedagógica para atender às diferenças individuais.

Desta forma, observamos que, mais do que formar professores especialistas para atuar em Educação Especial, nos espaços de atendimento educacional especializado, os cursos de especialização que contemplam conhecimentos de todas as categorias de deficiência visam ofertar uma formação geral, para preparar o professor com vistas à promoção do processo de inclusão dos alunos com NEE, presentes nas salas de aula do ensino regular. Considerando que a maioria destes cursos têm, como já comentamos, atendido aos professores que, ao entrar em contato com alunos com NEE, sentem-se despreparados e frequentam o curso como meio de preparação para trabalhar com tais alunos em classes comuns.

Ribeiro (2005, p. 2), ao realizar seu estudo cujo foco foi analisar as características dos cursos de especialização oferecidos nas universidades públicas do Estado do Paraná, também identificou esta mesma situação. Segundo ela, a busca dos professores por estes cursos era decorrente da necessidade da manutenção de seus trabalhos, em que a expectativa era o “respaldo para o atendimento da proposta política atual em educação”.

Outro fator, apresentado por Ribeiro (2005, p. 65) para justificar a intensificação de oferta e busca dos cursos de especialização, foi a oportunidade, oferecida pelo Governo do Estado, de o professor ascender na carreira profissional mediante a realização da Pós-Graduação *lato sensu*, visto que, “até então, a carreira de ascensão docente tinha sua terminalidade quando da apresentação, pelo professor, de documentação relativa à realização do curso superior”, como podemos confirmar:

Assim, profissionais de diversas áreas de ensino, que já haviam cursado o ensino superior, procuraram fazer especializações *lato sensu* na área de Educação Especial. Esta procura fez que também os cursos de pós-graduação passassem a se constituir em preocupação, pois a busca visava à complementação de estudos, ou mesmo formação em uma área específica. (RIBEIRO, 2005, p. 65)

A mesma autora aponta a existência de grande relação entre e busca por este tipo de formação e a efetivação, nos municípios do Estado, da política educacional de inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Nesse momento, professores de diversas áreas de atuação, que ingressaram nos cursos de especialização em Educação Especial, foram atuar nas salas especiais, nas escolas especiais, salas de recurso e, especialmente, em classes comuns do ensino regular comum.

O estudo desenvolvido por Ribeiro (2005) mostra, ainda, que, das três universidades públicas⁴ do Estado do Paraná onde realizou sua pesquisa, apenas uma mantinha a oferta de curso de especialização em uma área específica, neste caso, a Deficiência Mental, enquanto as outras duas estavam oferecendo cursos de especialização em Educação Especial que apresentavam um encaminhamento curricular para o estudo das deficiências: mental, auditiva, física e visual, tendo como denominação dos cursos: Educação Especial em Contexto de Inclusão e Educação Especial – Formação Integrada.

A autora avalia tal questão como benéfica do ponto de vista da busca de o professor preparar-se para atender aos alunos com NEE no ensino regular, o que, de fato, poderia representar uma ação significativa nessa direção. Todavia refere-se à necessidade de identificar se os cursos de especialização estão realmente comprometidos com o preparo do professor para o atendimento ao aluno com NEE no contexto da educação comum.

No entanto, Mendes (2008, p. 100) apresenta uma posição contrária a essa formação generalista ao tomar por base uma pesquisa desenvolvida por Heller e colaboradores (1999), com a finalidade de avaliar em que extensão os professores de Educação Especial, formados em cursos mais generalistas, tinham conhecimentos e habilidades para educar estudantes com deficiência física e problemas crônicos de saúde, sobretudo, por considerarem que tais condições “requerem competências específicas dos professores e, ainda, alertaram para o fato de que o bem-estar dos alunos, ou mesmo a manutenção da vida de muitos deles, poderia recair sobre professores não capacitados”. O estudo foi realizado por meio de um questionário, no qual os professores realizaram uma auto-avaliação. Os resultados indicaram que, após a formação nesses cursos, mais de 40% dos participantes não se julgavam capacitados para ensinar seus alunos com deficiência física e problemas de saúde.

Mendes (2008, p. 100) acrescenta que, “na atualidade, este impasse se mantém em nosso país, e a legislação, de certa forma, reforça essa definição sobre como deve ser o curso de formação”. Para autora:

A perspectiva de cursos generalistas, nas quais o professor deverá adquirir competências para atuar com todo tipo de aluno com necessidades educacionais especiais, representa um razoável desafio porque a formação deveria prover competências para dominar e

⁴Os nomes das Universidades não foram divulgados pela autora.

acompanhar todas as inovações educacionais. Um professor de surdos, por exemplo, levará anos para adquirir competência para usar e ensinar a língua de sinais, que é apenas uma das abordagens possíveis na educação de surdos. O mesmo acontece com alunos com deficiência visual, ou mesmo física, que precisam dominar os avanços da área de tecnologia assistiva para conhecer, inclusive, os recursos de alta tecnologia, que hoje são lançados diariamente ao mercado. (MENDES, 2008, p. 101).

Como anteriormente exposto nos objetivos, esta pesquisa visa, justamente, verificar esta questão: como os professores que cursaram a especialização em Educação Especial na perspectiva generalista estão promovendo a inclusão de alunos com deficiência em suas classes comuns do ensino regular.

Do ponto de vista legal, atualmente, a normatização para oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* é feita por meio do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Superior (CNE/CES), com base na Resolução n. 01 de 08 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização.

No entanto os cursos frequentados pelas professoras participantes deste estudo foram respaldados pela Resolução CNE/CES n. 01, de 03 de abril de 2001 (BRASIL, 2001b), a qual estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, e teve seus artigos 6º ao 12º, que tratavam exclusivamente da pós-graduação *lato sensu*, revogados pela Resolução n. 01, de 08 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), mantendo inalterado o texto oficial referente às normas para a organização de curso *lato sensu*. A Resolução de 2007 incluiu, no artigo 1, parágrafo 2, que os cursos de pós-graduação denominados aperfeiçoamento foram excluídos desta Resolução e, ainda, foi acrescentado:

§ 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução. (BRASIL, 2007).

Em ambas as resoluções, encontramos as condições de validade nacional dos certificados dos cursos de especialização, entre as quais o pré-requisito para ingresso no curso é a exigência de o candidato ser portador de diploma de curso superior, de o corpo docente ser constituído por 50% de professores com título de mestres e/ou doutores reconhecidos pelo Ministério da

Educação. A duração mínima deve ser de 360 horas, nas quais não são computados o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. De acordo com as referidas resoluções, os alunos deverão ter aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos e, nos cursos presenciais, ter pelo menos setenta e cinco por cento de frequência.

Quando falamos em formação docente em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, impõem-se questões como: Qual formação deve ser oferecida nestes cursos? Quais os conhecimentos necessários ao professor para que ele possa promover efetivamente a inclusão dos referidos alunos?

Ao buscarmos respostas para estas questões, observamos que as estruturas dos cursos de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista ou inclusiva, oferecidos por universidades, faculdades e institutos⁵ de Londrina e outras cidades do Estado do Paraná apresentam, na sua maioria, a grade curricular composta dos seguintes temas de disciplinas: Fundamentos e Políticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva; Caracterização das Deficiências e Metodologias de Ensino nas áreas da Surdez, da Visão, da Deficiência Mental ou Intelectual, da Deficiência Física, das Altas Habilidades/ Superdotação e dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Além disso, geralmente, são abordados temas referentes à Psicologia do Desenvolvimento; Neurologia e Aprendizagem; Aspectos Etiológicos e Biológicos das Deficiências, Estimulação Precoce; Tecnologias Assistivas; bem como temas referentes às Relações Familiares, Avaliação, Adaptações Curriculares, Mercado de Trabalho das Pessoas com Deficiência e outros⁶.

Entendemos que apenas o elenco destes temas não é suficiente para responder à nossa indagação acerca das contribuições desta formação para atuação em classes comuns com alunos com deficiência, haja vista que, segundo Dall'Acqua

⁵Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL), Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP), Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA), Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Instituto Paranaense de Ensino (IPE) e Faculdades Maringá (FM), Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e outras.

⁶ Fonte: sites das referidas instituições de ensino.

(2007, p. 117), “o perfil do professor generalista parece não garantir competência para que ele esteja apto a se responsabilizar pela educação e não apenas pela permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares”.

Sob esta ótica, desenvolvemos nosso estudo visando conhecer as percepções e práticas dos professores que atendem aos alunos com NEE em classe comum, com o objetivo de analisar as contribuições dos Cursos de Pós-Graduação em Educação Especial generalistas. Dessa forma, pretendemos identificar se os referidos cursos estão possibilitando uma formação suficiente aos professores para realizarem o processo de inclusão dos alunos com NEE e, até mesmo, as possíveis lacunas de formação presentes nos referidos cursos.

A seguir, apresentamos o que identificamos em nossas leituras como saberes necessários aos professores para favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE em classe comum.

1.4 SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO

As pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil sofreram grande influência dos estudos realizados por Tardif (2002), que destaca serem os saberes temporais por três razões: 1) porque os saberes dos professores sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provêm de sua história de vida, em particular da vida escolar; 2) porque os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição desses saberes e efetivação de sua competência e estruturação da prática profissional, e 3) porque os saberes são utilizados e desenvolvem-se no âmbito de uma carreira.

Os saberes são plurais e heterogêneos. Eles provêm de diversas fontes, já que os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivo, para os quais mobilizam diferentes tipos de conhecimento, de competência e aptidão. Estes são personalizados e situados. Como cada professor tem uma história de vida, seu conhecimento é contextualizado, sofre influência do meio. São situados, por serem construídos e utilizados em função de determinada situação, determinado contexto de trabalho.

Esta explanação nos permite compreender que, para o autor, o saber docente possui um sentido amplo, que engloba o conjunto de conhecimentos,

competências, habilidades e atitudes e que são construídos pelos próprios professores. Dal Forno (2005) destaca que é na prática pedagógica do professor, e somente nela, que percebemos seus saberes, ou seja, seus conhecimentos, habilidades, competências, os quais são elaborados, construídos e reformulados, desde o início da sua formação, o que segue por toda a sua vida profissional.

Nesse sentido, Pimenta (2000, p. 29) aponta que, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, esta formação é, na verdade, autoformação. E esta é um processo coletivo de troca de experiências e práticas, no qual os professores vão constituindo seus saberes, que constantemente refletem na e sobre a sua prática.

Em relação aos saberes necessários para realizar o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, Dal Forno (2005) salienta que é na prática pedagógica e no processo de autoformação que o professor constrói saberes para desenvolver o trabalho com alunos com NEE, o que significa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão e as modificações que este acarreta nas escolas. Para ela, ao se pesquisarem os saberes da experiência diante da inclusão, estar-se-á validando a autoformação dos docentes que aceitaram o desafio proposto pela LDB e que, conseqüentemente, construíram novas formas de ensinar.

Além disso, da atuação em classes regulares com alunos que apresentam NEE, o professor se viu forçado a rever sua prática para auxiliar na aprendizagem de todos os alunos. Para a autora, a reflexão acerca de sua prática faz parte da autoformação, por ser capaz de fazê-lo buscar novas alternativas, novos meios para ressignificá-la. Em outras palavras, essa reflexão é fundamental para que o professor seja capaz de construir e ressignificar os seus saberes.

Observamos que Dal Forno (2005) e Pimenta (2000) valorizam o papel da autoformação por meio da experiência vivenciada em sala de aula, mas, nesta pesquisa, partimos da premissa de que a autoformação se evidencia quando encontramos professores que, após anos de experiência no magistério, sabem lidar mais eficazmente com sua turma que um professor iniciante na carreira.

Entretanto, ponderamos que esse processo parece não ser suficiente para habilitar o professor a desenvolver práticas inclusivas com todos os alunos que apresentam NEE e que são incluídos em classe comum. Para isso, avaliamos ser necessário um processo de formação mais sistematizado, que

possibilite ao professor ampliar seus conhecimentos, especialmente de natureza científica, contendo conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o processo de inclusão. Além disso, carecem de conhecimento sobre as características das pessoas com NEE, especialmente as que apresentam deficiência(s), já que muitos não conhecem, não convivem e não sabem como agir diante delas, por terem sido educados e graduados numa estrutura de escola excludente.

Também avaliamos que apenas a oportunidade de acesso ao conhecimento científico não é suficiente para essa autoformação. O importante é a forma como o professor coloca esses conhecimentos em sua prática; em seu planejamento das condições de ensino; na seleção dos materiais a serem utilizados pelos alunos; na organização da classe e disposição dos alunos; na forma de interagir com os mesmos, enfim, como elabora e realiza sua prática. Desta forma, inferimos que toda formação sistemática é seguida pelo processo de autoformação do professor quando este, na situação cotidiana de sua sala de aula, utiliza os conhecimentos teóricos adquiridos e aprimora sua atuação junto aos seus alunos.

Considerando a perspectiva de que, para o professor efetuar a inclusão de alunos com NEE, é necessário um processo de formação sistematizado que ofereça oportunidades de acesso a determinados conteúdos, encontramos vários pesquisadores da área que indicam os conhecimentos que consideram necessários a este processo. A seguir, apresentaremos alguns deles.

Para Bueno (1999), existem quatro tipos de necessidades relacionadas à formação de professores para educação inclusiva: 1) formação docente teórica sólida e adequada nos diferentes processos e procedimentos pedagógicos, tanto no “saber” como no “saber fazer” pedagógico; 2) formação que possibilite dar conta das diferenças, inclusive das crianças com deficiência que forem incluídas ao processo educativo regular; 3) formação específica sobre características comuns das crianças com deficiências e/ou com NEE; e 4) formação sobre as necessidades e procedimentos pedagógicos específicos para as diversas deficiências.

Beyer (2005), além de expor a necessidade do estabelecimento de disciplinas nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, que possibilitem uma introdução ao ensino de alunos com NEE, considera que:

Esta formação deve ter os requisitos essenciais para uma condução razoável do processo de ensino-aprendizagem, desde os fundamentos conceituais da educação integradora / inclusiva até os

aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagens de alunos com necessidades especiais, sua progressão escolar, as questões da avaliação e da terminalidade escolar, etc. (BEYER, 2005, p. 57).

Freitas (2006, p. 169-170) compartilha de considerações semelhantes ao afirmar que “a formação do professor de modo geral (educador especial ou educador de classe comum) deve incluir programa/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares”. Para a autora, “trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional”.

Verificamos, na pesquisa realizada por Silva (2003), que teve como objetivo conhecer as necessidades de formação contínua de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuavam com alunos com NEE, matriculados em duas escolas da rede pública da cidade de São Paulo, e duas da rede pública de Lisboa que, em termos legais, em ambas as cidades eram atribuídas ao professor a necessidade de dispor de inúmeros saberes, entre os quais: identificar as NEE; adequar métodos de ensino aos alunos com NEE de acordo com as necessidades individuais de cada aluno; fazer adaptações/flexibilizações curriculares de acordo com a problemática de cada aluno; adaptar instrumentos de avaliação para os alunos com NEE; elaborar planos de recuperação para os alunos com menor rendimento; elaborar programas específicos para alunos NEE; selecionar recursos educativos, de acordo com a problemática dos alunos com NEE; aplicar estratégias ou procedimentos para favorecer a aprendizagem dos seus alunos com NEE; facilitar ou promover a socialização dos alunos com NEE com os demais alunos da classe.

Além desses saberes, a referida pesquisadora, ao analisar as entrevistas realizadas junto a professores, identificou outros, tais como: conhecer metodologias a serem desenvolvidas em classe comum que levem em conta os alunos com NEE; aprofundar os conhecimentos sobre planificação das aulas, avaliação, desenvolvimento infantil e adolescência; conhecer métodos especiais de leitura e escrita; aprofundar conhecimentos sobre o trabalho em grupo e outros.

Diante de tantos conhecimentos necessários ao professor e ante as dificuldades encontradas para a efetivação do processo de inclusão em diversos aspectos, a autora argumenta que, inevitavelmente, este processo implica em

mudanças “nas atitudes, na prática pedagógica dos professores, na organização e gestão da sala de aula e da própria escola como instituição”. Além disso, complementa que a formação contínua dos professores do ensino regular “[...] ocorre e decorre da e com a participação dos professores a quem se destina, dos seus problemas, das suas dificuldades, das lacunas que sentem em sua formação e das expectativas que têm em relação a ela” (SILVA, 2003, p. 66-67).

Essa reflexão também direciona a análise realizada por Freitas (2006), que indica que saberes em didática e em avaliação não são suficientes, o professor deverá, com o tempo, apropriar-se de uma parte dos saberes dos professores especializados ou de apoio e, ainda, adquirir capacidades relacionais que permitam enfrentar qualquer desafio. Segundo a autora, os conhecimentos que devem ser construídos pelos professores são os apresentados pelo Ministério de Educação e Cultura, no documento de 1998, intitulado “Formação de professores para a educação inclusiva / integradora”. São eles:

Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência; Consciência de suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos; Desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem; Coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática; Capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos de diferentes níveis de compreensão e desempenho acadêmico; Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; Utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos. (FREITAS, 2006, p. 177).

Nesta perspectiva, encontramos em Ferreira (2006, p. 231) análises que indicam que o professor deve ser capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e estar aberto às práticas inovadoras em sala de aula; deve conhecer as características individuais de cada um de seus alunos, a fim de incorporar este conhecimento no planejamento das estratégias de ensino. Para a autora, “em uma aula inclusiva, a professora não aborda o conteúdo curricular de uma única maneira para toda a turma [...], a aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem em sala de aula”.

Além dessas novas habilidades com relação à diferenciação curricular e estratégias de ensino dinâmicas, espera-se que o(a) professor(a) domine as novas tecnologias de informação e

comunicação (TIC), talvez hoje, uma das habilidades mais importantes para o docente adquirir e uma das áreas de conhecimento mais promissoras com relação à aprendizagem dinâmica para quem atua no campo da educação. (FERREIRA, 2006, p. 231).

Dessa forma, percebemos, ainda em Ferreira (2006, p. 232), a necessidade de um professor que seja “[...] capaz de utilizar os instrumentos básicos das TICs e propiciar oportunidades para que seu(sua)s aluno(a)s os utilizem sempre que possível”. Tais tecnologias são consideradas “instrumentos de desenvolvimento pessoal de grande valor, porque propiciam independência e autonomia na aprendizagem”, e estes são, em muitos casos, fundamentais para que os alunos que apresentam NEE tenham a oportunidade de participarem efetivamente do processo de aprendizagem.

Segundo Glat e Oliveira (2003), a individualização do processo ensino-aprendizagem é a base, o que implica em se reconhecer as características e dificuldades individuais de cada aluno, para, então, determinar-se que tipo de adaptação é necessária para que ele aprenda.

Contudo, entendemos que, para tornar possível o desenvolvimento de ações pedagógicas que coloquem em prática uma educação realmente inclusiva, torna-se imprescindível auxiliar o professor no entendimento desta proposta para que, segundo Domingues e Cavalli (2006, p. 10), ele possa “[...] modificar as suas concepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”, porque, além do conhecimento para a utilização de técnicas e recursos, o professor deve conhecer todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presentes em situação de ensino-aprendizagem e as influências (positivas e/ou negativas) que estas podem sofrer.

Também consideramos necessário identificar o que os documentos que compõem a legislação educacional orientam a respeito da formação dos professores, para promover a inclusão dos alunos com NEE, especialmente se trazem indicações claras sobre como deve ocorrer o processo de formação dos professores e quais os saberes necessários a estes em relação à questão em foco.

Conforme mencionamos anteriormente, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada em 1996, em seu artigo 59, inciso III, a determina que os sistemas de ensino assegurem aos educando com NEE, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento

especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns. Mas não apresenta um detalhamento a respeito desta formação, tampouco, as competências e habilidades necessárias para a realização deste trabalho.

Apenas em 2001, com a publicação do Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, (BRASIL, 2001), referente às Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Encontramos também a indicação de que formação de professores para o ensino na diversidade e para o trabalho em equipe são condições essenciais para a efetivação da inclusão de alunos com NEE em classe comum.

Segundo este Parecer, além da diferença referente ao processo de formação de professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam NEE, e professores especializados em Educação Especial, que já apresentamos, ainda são distintas as competências que ambos precisam desenvolver. Os professores capacitados são aqueles que desenvolveram competências para: perceber as NEE dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; e atuar em equipe, inclusive com os professores especializados em Educação Especial. Os professores especializados em Educação Especial são aqueles que desenvolveram competências para: identificar as NEE, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades; apoiar o professor da classe comum; atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.

Temos, ainda, a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. Neste documento, encontramos, no artigo segundo, que a formação para a atividade docente, deve prever o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; **II - o acolhimento e o trato da diversidade**⁷; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; **VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores**⁸; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

Identificamos, ainda, o artigo sexto, o qual prevê que, para a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas diversas competências, e que a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição dessas competências deverá, 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. Contempla, além de outros itens, conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com NEE.

Diante das explicações feitas até aqui, embora já tenhamos documentos legais que apresentam algumas orientações sobre o processo de formação do professor para promover a inclusão de alunos com NEE, bem como o resultados de várias pesquisas indicando os saberes necessários para isso, verificamos que os professores graduados nas diversas licenciaturas, incluindo, dentre estas, a Pedagogia, não apresentam condições suficientes para implementar a Educação Inclusiva. Como demonstram as pesquisas realizadas por Vitaliano (2002), Ribeiro (2005), Beyer (2005, 2006), Granemman (2005), Pletsch (2009), entre outros, os professores do ensino regular carecem de conhecimentos teórico-metodológicos que abranjam as diversas áreas das deficiências e suas especificidades, para que, com base no conhecimento adquirido, sejam capazes de identificar as NEE de cada um de seus alunos, de modo a realizar todas as adequações necessárias para favorecer a socialização, bem como a aprendizagem dos alunos com deficiência e dos demais alunos da classe.

Entre os inúmeros saberes já apresentados, em nosso entendimento, podemos considerar que o professor atua eficazmente no processo de inclusão de

⁷ Grifo nosso.

⁸ Grifo nosso.

alunos com NEE em classe comum do ensino regular quando já tiver se apropriado dos saberes necessários para o reconhecimento das características e necessidades individuais de seus alunos, de tal maneira que os conteúdos curriculares sejam ensinados a todos os alunos da classe, com as devidas adaptações, respeitando o tempo e a maneira de aprender apresentados por cada aluno.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho será sistematizado metodologicamente sob a abordagem qualitativa. Nele, buscaremos identificar as possíveis relações que os professores, atuantes em classe comum, que tem alunos com deficiência, estabelecem entre a sua prática profissional e a formação recebida em curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista. Para tanto, teremos como base os relatos das professoras entrevistadas, as observações feitas em sala de aula e a discussão teórica já apresentada neste estudo.

2 MÉTODO

Considerando os objetivos da pesquisa e o percurso metodológico desenvolvido, caracterizamos a pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, visto que o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e por ser rico em dados descritivos e com plano flexível, não tende à quantificação. Além disso, desenvolve-se tendo o pesquisador como instrumento-chave para coleta de dados, com o foco na realidade de um determinado contexto (LIEBSCHER, 1998). Para tanto, foram realizadas uma entrevista semiestruturada com os professores e observação da realidade das salas de aula.

Optamos pela realização de entrevista que, segundo Minayo (2001), é caracterizada pela oralidade, reforçando a importância da linguagem e do significado da fala. Nela, o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos informantes. A entrevista semiestruturada permite, ainda, que os questionamentos sejam organizados previamente e, caso o pesquisador julgue necessário, estes podem ser ampliados à medida que as informações vão sendo fornecidas (FUGISAWA, 2000). A organização do roteiro da entrevista semiestruturada, bem como sua realização, seguiram as recomendações de Szymanski (2008), Dias e Omote (1995), Manzini (2003, 2004) e Vitaliano (2007).

Para organização das sessões de observação direta em sala de aula, baseamos-nos nas orientações de Viana (2007), que considera o procedimento de observação como um dos mais importantes meios de coleta de informações em pesquisas qualitativas em educação. Segundo o autor, este é praticamente o único procedimento que possibilita o estudo de comportamentos complexos que, no caso da presente pesquisa, consistiu na observação da dinâmica de sala de aula com o foco na interação do professor com o aluno com deficiência.

A organização e as análises dos dados seguiram as orientações de Bardin (1977) e Franco (2007). O campo da pesquisa foi delimitado conforme apresentamos a seguir.

2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Delimitamos como campo da pesquisa a Rede Municipal de Educação de Londrina, que conta com 26.491 alunos matriculados nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e EJA – Educação de Jovens e Adultos e distribuídos em 82 escolas. Destas, 68 se localizam na zona urbana, 12 na zona rural e duas em área indígena.

Conforme dados cedidos pela Gerência de Educação Especial da Rede Municipal de Educação, dentre os alunos matriculados, 910 eram alunos com NEE, inseridos em sala comum do ensino regular municipal. Destes, 510 alunos apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem, 73 eram deficientes físicos (20 cadeirantes), 17 tinham deficiência auditiva, 20 deles, deficiência visual, 156 eram deficientes mentais, 24 tinham síndrome de Down, 109 apresentavam condutas típicas e apenas um possuía altas habilidades/superdotação.

Os referidos alunos contavam com apoios ou serviços especializados, a saber: 592 alunos frequentavam sala de recursos ou recebiam atendimento psicopedagógico; 89 recebiam acompanhamento itinerante; 21 alunos tinham professor de apoio; 11 possuíam equipamento de informática em sala de aula; 164 alunos frequentavam classe especial; 43 alunos recebiam acompanhamento nos centros especializados, sendo 21 no Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos (ILITC), Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) e 22 na Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Síndrome de Down (APS DOWN); 123 alunos participam do Programa Tempo de Aprender⁹, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e 127 recebiam atendimentos na área da saúde em geral.

A escolha por este campo de pesquisa deve-se ao fato de a pesquisadora, em primeiro lugar, interessar-se em desenvolver este trabalho no

⁹O **Programa Tempo de Aprender** nasceu com o objetivo de avaliar, diagnosticar e orientar crianças com distúrbio do aprendizado através de equipe multidisciplinar e propor acompanhamento pedagógico adequado, assim como terapêutica específica quando necessário. O Programa é de iniciativa municipal e vem atendendo a demanda de alunos da Rede Municipal de ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, na faixa etária de 6 a 14 anos. O programa conta com 5 psicólogas e 12 psicopedagogas da Secretaria da Educação e Neuropediatra da Secretaria da Saúde. Desde sua implantação, o programa já atendeu 640 alunos. Os resultados alcançados indicam redução de reprovação e melhora na conduta apontada em avaliação posterior de pais e professores.

município em que atua e, em segundo, em razão de acreditar na importância de ampliar, neste espaço, oportunidades de reflexões em relação à qualidade do ensino oferecido, haja vista a quantidade de alunos com deficiência que estão incluídos na Rede Municipal de Educação de Londrina.

2.2 PARTICIPANTES

Este estudo se desenvolveu com a participação de três professoras atuantes na Rede Municipal de Londrina.

Os critérios utilizados para selecioná-las foram: 1) ser atuante na função de regente em turma de 1ª a 4ª séries do ensino regular; 2) ter formação de Especialista em Educação Especial, na perspectiva generalista, na qual foram abordadas todas as áreas de deficiência; 3) ter em sua classe aluno(s) com deficiência; e 4) aceitar participar da pesquisa, concedendo uma entrevista versando sobre o tema da pesquisa e permitindo a realização de sessões de observação em sua sala de aula.

Conforme estabelecido na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), a identidade das professoras foi mantida em absoluto sigilo. Para isso, identificamos os participantes pela letra “P”, seguida de um número, o qual refere-se à ordem de datas em que as entrevistas foram realizadas.

A seguir, apresentaremos a caracterização dos participantes que atenderam aos critérios estabelecidos.

Participante	Idade	Número de alunos	Tempo de magistério em sala comum	Tempo de experiência com alunos com deficiência
P1	42	25	22 anos	2 anos
P2	42	27	13 anos	13 anos
P3	42	24	8 meses	5 anos

Quadro 1: Descrição das características dos professores participantes

Como mostra o quadro 1, todas as participantes tinham 42 anos de idade, com número de alunos em suas salas de aula variando entre 24 e 27. O tempo de experiência no magistério varia entre 8 meses e 22 anos e a experiência com alunos com deficiência(s) varia entre 2 anos e 13 anos. Para completar as informações sobre as participantes, dispomos o quadro 2 a seguir.

Participante	Graduação/ conclusão	Especialização em Educação Especial
		Instituição / Conclusão
P1	Pedagogia /2000	UNOPAR / 2006
P2	Ciências /1985	UNOPAR / 2005
P3	Educação Artística/2002	UTP / 2003

Quadro 2: Descrição da formação dos professores participantes

No quadro 2, temos que os participantes cursaram graduações em diferentes áreas do conhecimento entre os anos de 1985 e 2002. As três participantes concluíram o curso de especialização em Educação Especial, entre 2003 e 2006, em um tempo médio de quatro anos. Duas delas cursaram na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), na cidade de Londrina, e apenas uma participante cursou na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), na cidade de Curitiba.

Considerando que este estudo teve como um de seus objetivos analisar as práticas dos professores junto aos alunos com deficiência, no quadro 3, apresentaremos as características destes. Esclarecemos que o aluno A1, A2 e A3 eram alunos, respectivamente de P1, P2 e P3.

Aluno	Série	Idade/ sexo	Caracterização dos alunos
A1	3ª série	15/F	DM – Deficiência Mental: Apresenta dificuldades de aprendizagem, é muito dependente da professora, gosta de copiar, mas não se esforça para aprender, é insegura, fala sempre que não sabe. Apresenta comprometimento de raciocínio. Demonstra incapacidade de resolver sozinho situações-problema simples. Vocabulário restrito. Potencial intelectual abaixo do esperado para a faixa etária. Frequenta classe especial de deficiência mental. (diagnóstico da psicopedagoga da rede municipal de educação). Permaneceu dois anos na sala especial e ingressou na 2ª série do ensino regular, na qual foi aprovada. Reprovou a 3ª série e está cursando novamente.
A2	3ª série	11/F	DV / DA – Deficiência Visual e Deficiência Auditiva: Apresenta deficiência visual congênita – baixa visão (descobriu com 5 meses de idade). Usa lentes corretivas desde um ano de idade. Recebe atendimento no ILITC. Apresenta déficit auditivo (descobriu aos sete anos de idade). Usa aparelho na orelha esquerda. Faz fonoterapia no ILES. Não faz educação física porque corre o risco de descolamento da retina. Apresenta dificuldades de aprendizagem. Reprovou duas vezes a 2ª série. Frequenta sala de recursos, em período inverso, como apoio (diagnóstico da psicopedagoga da rede municipal de educação)
A3	2ª série	07/M	DF – Deficiência Física: Distrofia Muscular Progressiva – Tipo Duchenne ¹⁰ (diagnóstico do médico fisiatra) Apresenta dificuldades de aprendizagem, sente dores nos braços, sua musculatura entra em fadiga muito rapidamente, dificultando atividades mais longas, que exigem movimento de pinça. Sua marcha é na ponta dos pés, dificultando o equilíbrio, e muitas vezes, cai ou tromba nos objetos. É pouco atento. Apresenta dificuldade na coordenação motora fina. Está no nível pré-silábico. Reconhece poucas letras do alfabeto sem relação letra/som. Sua letra é em caixa alta e conta até 10 com dificuldade. Frequenta sala de recursos, em período inverso, como apoio. (diagnóstico da psicopedagoga da rede municipal de educação).

Quadro 3: Descrição das características dos alunos incluídos na sala de aula regular dos professores participantes da pesquisa

¹⁰ A Distrofia Muscular de Duchenne (DMD) é uma doença genética de herança recessiva, ligada ao cromossomo X. Os primeiros sintomas da doença são: quedas frequentes, dificuldade para correr e subir escadas. Geralmente, eles se manifestam por volta de três a cinco anos de idade, e vão se agravando progressivamente, levando à incapacidade para andar, na maioria dos casos, no início da adolescência. As crianças raramente vivem além dos 25 anos de idade. O atraso mental ocorre em alguns tipos de distrofia muscular. Não existe cura para nenhuma das distrofias musculares. (DISTROFIA..., 2009)

Como observamos no quadro 3, os três alunos com deficiência, que estudavam nas classes dos professores participantes da pesquisa, são duas meninas e um menino. A aluna A1 estava na terceira série, com 15 anos de idade. A aluna A2 estava também na terceira série, com 11 anos de idade. O aluno A3 estava na segunda série aos 7 anos de idade, este era o único que estava na série indicada para sua idade. Estas constatações nos possibilitam inferir que a indicação de realizar a inclusão com base na idade/série não está sendo efetivada na prática. A descrição das características apresentadas no referido quadro foi retirada dos registros contidos nas pastas dos alunos, fornecidos pelas pedagogas das escolas, nos quais os alunos em questão foram considerados alunos que apresentam deficiência mental (A1), deficiência visual e auditiva (A2) e deficiência física (A3).

2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para proceder à coleta dos dados, inicialmente, estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Londrina – Departamento de Educação Especial – via ofício, solicitando permissão para realização da presente pesquisa. Após a permissão ser concedida, solicitamos à referida Secretaria a relação dos professores Especialistas em Educação Especial, atuantes na Rede Municipal de Educação (Anexo 1), bem como a listagem das escolas e alunos com NEE atendidos em cada série (Anexo 2).

A partir da análise das duas listagens, identificamos 83 (oitenta e três) professores Especialistas em Educação Especial que atuavam em 31 (trinta e uma) escolas que tinham alunos com NEE matriculados. Em seguida, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação, entramos em contato, via telefone, com a direção de cada escola para verificar quais professores atendiam aos critérios estabelecidos para se tornarem participantes da pesquisa.

As informações recebidas indicaram que, dos 83 (oitenta e três) professores Especialistas em Educação Especial, oito não eram mais professores das escolas ou estavam em licença médica e maternidade, oito faziam parte da equipe técnico pedagógica das escolas, 14 eram professores de educação física, pré-escola, educação de jovens e adultos, contraturno, auxiliar ou apoio de sala,

18 professores atuavam em salas de recurso, de condutas típicas ou classes especiais, 28 atuavam como regentes em sala comum, mas não tinham aluno(s) com NEE em suas turmas.

Desse modo, conseguimos identificar as possíveis participantes da pesquisa, seis professoras. Após essa etapa, estabelecemos contato, via ofício, com a Secretaria Municipal de Educação para informar quais foram as escolas e os professores selecionados para serem participantes da pesquisa, os quais foram contatados pela Secretaria para verificar a disponibilidade. Feita a consulta junto aos professores, a Secretaria informou que apenas quatro professoras aceitaram colaborar com a realização da pesquisa. Cada uma delas atuava em escolas distintas, a saber: duas professoras de aluno com deficiência física, uma professora de aluno com deficiência mental e uma professora de aluno com deficiência auditiva e visual.

A partir daí, entramos em contato, inicialmente via telefone, com os professores selecionados, explicamos os objetivos da pesquisa e confirmamos a sua disponibilidade para colaborar. Todos os professores reiteraram a aceitação em participar da pesquisa. Marcamos um encontro, de acordo com a disponibilidade de cada um, momento em que colhemos sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na ocasião, marcamos a data de realização da entrevista semiestruturada (Apêndice 2) e combinamos a agenda das sessões de observação em sala de aula.

Como forma de adequação do instrumento de coleta de dados para a realização das entrevistas, realizamos entrevista-piloto com duas professoras da Rede Municipal de Educação de Arapongas, que atendiam aos demais critérios utilizados para seleção dos participantes da pesquisa. Ambas eram professoras de alunos que apresentavam deficiência auditiva, as quais responderam a contento às perguntas, fator que nos levou à constatação da eficácia do instrumento. As entrevistas-piloto foram gravadas, transcritas, analisadas e descartadas posteriormente. Após análise da pesquisadora e orientadora, optamos por manter o roteiro proposto, sem alterações.

As entrevistas com as professoras selecionadas para este estudo ocorreram em uma única sessão para cada participante, e sua duração variou entre 40 a 70 minutos. Durante a realização da entrevista com uma das professoras, que tinha aluno com deficiência física incluído em sua sala de aula, identificamos que a formação da professora não atendia a um dos critérios

estabelecidos para seleção dos participantes. Diferentemente do que apresentava a listagem fornecida pela Secretaria de Educação, sua formação era Pós-Graduação em Educação Especial na área da surdez, com ênfase em LIBRAS, e não em Educação Especial generalista, na perspectiva inclusiva. Infelizmente, apesar do desejo de participar manifestado pela professora, encerramos as atividades com a mesma, por entendermos que seria incoerente pesquisar sua atuação com o aluno que apresentava deficiência física, uma vez que sua formação foi realizada na área da deficiência auditiva. Por fim, o número de participantes foi reduzido a três, mas verificamos que este fator não seria prejudicial para a continuidade do trabalho, haja vista que continuávamos com outra participante que também era professora de aluno com deficiência física.

Foram realizadas cinco sessões de observação direta na sala de aula de cada um dos participantes. A sistemática de registro foi contínua, minuto a minuto, tendo como foco as interações do professor com o(s) aluno(s) com deficiência, seu desempenho acadêmico, bem como a organização, características e o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. A duração das sessões de observação variava, em razão de buscarmos observar o desenvolvimento das atividades de forma completa, ou seja, com registros relativos à apresentação, desenvolvimento e finalização das atividades. O total de tempo de observação das práticas pedagógicas de P1, de P2 e de P3 somou, em média, 20 horas cada. Para realizar as observações, a pesquisadora, geralmente, se posicionava no fundo da sala, onde fosse possível observar o aluno em foco e as atividades desenvolvidas pela professora participante da pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados tiveram a duração de seis meses, no período que correspondeu aos meses de julho a dezembro do ano de 2008. Após a realização da coleta de dados, encaminhamos um ofício de agradecimento à Secretaria de Educação, à direção das escolas envolvidas e a todos os professores que colaboram, no qual também firmamos o compromisso de apresent

2.4 LOCAL DE REALIZAÇÃO

A coleta de dados por meio de entrevista foi realizada na escola, em local escolhido pelo próprio participante. Para facilitar o desenvolvimento da entrevista, buscamos uma sala em que o entrevistador e o entrevistado pudessem conversar sem que fossem interrompidos, e que houvesse condição de realizar a gravação das falas. As observações foram realizadas em sala de aula, nos períodos combinados com os participantes envolvidos.

2.5 RECURSOS MATERIAIS

Para a realização das entrevistas, utilizamos: folhas de sulfite A4 com o roteiro, caneta esferográfica comum para o registro manual dos dados pessoais das participantes e eventuais anotações, gravador de voz digital para gravação e computador para transcrição e armazenamento das informações.

Para a realização das observações, utilizamos: caderno universitário e caneta esferográfica comum para o registro manual das sessões de observações e eventuais anotações, e computador para transcrição e armazenamento das informações.

2.6 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM DADOS DE ANÁLISE

O percurso realizado para organizar os dados obtidos e transformá-los em dados de análise teve início com a exaustiva leitura das entrevistas transcritas e das observações registradas. Por meio deste procedimento, identificamos os dois temas centrais da pesquisa e, na sequência, realizamos os recortes dos relatos, considerando os objetivos da pesquisa, os quais foram agrupados em categorias. Este procedimento, segundo Bardin (1977), permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e, assim,

correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. A categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados.

A seguir, apresentaremos os quadros 4 e 5, que contêm os objetivos específicos, os procedimentos de coleta de dados e as categorias que resultaram das informações coletadas.

Objetivos Específicos	Procedimentos de Coleta de Dados	Categorias
<p>1 Investigar as percepções dos professores especialistas em Educação Especial na perspectiva generalista, regentes de classe comum, acerca de suas práticas pedagógicas, para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência.</p>	<p>ENTREVISTA 1 Como você percebe processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular na sua escola? E na sua sala de aula?</p> <p>ENTREVISTA / OBSERVAÇÃO 2 Como é o desempenho acadêmico de seu(s) aluno(s) com deficiência? (Caso positivo¹¹) Você considera que este bom desempenho ocorre devido algum procedimento específico de ensino ou devido à capacidade de aprendizagem do aluno? (Caso negativo¹²) Qual a possível causa das dificuldades? Que procedimentos já foram utilizados para favorecer a melhoria de seu desempenho.</p> <p>ENTREVISTA / OBSERVAÇÃO 3 Houve alguma situação em que você encontrou dificuldades para promover a participação e a aprendizagem dos alunos deficiência? (Caso positivo) Descreva a situação (Caso negativo) Justifique sua resposta</p> <p>ENTREVISTA / OBSERVAÇÃO 4 Como é a socialização do(s) aluno(s) deficiente(s) com você e com a turma? (Caso positivo) Você lembra ter sido necessário alguma orientação aos alunos ou algum procedimento específico para favorecer esta boa socialização ou desde o início ela foi boa? (Caso negativo) O que acontece que dificulta o processo de socialização entre os alunos? Você já desenvolveu alguma estratégia ou procedimento específico para favorecer a melhoria da socialização de seu aluno com deficiência com a classe?</p>	<p>1 Análise do processo de inclusão do aluno com deficiência(s) em classe comum do ensino regular</p> <p>2 Avaliação do desempenho acadêmico do aluno com deficiência(s) em classe comum do ensino regular</p> <p>3 Dificuldades para realizar o processo de inclusão do aluno com deficiência(s) em classe comum do ensino regular</p> <p>4 Práticas pedagógicas para favorecer o processo de aprendizagem e a socialização do aluno com deficiência(s) em classe comum do ensino regular</p>

¹¹ Critério utilizado, tendo como base as respostas positivas dos participantes, para ampliação da pergunta durante a realização da entrevista semi-estruturada.

¹² Critério utilizado, tendo como base as respostas negativas dos participantes, para ampliação da pergunta durante a realização da entrevista semi-estruturada.

<p>2 Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores especialistas em Educação Especial, na perspectiva generalista, regentes em classe comum que tinham alunos com deficiência</p>	<p>ENTREVISTA / OBSERVAÇÃO 5 Descreva sua prática pedagógica em sala de aula com exemplos de situações que você considera como meios para favorecer a inclusão de aluno com deficiência.</p>	
--	--	--

Quadro 4: TEMA 1 - Percepções e práticas apresentadas pelos participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência em classe comum do ensino regular.

Objetivos Específicos	Procedimentos de Coleta de Dados	Categorias
<p>3 Verificar a avaliação que os professores especialistas, atuantes em classe comum, fazem de seu curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista, tendo em vista sua preparação para promover a inclusão dos alunos com deficiência.</p>	<p>ENTREVISTA 6 Em sua opinião, o Curso de Especialização em Educação Especial preparou para promover a inclusão de alunos deficientes no ensino regular? Que fatos levaram você a chegar a esta conclusão? Se possível, dê exemplos.</p> <p>ENTREVISTA / OBSERVAÇÃO 7 Você aplica os conhecimentos recebidos no curso no cotidiano da sala de aula? (Caso positivo) Como aplica? (Caso negativo) Justifique sua resposta.</p> <p>ENTREVISTA 8 Descreva algumas características que considera como positivas e/ou negativas do curso de Especialização em Educação Especial em relação à sua preparação para incluir alunos com deficiência.</p> <p>ENTREVISTA 9 Em sua opinião, o curso deixou de oferecer algum conteúdo, orientação ou informação necessária para o seu trabalho com alunos deficientes em classe comum do ensino regular? (Caso positivo) Qual(is)? (Caso negativo) Justifique sua resposta.</p> <p>ENTREVISTA 10 Em sua opinião, o que seria necessário para aprimorar a formação dos professores em Curso de Especialização em Educação Especial.</p>	<p>5 Contribuições do curso de especialização em Educação Especial para atuação em classe comum do ensino regular que tem aluno com deficiência(s)</p> <p>6 Lacunas da formação em curso de especialização em Educação Especial para atuação em classes inclusiva</p> <p>7 Sugestões para aprimorar a formação em curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista</p>

Quadro 5: TEMA 2 - Percepções dos participantes sobre a formação realizada em curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista

Em seguida, apresentaremos os resultados e discussões que permeiam as análises oriundas deste trabalho, seguindo a sequência das categorias dispostas no quadro 4 e 5.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos da pesquisa e a sequência de coleta de dados, apresentamos e discutimos os resultados que foram organizados em categorias, contendo os relatos obtidos por meio das entrevistas, bem como a descrição de episódios significativos das observações realizadas. Para tanto, elaboramos uma grade contendo dois temas gerais com suas respectivas categorias que nortearam a análise dos dados coletados.

A seguir apresentaremos os temas e as referidas categorias e, na sequência, a análise dos dados.

Tema 1

Percepções e práticas apresentadas pelos participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência em classe comum do ensino regular

Categorias

- Análise do processo de inclusão do aluno com deficiência(s) em classe comum do ensino regular;
- Avaliação do desempenho acadêmico do aluno com deficiência(s) em classe comum do ensino regular;
- Práticas pedagógicas para favorecer o processo de socialização e a aprendizagem do aluno com deficiência(s) incluído em classe comum do ensino regular;
- Dificuldades para realizar o processo de inclusão do aluno com deficiência(s) em classe comum do ensino regular;

Tema 2

Percepções dos participantes sobre a formação realizada em curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista

Categorias

- Contribuições do curso de especialização em Educação Especial perspectiva generalista para atuação em classe comum do ensino regular que tem aluno com deficiência(s);
- Lacunas da formação em curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, para atuação em classes inclusivas;
- Sugestões para aprimorar a formação em curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista;

Para realizar as análises dos dados, apresentamos os dois temas compostos por suas categorias, com os respectivos fragmentos de relatos extraídos do discurso obtido nas entrevistas realizadas com os participantes. Os relatos dos participantes foram comparados e complementamos algumas análises com a descrição de episódios significativos extraídos das sessões de observação pertinentes aos relatos analisados. Para discutir os dados utilizamos os conhecimentos disponíveis na literatura especializada sobre os temas em questão, especialmente as orientações específicas referentes às práticas pedagógicas inclusivas.

Relembramos que, para favorecer a diferenciação entre os participantes da pesquisa, os mesmos foram identificados pela letra “P”, seguida do número de identificação que variou de 1 a 3 e da mesma forma, os alunos envolvidos foram identificados com a letra “A”, seguida do número de identificação

que também variou de 1 a 3, sendo utilizado o mesmo número para o professor e seu respectivo aluno.

A seguir apresentamos as análises pertinentes a cada tema, conforme encontrado nos dados levantados:

3.1 TEMA 1 - PERCEPÇÕES E PRÁTICAS APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR

Este tema foi composto pelos relatos das participantes, ao expressarem suas percepções e práticas em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência em classe comum do ensino regular, em sua escola e em sua sala de aula. Tais relatos contêm apontamentos a respeito da própria atuação profissional, das especificidades do desempenho acadêmico e da socialização do aluno com deficiência incluído em sua sala de aula. Para facilitar as análises, esses escritos foram divididos em quatro categorias, apresentadas e discutidas individualmente.

3.1.1 Análise do Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência

Questionadas sobre como percebem o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, na sua escola e na sua sala de aula, duas participantes (P2 e P3) destacaram apenas dificuldades relacionadas à falta de formação do professor, como podemos ver:

Muito complicado, porque nem todos estão preparados para isso, e mesmo tendo a parte teórica, que é uma coisa e a prática é outra.
(P2)

É difícil, tenho percebido que algumas professoras ou quase todas as professoras não aceitam, já dizem de cara que não se sentem preparadas, que não estão prontas para atender o aluno. (P3)

Percebemos que estas participantes recortaram apenas um aspecto referente ao processo de inclusão: a formação do professor, ou seja, centraram sua análise nas dificuldades encontradas devido à falta de preparação para atender os alunos com NEE. Destacamos, também no relato de P2, o fato de comentar que mesmo tendo a parte teórica, a prática é outra. Isto nos leva a perceber que nesse relato está embutida a análise de que a preparação teórica do professor não é suficiente para promoção do processo de inclusão dos alunos com NEE.

Carvalho (2003, p. 43), também pontua a falta de formação do professor como uma das principais dificuldades para promover a inclusão de alunos com deficiência. A autora relata que, ao longo dos períodos de assessoramento técnico, em âmbito institucional, em Secretarias Municipais de Educação e escolas brasileiras, pesquisou, com os professores da rede pública de ensino, suas concepções acerca da educação inclusiva. Os resultados indicaram, quase unanimemente, que os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos deficientes em suas turmas comuns. Entre outros aspectos, consideram falta de respeito para com os alunos com deficiência(s), e seus professores, incluí-los no ensino regular sem que as escolas estejam totalmente preparadas para esse trabalho – seja em termos arquitetônicos, profissionais ou atitudinais, e ainda, que apesar de se sentirem inseguros, alguns professores manifestaram o desejo de enfrentar o desafio.

De acordo com Dal Forno (2005, p. 44-45), “para alguns professores a ausência de formação para trabalhar com alunos com NEE é motivo suficiente para não aceitarem esse desafio”. A autora considera que “a rejeição de alguns professores com relação à presença do aluno com NEE na sua sala de aula pode estar relacionada à falta de informação ou, como alguns atribuem, à ausência de formação”, o que significa, segundo Martins (2008, p. 140), que “cada vez mais se reconhece que especial atenção precisa ser atribuída à formação inicial dos professores, de maneira a permitir o desenvolvimento de um trabalho com diferentes tipos de educandos, nos vários níveis de ensino”.

Apenas uma participante (P1) avaliou o processo de forma positiva, uma vez que, apesar das dificuldades, na escola na qual atua, o aluno com

deficiência é bem aceito e que, em sua opinião, o professor pode contribuir para a inclusão acontecer de forma positiva. Ela assim relatou:

Positivo, a inclusão é muito positiva, a gente pensa que todo ser humano merece estar incluído na sociedade, merece estar trabalhando, e a escola prepara para isso ou pelo menos tenta. [...] Olha, na minha escola, eu acho que até é bem aceita, diferente de muitas escolas que a gente vê às vezes, que as pessoas criticam muito, aqui assim, dá impressão que todo mundo acolhe bem, mesmo com as dificuldades que a gente sente. (P1)

O relato de P1 nos remeteu a Duek (2006, p. 78), por considerar que na educação inclusiva “os professores se deparam com um impasse, cuja formação, provavelmente, não lhe deu condições de antever”. No entanto, a autora complementa que, nesse contexto, “o professor terá que aprender a conviver com sentimentos conflitantes e paradoxais, ao mesmo tempo em que deverá estar aberto, disposto a rever suas ideias e modelos educativos tradicionais”. Desse modo, inferimos que, provavelmente, é esse aprendizado de convivência com sentimentos e, ainda, a disposição para revisão das ideias e práticas educativas, que contribui para que na escola onde P1 atua, apesar das dificuldades encontradas, esteja trabalhando, ou pelo menos tentando fazer a inclusão acontecer de forma positiva. Seu relato nos permite observar que a sua percepção do processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, tem o foco nas possibilidades e não, apenas, nas dificuldades relacionadas à falta de formação dos professores.

A participante P1 demonstra perceber o quanto sua atuação pode favorecer o desenvolvimento de seus alunos. Ela complementou que, atualmente, existe mais abertura e formação, fator que considera muito importante e, no dia-a-dia, as dificuldades vão sendo, aos poucos, superadas.

Hoje, graças a Deus teve uma abertura, e a instrução também que é muito importante para os professores, porque realmente assusta não é? Porque o professor pensa: nossa, vou trabalhar com aluno diferente, aluno com problema, que tenha mais dificuldade. Mas é uma necessidade, porque a gente está vendo, está constatando no dia-a-dia, que está superando, que está ajudando, nem que for um pouquinho, mas a gente sente que, dependendo da dificuldade de cada um, de alguma forma está ajudando, está crescendo, está melhorando e a gente sabe que não é fácil, mas vai aos poucos superando, vencendo uma dificuldade, vencendo outra. (P1)

Compreendemos que a abertura, a instrução para os professores, a que P1 se referiu, diz respeito a cursos de formação continuada, o que é uma necessidade, pois tais cursos proporcionam a ampliação e o contato com novas informações e teorias. Além disso, compactuamos com Duek (2006, p. 85), que considera necessário haver, nas escolas, uma rotina de encontros para estudos e discussão, acerca do fazer pedagógico, uma vez que a ação e a formação docente envolvem “a apropriação e a ressignificação da própria experiência por parte do professor, que influenciarão sobre os seus modos de atuar, junto ao educando com necessidades educacionais especiais”. Para a autora:

Em meio ao debate acirrado acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como da necessidade de capacitação do professorado, para atender à demanda dos mesmos, não podem ser esquecidas as especificidades do ser docente, que também tem suas necessidades, suas fragilidades, seus “dramas” pessoais, suas limitações e precisa ser apoiado, amparado e escutado pela instituição em que atua (DUEK, 2006, p. 85).

Outro ponto a ser considerado, segundo Duek (2006, p. 86) é a necessidade de pensar na formação do professor que atua junto ao aluno com NEE, “haja vista que esse tem colocado o professor diante de situações existenciais pouco estudadas e conhecidas”, o que, de fato, constitui-se em uma preocupação, muito embora P1 demonstre, em seus relatos, ter aceitado o desafio.

A participante P1 mencionou, ainda, a necessidade de refletir sobre a prática para melhorá-la constantemente.

A gente precisa fazer uma reflexão mesmo no dia-a-dia do que a gente está fazendo, como está trabalhando, para que a gente possa intervir [...] com esse aluno de inclusão e aí uma necessidade maior da gente estar sempre refletindo sobre o processo ensino-aprendizagem, de como está sendo a nossa prática para poder melhorar, não é? (P1)

Neste aspecto, concordamos com Dal Forno (2005, p. 76), por considerar que esse desejo, do professor, de melhorar constantemente, “conduz a uma reflexão capaz de criar novas significações, um novo pensar em relação ao aluno incluído e, por conseguinte, promover alterações na forma de trabalhar com esse aluno”.

Para Martins (2008, p. 140), “a formação, de acordo com os princípios de atenção à diversidade, deve possibilitar condições para que os docentes reflitam constantemente sobre a sua prática, com vistas à melhor lidar com as diferenças presentes no alunado”. No entanto, as participantes P2 e P3 não mencionaram a presença da reflexão ao avaliarem o processo de inclusão de alunos com deficiência em suas escolas, ou mais especificamente, em suas salas de aula. Nesse sentido, concordamos com Damasceno, que aponta:

[...] o trabalho a ser feito é o despertar pela conscientização da necessidade de se refletir sobre a realidade para nela intervir. Parece-me que isso está posto a poucos, daí podemos entender o discurso da maioria dos professores que se sentem incapazes de participar do processo (DAMASCENO, 2006, p. 23).

Tendo em vista que a qualidade da aprendizagem dos alunos é influenciada pelos “processos educacionais que acontecem na classe” e “pela capacidade do docente analisar e refletir sobre sua prática, a fim de tomar decisões que promovam a aprendizagem e a participação de todos os educandos” (DUK, 2006, p. 172), a seguir, apresentaremos as análises dos relatos e dos dados de observação no que concerne ao desempenho acadêmico dos alunos com deficiência incluídos nas salas de aula das participantes da pesquisa.

3.1.2 Avaliação do Desempenho Acadêmico do Aluno com Deficiência(S)

Em relação ao desempenho acadêmico dos alunos com deficiência(s), todas as participantes relataram defasagens no processo de aprendizagem. Iniciamos com o relato de P1, que avaliou que sua aluna que apresenta deficiência mental:

[...] é bem limitada e não consegue render muito não, ela rende aquilo que está bem claro para ela, aquilo que não exige muito raciocínio, aquilo que tem que pensar duas vezes ela já não consegue, [...] parece que ela aprendeu o básico ali, parece que não vai além daquilo. (P1)

Esta avaliação foi comprovada nas sessões de observação em sala de aula. Em diversas ocasiões, verificamos que A1 apresentou muita dificuldade para compreender e responder as questões solicitadas, mesmo contando com orientações de P1 individualmente. A seguir, apresentaremos a descrição de uma cena que ilustra suas dificuldades, bem como as práticas da professora em tais ocasiões:

Depois de trabalhar com um texto sobre a poluição das águas, a professora passou a atividade que consistia em dar o antônimo para “águas claras” e “mundo diferente”. Após ter explicado o conteúdo para toda a turma, em um atendimento individual a A1, P1 pediu para A1 ler a atividade em voz alta. A1 leu e disse que não entendeu. P1 explicou novamente para ela, reforçou que antônimo é o contrário e pediu para A1 pensar um pouquinho. Após alguns minutos retornou ao lado de A1 que insistiu que não sabia fazer. P1 deu o exemplo: “quando a água está limpa a gente fala águas claras, e quando está suja, como a gente fala?”. A1 respondeu novamente que não sabia. P1 deu a resposta: “águas claras é o contrário de águas escuras”. A1 demonstrou ter entendido. Desse modo P1 pediu para A1 tentar fazer o outro exercício. A1 ficou imóvel, não demonstrou interesse em tentar. A professora atendeu outros alunos e se aproximou novamente de A1, viu que ela não tinha feito a atividade e chamou A1 para fazer o outro junto com ela. A1 respondeu que não sabia e então não queria fazer. P1 disse para ela que a ajudaria e perguntou qual era o contrário de “mundo diferente”. A1 ficou calada. P1 pegou duas canetas iguais e exemplificou pedindo para A1 olhar se as canetas eram iguais ou diferentes. A1 disse que eram iguais, então P1 perguntou novamente qual era o contrário de mundo diferente e A1 respondeu que não sabia. P1 mostrou duas canetas diferentes e fez à mesma pergunta, A1 respondeu corretamente em relação às canetas, mas não conseguiu associar com a atividade solicitada. A professora insistiu mais uma vez “igual é o contrário de diferente, então qual o contrário de mundo diferente?” e A1 respondeu “igual”. A professora elogiou a aluna com a expressão “muito bem, continue assim”. (P1/A1)

Vimos, neste episódio, que, para favorecer a compreensão da aluna, P1 utilizou-se de exemplos, objetos concretos, procedimentos que são recomendados pela literatura para facilitar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência mental, fato que resultou na compreensão e possibilidade de acerto da questão proposta. Percebemos que no momento que a aluna conseguiu emitir a resposta correta a professora valorizou seu acerto.

Outro aspecto que identificamos é a necessidade de a professora organizar apoios, utilizando-se de objetos ou gravuras desde o início da apresentação da atividade, para facilitar a compreensão de A1, visto que a aluna

poderia ter compreendido os conceitos previamente (antônimo – contrário – igual – diferente), caso tivesse apresentado exemplos concretos.

De certa forma, esta situação mostra a ocorrência de uma dificuldade comum de alunos com deficiência mental, pois segundo Fontes et al. (2007):

[...] esses alunos apresentam, caracteristicamente, um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um tempo maior para realizar suas tarefas. Sua capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização. Consequentemente, geralmente demonstram dificuldades quando lhes são comunicadas duas ou mais ordens complexas, ou quando são obrigados a processar rapidamente uma grande gama de informação e/ou estimulação (FONTES, et al. 2007, p. 81).

De acordo com o Material do MEC, denominado Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental, a limitação de A1 está de acordo com o esperado, uma vez que “o aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva”. A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar e de levar o aluno a construir o conhecimento com base no conteúdo curricular, pois “o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza” (GOMES, 2007, p. 16).

Essa afirmação nos remete a Fontes et. al (2007, p. 79), que apontam que “ainda é presente no imaginário social a falsa noção de que sujeitos com deficiência mental têm poucas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem formal”. As autoras destacam a necessidade de considerarmos que, geralmente, os alunos com deficiência mental apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, e que precisam de um tempo maior para realizar suas tarefas. Além disso, também há limitação na capacidade de abstração e generalização, formação de conceitos e memorização.

O mesmo tipo de dificuldade relatada por P1 é apontado por P3, em seu relato a respeito do seu aluno (A3), que apresenta deficiência física, causada pela distrofia muscular de Duchenne.

No máximo que ele consegue escrever é o nome dele, porque ele já decorou. Não consegue raciocinar, não tem muita noção, complicado, ele mal sabe as vogais, às vezes com ajuda e orientações, com algumas orientações ele consegue, as vogais até o fim. Ele confunde o “O”, ele confunde o “I”, ele confunde o “U”, e outra coisa, a consoante é difícil, muito difícil ele fazer uma associação para escrever. (P3)

A avaliação da professora sobre o desempenho acadêmico de A3 também foi comprovada durante as sessões de observação realizadas em sala de aula. Em vários momentos, identificamos que A3 teve muita dificuldade para ler palavras curtas, tais como avião, carro, moto e trator. Além disso, fez as trocas de vogais, conforme percebemos também nos relatos da professora. Segue, abaixo, a descrição de uma cena que ilustra tais dificuldades e as práticas realizadas por P3.

P3 pediu para A3 ler as palavras da atividade (moto, avião, carro, caminhão). A3 não respondeu. P3 insistiu e apontou a palavra que era para A3 ler (avião). Ele não respondeu. A professora pediu, então, para que ele falasse cada letra da palavra, na sequência. A3 falou corretamente, a professora elogiou e pediu para que então ele lesse a palavra, ele respondeu “carro”. Diante do erro, P3 solicitou para ele ler novamente as letras da palavra, na sequência. Mais uma vez ele leu corretamente e a professora elogiou. Então a P3 apontou as sílabas e pediu para ele ler. A3 leu corretamente cada sílaba. P3 insistiu para ele ler a palavra e ele pensou um pouco e respondeu corretamente “avião”. A professora bateu palma, comemorou o acerto com ele. Em seguida, a professora fez as mesmas solicitações em relação à palavra “moto”. A3 acertou as consoantes, mas trocou as duas vogais “o” pela vogal “u”. P3 perguntou se ele tinha certeza que respondeu certo e ele disse que não. A professora pediu para ele ler a palavra, e ele leu corretamente “moto”. P3 comentou com ele que ele disse que a vogal era “u”, e leu “moto”, perguntou se a vogal que ele leu estava certa. A3 respondeu “não sei tia”. Então a professora perguntou pra ele qual era o som de vogal que tinha na palavra “moto”, repetiu pausadamente cada sílaba. A3 respondeu pra ela “tem som de “o” tia”. P3 elogiou A3 e disse para voltar para sua carteira e tentar ler as demais palavras e continuar a atividade. (P3/A3)

Embora esta informação não conste no laudo médico, tampouco nos demais documentos contidos na pasta escolar de A3, a partir dos relatos de sua professora e das dificuldades apresentadas pelo aluno durante as observações que realizamos em sala de aula, identificamos a possibilidade de o aluno apresentar, além da deficiência física, também um atraso em seu processo de aprendizagem relacionado a um déficit cognitivo, ou ainda deficiência mental, haja vista que,

segundo o Material do MEC: Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física (SCHIRMER et al., 2007, p. 23), “nem sempre a deficiência física aparece isolada e em muitos casos encontraremos associações com privações sensoriais (visuais ou auditivas), deficiência mental [...]”, entre outras, e por isso, “o conhecimento destas outras áreas também auxiliará o professor responsável pelo atendimento desse aluno”. Mais especificamente, Tudella (2002, p. 172) coloca que, no caso da distrofia muscular de Duchenne, “algumas crianças podem apresentar déficit cognitivo”.

Apenas no relato de P2 verificamos que, apesar de A2 apresentar deficiência visual e auditiva, ela se apropriou dos conteúdos referentes à série em que se encontra, muito embora não consiga realizar as atividades no mesmo ritmo dos demais alunos. Para P2 isso é possível, devido ao atendimento diferenciado que é feito junto à aluna.

Olha, não é igual à turma, entendeu, mas ela tem a base de terceira série, a base toda ou o que é principal, ela já tem, ela já tem uma base boa, pelo atendimento diferente, [...] com gente sempre ao redor, só que tem que melhorar bastante ainda. (P2)

Durante as sessões de observação, identificamos situações relacionadas ao desempenho acadêmico de A2, que confirmaram o relato feito pela professora. As dificuldades apresentadas pela aluna, em geral, foram: não colocar a letra maiúscula no início e ponto no final de frases, fazer uma frase emendada com outra, além de algumas trocas e omissões de letras, tais como: na palavra “lenda” escreveu “landa”, para “grãozinho” escreveu “grazinho”, para “areia”, escreveu “areio”, para “estrelinha” escreveu “estlinha” e na palavra “enquanto” escreveu “inquanto”. Diante dos erros apresentados por A2, identificamos, na prática de P2, o atendimento individualizado, no qual a professora orientava a aluna em sua carteira e A2 realizava as correções rapidamente, sem demonstrar insegurança ou dúvida.

Em ocasiões nas quais a professora solicitou para A2 a leitura de textos em voz alta, percebemos que, apesar de ler bem devagar e de forma compassada, A2 conseguiu ler corretamente todas as palavras. P2 comentou, ainda, que A2 tem dificuldade para copiar do quadro grande quantidade de informações.

Difícilmente ela consegue copiar inteira a atividade, ela vai copiar até certo horário, os outros vão, ela não, ela vai até certo horário depois

ela se perde no quadro, se eu encho o quadro, ela, na metade ela já se perde. (P2)

De acordo com o Material do MEC: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 18), “as atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação, o que leva à intencionalidade e esta desenvolve a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação visual”. É importante que o material seja acessível, e que o professor seja capaz de avaliar o nível de dificuldade da atividade realizada, de modo a atender as NEE do aluno com deficiência. Neste caso, entendemos que o baixo desempenho da aluna para copiar as atividades do quadro está condicionado à atuação da professora, uma vez que a mesma demonstra ter dificuldades para perceber que, devido à condição de A2, a aluna não conseguiria mesmo copiar do quadro grande quantidade de informações.

Apesar de não encontrarmos no laudo médico, e nos demais documentos contidos na pasta escolar de A2, detalhes acerca do diagnóstico de deficiência visual e auditiva, julgamos necessário esclarecer que a aluna não é totalmente cega, tampouco surda.

Em relação à deficiência visual, compreendemos que o caso de A2 pode ser denominado de baixa visão. Em Dall’Acqua (2007, p. 72), temos que esse termo se refere “à condição daquelas pessoas que por possuírem alguma visão residual¹³, distinguiram-se das demais, efetivamente cegas”. Pessoas com essa condição geralmente contam com recursos ou auxílios ópticos¹⁴, de acordo com cada caso ou patologia, o que “representa um ganho valioso em termos de qualidade, conforto e desempenho visual para perto, mas não descarta a necessidade de adaptação de material e de outros cuidados”. Mais especificamente no caso de A2, identificamos, durante as observações, que a aluna utiliza o auxílio

¹³ **Visão residual:** qualquer grau de visão que, embora não descritível em termos numéricos, poderia assim ser aferido clinicamente por meio da percepção de luz, de objetos e dos próprios dedos das mãos, em nível suficiente para permitir, à pessoa, discriminar e reconhecer visualmente materiais compatíveis com a extensão da perda da visão (Jose, apud Dall’Acqua (2002, p. 72).

¹⁴ **Recursos ou auxílios ópticos:** são lentes de uso especial ou dispositivo formado por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, com o objetivo de magnificar a imagem da retina. Esses recursos são utilizados mediante prescrição e orientação oftalmológica. Exemplos: lentes, lupas, óculos, telescópios.

de “óculos especiais, com lentes de aumento que servem para melhorar a visão de perto”. (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 19).

Segundo o referido material para área da deficiência visual, é comum, na escola, os professores confundirem ou interpretarem erroneamente algumas atitudes e condutas de alunos com baixa visão.

Esses alunos manifestam algumas dificuldades de percepção em determinadas circunstâncias tais como: objetos situados em ambientes mal iluminados, ambiente muito claro ou ensolarado, objetos ou materiais que não proporcionam contraste, objetos e seres em movimento, visão de profundidade, percepção de formas complexas, representação de objetos tridimensionais, e tipos impressos ou figuras não condizentes com o potencial da visão. (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 18).

Concluimos que, provavelmente por falta de conhecimento das especificidades da condição da aluna, ou ainda, por interpretar erroneamente esta condição, apesar de P2 perceber que A2 apresentava dificuldade para copiar grande quantidade de informações do quadro, não diversificou a sua forma de realização das atividades em sala. Na maioria das sessões de observação realizadas em sua sala de aula, identificamos a prática comum de solicitar aos alunos cópia dos conteúdos da lousa.

Somos de opinião, ainda, que a troca de letras apresentada por A2 pode ser consequência de suas deficiências: visual e auditiva, visto que ela necessita utilizar aparelho de audição no ouvido esquerdo e, em algumas ocasiões, percebemos que não estava utilizando. Embora sua ficha não contenha informações sobre o grau de sua perda auditiva, supomos que ela apresente uma perda leve, pois apresentava domínio da linguagem oral. Sobre os efeitos da deficiência auditiva considerada leve, Dias, Silva e Braun (2007) pontuam que:

[...] a pessoa não ouve, por exemplo, o tique-taque de um relógio, mas escuta um sussurro. Essa perda impede também que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, solicitando frequentemente a repetição daquilo que lhe falam. No entanto, essa perda auditiva não impede a aquisição da língua oral, embora possa vir a causar problemas articulatórios na leitura e/ou na escrita (DIAS; SILVA; BRAUN, 2007, p. 99).

Sobre este aspecto, Marchesi (2004, p. 171) comenta que, do ponto de vista educacional, costuma-se fazer uma classificação de acordo com as NEE

dos alunos. No caso da deficiência auditiva leve, o autor aponta a denominação de *hipoacústicos*, considerando que seu grau de perda auditiva não impede que o aluno adquira a linguagem oral através da via auditiva, mas reforça que “normalmente necessitarão de ajuda de prótese auditiva”, como é o caso de A2.

Analisaremos, a seguir, os relatos dos participantes acerca das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula como meio para favorecer a socialização e a aprendizagem do aluno com deficiência incluído em classe comum, bem como os episódios significativos a esse respeito, identificados durante as sessões de observação.

3.1.3 Práticas pedagógicas para favorecer o processo de socialização e a aprendizagem do aluno com deficiência

Essa categoria analisa aspectos referentes às práticas pedagógicas realizadas pelas participantes, em classe regular do ensino fundamental, como meio para favorecer a socialização e a aprendizagem de aluno com deficiência(s), haja vista que “a sala de aula é um dos contextos educacionais de maior importância no desenvolvimento dos aluno(a)s, já que é na sala de aula que tem lugar os processos de ensino e aprendizagem” (DUK, 2006, p.172).

Duas participantes (P2 e P3) mencionaram que a socialização acontece em suas salas de aula, mas tiveram dificuldades no início:

Hoje a socialização é maravilhosa, nossa! Melhorou muito no semestre, mas no começo ela mal falava na sala de aula. (P2)

Sim no início, porque ele chorava. Cada um chegava com a sua turminha, e eles iam se fechando em grupos, e o A3 não tinha uma turminha, então ele ficava mais comigo, aí eu falava: vai sentar com tal turma, ou, vai ali, procura tal pessoa, aí ele falava: ah tia... Ele sempre tinha uma desculpa. Mas hoje não temos este problema [...], ele participa com todos, de todos os grupos que se formam em todas as brincadeiras da sala, de todo o contexto, ele está sempre presente, quanto à socialização sem problema. (P3)

O relato de P2 evidencia que no início A2, praticamente, não conversava na classe. Supomos que, provavelmente, os motivos eram semelhantes aos mencionados por P3 em relação aos fatores que levavam A3 a chorar, também

no início: os demais alunos se fechavam em grupos e os alunos com deficiência se sentiam (ficavam) excluídos. Durante as sessões de observação, constatamos que A2 e A3 eram alunos falantes e ativos, interagem com os colegas, andavam pela sala, entre outros comportamentos que nos permitiram comprovar a melhoria relatada pelas professoras em relação às dificuldades de socialização que ocorreram.

Ao serem questionadas se foi necessário orientar os demais alunos da turma ou realizar algum procedimento específico para favorecer a socialização, ambas responderam afirmativamente. Após conversarem com os demais alunos da sala, a respeito das características do colega com deficiência, das causas, dos comportamentos diferentes e ainda, sobre as limitações e a necessidade de apoio que eles apresentavam, os alunos com deficiência passaram a ser melhor aceitos pelos colegas, como consta nos relatos das professoras:

Então eu sentei com eles um dia e deixei bem claro, olha ela precisa disso, e ela vai ter que fazer, é para a sobrevivência dela mesmo, é necessário, hoje ela pode estar aqui, amanhã não pode estar, e não é por morte não, e por problema na visão e na audição, ela precisa de um atendimento diferente. Então, eles procuram ajudá-la no máximo, não fazendo por ela. Isso eu deixo bem claro, ela não é coitadinha, ela não é aquela que vocês vão ficar papapicando não, ela é aquela que precisa de ajuda um pouquinho mais do que vocês, só isso, entendeu, porque senão iria ficar aquela “melação”, aí não iria dar certo. (P2)

Desde o início, para evitar exclusão dentro da nossa própria sala de aula, eu deixei bem claro o probleminha dele, claro que não tão especificado, com todos eles, mas a necessidade de auxílio, que o aluno tem, desde a hora que ele chega, até na hora de embora, durante o horário do lanche, no banheiro, o cuidado com ele, não permitir que alunos corram, façam brincadeiras de correr perto dele, para não trombar e derrubar e sofrer um acidente mais sério. Aí eu aproveitava uma hora que ele ia ao banheiro, conversava claramente com os alunos, não na frente dele, mas eu conversava claramente com os alunos, que ele iria aos poucos precisar de mais ajuda, que a gente tem que olhar com mais paciência para o lado dele, que além dele ser o menor da sala ele, necessita mais atenção, que todos têm responsabilidade, olha só eu joguei a responsabilidade para cada um, todos, cada um ali tem uma responsabilidade sobre o A3. Depois dessa conversa o aluno passou a ser mais bem aceito com a turma, isso aos poucos foi acontecendo. (P3)

Os relatos das participantes P2 e P3 demonstram que, para promover a socialização dos alunos não deficientes com os alunos deficientes, ambas enfatizaram as limitações dos alunos especiais, prática que vai ao encontro

dos fatos que a história apresenta sobre o atendimento à pessoa com deficiência. Carlota (2008, p. 46), ao analisar o atendimento educacional dirigido às pessoas com deficiência, afirma que parece indicar, ainda hoje, o assistencialismo, destacando as limitações dos alunos e “dependência que apresenta em seus comportamentos, gerando, no professor, a ideia da necessidade de constante ‘ajuda’ e de ‘assistência’, o que implica na manutenção da descrença em suas capacidades”, entendemos que as professoras agiram de forma adequada. Essa ponderação fundamenta-se no fato de os alunos de ambas as turmas possuírem a faixa etária de 9 e 10 anos de idade, e muitos não conheciam as características das deficiências de seus colegas, tampouco as necessidades consequentes de cada caso. E conhecê-las contribuiu para a convivência e a aceitação dos colegas com deficiência, desencadeando, portanto, na melhoria da socialização entre eles.

P1 relata, por sua vez, que encontrou dificuldades em promover a socialização de A1, as quais relacionou ao comportamento apresentado pela aluna em sala de aula.

É então, ela se socializa bem pouco, porque ela fica, às vezes, parada no tempo, ela fica horas parada, assim, às vezes eu passo a mão na frente dela, (risos) e eu sinto que ela não percebe, ela fica parada com o pensamento longe, aí eu tenho que chamar o nome dela três vezes, aí ela vira e fala hum, hum... Então ela é muito dispersa, muito alheia, parece que ela não está enxergando, às vezes, é só que depois ela volta para a realidade. (P1)

P1 também relata problemas relacionados à socialização de A1, percebidos na hora do recreio e na aula de educação física.

Até na hora do recreio, também a gente nota que ela vai, come, pois comer, ela come bem, ela come todos os dias, toma o café da manhã, come o lanche, só que a gente vê que ela não brinca. Quando ela fazia educação física, o professor reclamava muito, de que ela ficava alheia a tudo, ele mandava ela fazer uma coisa ela fazia outra, não tinha atenção naquilo que estava fazendo. (P1)

Ao questionarmos se havia desenvolvido alguma estratégia ou procedimento específico para favorecer a melhoria da socialização de A1 com a classe, a participante P1 comentou que apenas realizava atividades em grupo, conforme podemos perceber no relato abaixo.

Ah só de sentar em grupo mesmo (risos), sempre estimulando o coleguinha ajudar ela, então os próprios alunos ajudam a gente, mais esperto sentando junto, orientado como fazer. Mas é sempre assim, bem deficiente a socialização dela com os outros, não tem muito envolvimento não. Eles ajudam muito a gente, então é um dos recursos que eu utilizo, mais diferente não, diferente não. (P1)

Ao observarmos a realidade da sala de aula de P1, constatamos que A1 tem grande dificuldade de socialização com a turma e vice-versa, uma vez que apresenta problemas de comportamento, ficando, muitas vezes, alheia a quase tudo que acontece em sala de aula. Na hora do recreio, identificamos comportamento semelhante. Entendemos que uma provável causa do distanciamento de A1 dos demais colegas de classe esteja relacionada à diferença de idade, considerando que, conforme já mencionamos, enquanto os demais alunos tinham, em média, 09 anos, A1 estava com 15 anos.

Temos, por assim dizer, no cotidiano da escola, a professora que não incentiva a socialização, pois, conforme pudemos identificar em seu relato e na prática pedagógica analisada anteriormente, ela não realiza atividades que estimulem o trabalho em equipe. P1 apenas senta com os alunos em grupos ou em dupla e conta, às vezes, com a colaboração dos colegas, considerados, por ela, mais espertos, para ajudar A1 a fazer suas atividades.

Diante dessa constatação, é necessário, ao nosso ver, “que os professores saibam quando devem utilizar determinados procedimentos, o que exige deles reflexão sobre sua forma de atuação e, muitas vezes, a reformulação de sua atuação” (VITALIANO, 2002, p. 142-143). Desse modo, ponderamos produtor que P1 se coloque como parte do processo de ensino e aprendizagem, e não atribua exclusivamente às características de A1 como a principal causa dos problemas relacionados à aprendizagem e à socialização.

P3 mencionou que realiza atividades em grupos para favorecer a socialização de A3 com os demais alunos de sua classe. Além disso, ressaltou que aproveita essas oportunidade para observar os demais alunos no desenvolvimento da capacidade de auxiliarem A3 na realização das atividades.

Dou trabalho em grupos e com os alunos, ele participa normalmente. Justamente eu aproveito para observar o quanto ele consegue se desenvolver com os outros alunos, e o quanto os outros vão desenvolvendo essa capacidade, além de ter que cumprir com

obrigação deles do seu tempo de terminar o trabalho, ainda consegui inserir dentro disso, atenção que eles têm que dar para o A3. (P3)

Consideramos pertinente a preocupação da professora de observar o potencial de relacionamento das crianças e o cumprimento das atividades coletivas e individuais. De acordo com o Material Educar na Diversidade (DUK, 2006, p. 210), “as metodologias baseadas em cooperação podem, realmente, propiciar um bom desempenho dos alunos na sala de aula”.

Vitaliano (2002, p. 130) argumenta que, na realização das atividades em grupos cooperativos, “os próprios alunos têm a função de dar os auxílios que o aluno especial requer para aprender e realizar as atividades propostas”, de modo que “a responsabilidade pelo atendimento do aluno especial deixa de ser exclusiva do professor e é dividida com os demais alunos da sala”. O fato de os demais alunos terem oportunidade de ensinar seus colegas especiais pode melhorar a sua compreensão acerca das atividades propostas. E os alunos com deficiência, por sua vez, têm a oportunidade de estabelecer interações com os outros alunos. Para autora, essa interação é benéfica para ambos, mas consideramos que o aluno com deficiência é o principal beneficiado, visto que:

[...] até pelo fato de serem mais próximas em razão da idade, da fase de desenvolvimento em que se encontram e do estilo de linguagem utilizada, podem propiciar que a aprendizagem dos alunos especiais ocorra mais facilmente (VITALIANO, 2002, p. 131).

P2 relatou que realiza trabalho em duplas ou em grupos maiores para atender as necessidades de A2:

Tem que sentar junto ou colocar alguém que sente junto, para dar aquele acompanhamento, mas às vezes eu uso a técnica do companheirismo, de colocar em equipe, em duplas, de alguém que tenha paciência com ela. (P2)

Esta situação foi identificada durante as observações realizadas na sala de aula de P2. Segue a descrição de um episódio em que A2 recebeu o auxílio de outra aluna para realizar suas atividades.

A2 terminou de copiar do quadro um texto e cinco questões de interpretação e, na sua carteira, iniciou a atividade. Após alguns minutos, uma aluna foi até a professora, mostrou sua atividade que já

estava terminada, a professora fez a correção e estava tudo certo. A aluna perguntou para P2 se podia se sentar com A2 para ver se ela estava precisando de ajuda. P2 autorizou com a condição da aluna apenas orientar A2 e não dar a resposta pronta ou fazer por ela. A2 sorriu e mostrou para colega qual pergunta estava com dúvida. A aluna foi ao quadro e apontou com o dedo o parágrafo do texto no qual estava a resposta e disse para A2 ler novamente, com calma, aquela parte do texto. A2 leu e, sozinha, encontrou a resposta, mostrou para companheira que disse que estava certo e sorriu. A2 continuou a atividade, a colega ficou ao seu lado só olhando. Depois de cerca de 5 minutos, A2 se distraiu e ficou olhando para os demais alunos. A colega chamou A2: “olha aqui, vamos fazer!”. Em seguida apontou no caderno de A2 para mostrar onde ela estava. A2 fez as demais questões sem o auxílio da colega. Levantou-se e foi mostrar para professora que elogiou: “muito bem, continue assim!”. A2 voltou para sua carteira sorridente. (P2/A2)

Verificamos que a iniciativa foi da aluna e não da professora, todavia, entendemos que, ao permitir a colega auxiliar A2 na realização de sua atividade e orientar a aluna que “era para auxiliar e não para fazer a atividade no lugar de A2”, a professora utilizou de uma prática adequada, tendo em vista que:

A educação deve intervir precisamente nas atividades que o aprendiz ainda não é capaz de executar por si só, mas que poderia chegar a realizar se recebesse a ajuda necessária. É nesse espaço dinâmico e participativo que ele deverá contar com a ajuda de seus professor(a)e(a)s e companheiros, para compartilhar, confrontar e resolver os conflitos cognitivos (DUK, 2006 , p. 173).

A participante P1 relatou que tem dificuldades em organizar trabalhos em grupos, devido ao comportamento inadequado apresentado pelos alunos quando estão desenvolvendo atividades dessa maneira.

Então a gente procura estar agrupando eles a trabalharem em equipe, de duplas, às vezes em grupos maiores, mas geralmente são duplas, porque eles se dispersam muito. Quando eles estão em equipe, aí é mais difícil de trabalhar, [...] é aí que eles aproveitam para conversar mesmo, e não estão nem aí com aprender e fazer direito. (P1)

A seguir apresentaremos o recorte de uma cena que ilustra como a professora organizou uma atividade em grupo.

P1 pediu para sentarem em duplas e A1 ficou imóvel. A professora insistiu que era para sentar em duplas e A1 continuou parada, olhando para frente. E a professora falou, mais uma vez, para quem

ficou sozinho sentar em dupla. Os alunos se organizaram e apenas A1 ficou sentada sozinha, imóvel, olhando sempre para frente. A professora avisou que iria ler um texto, mas somente depois de que quem estivesse sozinho se organizasse em dupla. P1 falou para alguém se sentar com A1. Uma dupla chamou A1 para sentar com eles. A1 foi, muda, não falou uma palavra. P1 falou para a turma que o tema da aula era “Folclore”, perguntou se já tinham ouvido falar de folclore. A turma foi participando com exemplos. A professora avisou que iria ler um texto sobre a origem do folclore. Iniciou a leitura e foi parando e explicando os trechos lidos, que tratavam das danças, comidas, brincadeiras e lendas folclóricas. Os alunos foram interagindo e dando exemplos do conhecimento que tinham sobre o assunto. A1 não se manifestou nenhuma vez. No meio da discussão, A1 abaixou a cabeça sobre a bolsa que ainda estava fechada em cima da carteira. Após a discussão, a professora passou distribuindo, individualmente, outro texto para os alunos, com o título “A lenda da vitória régia”. Quando entregou para A1, chamou sua atenção. A1 levantou a cabeça, afastou a bolsa e ficou olhando o texto sobre a mesa. A turma conversava muito, mas A1 permaneceu muda. A professora pediu para que todos os alunos lessem o texto juntos. Iniciada a leitura, A1 ficou apenas olhando para o texto. P1 foi ao lado dela e apontou com o dedo onde estava a leitura. A1 continuou apenas olhando. P1 insistiu com ela para ler junto com os outros. Sentou-se ao seu lado e começou a ler com os alunos. A1 escorou a cabeça com a mão, cotovelo sobre a mesa e ficou somente olhando. A professora pediu para os alunos pararem a leitura, para todos colocarem o dedo onde parou, chamou a atenção dos alunos que não estavam lendo e, mais uma vez pediu para A1 ler junto com os colegas. A leitura foi reiniciada e A1 continuou olhando. Ao terminarem a leitura, P1 perguntou quem tinha entendido, e pediu para levantar a mão quem quisesse falar. Oito alunos participaram. A1 ficou, durante o tempo da discussão, olhando para o texto e para frente. A professora foi estimulando, direcionando e organizando a discussão, e pediu para A1 prestar atenção. A aluna continuou parada, olhando para o texto. A professora chamou a atenção dos alunos que estavam distraídos, conversando ou andando pela sala. Em seguida, passou, a partir do primeiro aluno da fileira do canto esquerdo, uma folha com a imagem de uma vitória régia, para eles conhecerem. Quando a folha chegou em A1, ela só pegou para olhar porque os colegas do seu grupo insistiram duas vezes. Olhou rapidamente e devolveu ao colega. Após todos os alunos verem a imagem da vitória régia, P1 pediu para pegarem o caderno de português, colocou a data no quadro, escreveu: “Português – Folclore”. Passou no quadro 6 perguntas para interpretação do texto da vitória régia e percebeu que A1 continuava parada. Chamou a atenção dela, pediu para pegar o caderno. A1 falou que não tinha lápis. A professora emprestou um lápis e pediu para ela começar logo a copiar, para não ficar atrasada. Aos poucos, A1 tirou o material da bolsa. Alguns alunos andavam pela sala e conversavam paralelamente. A1 começou a copiar e P1 foi passando a atividade no quadro e interagindo com os alunos: “Você está fazendo? Será que quem está conversando está fazendo? Estou escutando gente conversar”. Os alunos copiaram as perguntas e responderam individualmente. Conforme iam terminando, levavam para a professora olhar se estava certo. A1 foi chamada a atenção diversas

vezes, pois permanecia desconcentrada. No entanto, conseguiu terminar a atividade sem a participação dos colegas de seu grupo. Da mesma forma os demais alunos, apesar da conversa paralela e de muitos passearem pela sala, concluíram as perguntas e levaram para a professora corrigir. A prática da professora nesta atividade foi apenas passar pelos grupos e auxiliar os alunos individualmente, sanando as dúvidas de cada um. (P1/A1)

Com relação aos alunos aproveitarem para conversar durante a atividade em grupo, de acordo com o episódio descrito acima, identificamos que isso acontece, provavelmente, porque durante as atividades observadas, os alunos foram apenas acomodados em duplas e trios e não foram estimulados a trabalharem em equipes, uma vez que as atividades propostas eram individuais. Entendemos que este fator pode ser o causador do desinteresse dos alunos pela atividade e, por estarem sentados ao lado do colega, exista maior facilidade em conversar e, conseqüentemente, atrapalhar a aula.

Além disso, percebemos que a professora encontrou dificuldade em inserir A1 em um grupo, pois a aluna mostrou-se, o tempo todo, alheia à solicitação de P1, conforme já apresentamos em outros apontamentos feitos pela participante e em outras descrições de episódios de observações.

O Material Educar na Diversidade (DUK, 2006) aponta a falta de formação docente para a organização das aulas a fim de facilitar o trabalho em grupo. Geralmente, os professores acomodam os alunos em grupos na sala de aula, mas raramente os orientam para trabalharem em colaboração com os demais. É preciso que as metodologias de trabalho em grupos sejam planejadas, aplicadas e avaliadas com extremo cuidado, conforme podemos verificar nos nove passos resumidos por Johnson e Johnson (apud ECHEITA; MARTIN, 1995, p. 51), para estruturar as atividades escolares de forma cooperativa:

1. Especificar os objetivos instrucionais de cada lição; [...]
2. Selecionar o tamanho do grupo mais apropriado para cada lição; [...]
3. Levantar em conta a heterogeneidade dos alunos em cada grupo; [...]
4. Dispor a classe de forma que os membros de cada grupo fiquem juntos e possam se enxergar mutuamente, bem como para que possam compartilhar e trocar materiais e ideias; [...]
5. Proporcionar materiais apropriados e/ou sugestões de como levar adiante a tarefa; [...]
6. Explicar aos alunos a tarefa e o tipo de estrutura cooperativa que está sendo utilizada; [...]
7. Observar as interações entre os alunos, com o objetivo de conhecer que problemas encontram para trabalhar cooperativamente; [...]
8. Intervir como “conselheiro”, quando o grupo enfrentar problemas, e para proporcionar, a cada

um, as habilidades que lhes permitam intervir melhor no trabalho cooperativo; [...] e 9. Avaliar os trabalhos do grupo, tanto a partir de um ponto de vista global como em relação ao que cada um de seus membros tenha contribuído individualmente.

Ao contrário de P1, a participante P3 relatou que aproveita os momentos de trabalho em grupos para ensinar aos demais alunos como podem colaborar com A3, tanto na realização de suas atividades quanto em situações mais simples, como, por exemplo, acompanhá-lo ao banheiro, se for necessário.

Nas atividades em grupo, eu comecei a ensinar para eles a diferença entre ajuda e apoio. Ajuda é você pegar e fazer para ele. Não, não é isso que eu quero que faça. Eu quero deles é ficar de olho, prestar atenção se ele precisa de alguma coisa durante a atividade, prestar atenção se ele precisa que acompanhe até ao banheiro, é esse tipo de coisa. (P3)

Verificamos que a professora agiu adequadamente, tendo em vista que:

Não se pode esquecer que o fato de escalar os aluno(a)s para trabalhar em equipe implica impor-lhes novas exigências. Na verdade, estaremos promovendo o desenvolvimento de novas habilidades. Além dos objetivos curriculares, os estudantes deverão ter em mente outros objetivos relacionados com a capacidade de trabalhar com outros colegas. Deste modo, o professor(a) deve preparar e supervisionar cuidadosamente o desenrolar dessas atividades. Isto significa que a complexidade e as exigências do trabalho baseado na cooperação devem ser introduzidas aos poucos e dosadas com cuidado (DUK, 2006, p. 110).

Com relação ao exposto, é importante salientar que, durante as sessões de observação realizadas, não foi possível presenciar o desenvolvimento de nenhuma atividade em grupo na sala de aula de P3. Novamente consideramos que a professora tenha realizado atividade em grupo com os alunos em dias diferentes dos observados por nós. Observamos apenas que em diversas ocasiões, diferentes alunos acompanharam A3 ao banheiro, algumas vezes por solicitação de P3, outras vezes espontaneamente, principalmente, em horários que coincidiam com o intervalo de aula de outras turmas, e que havia grande movimentação de crianças brincando e correndo pelo pátio.

Faltava 20 minutos para dar o sinal para o recreio. A3 se levantou, colocou o tênis, a e pediu para ir ao banheiro. A professora olhou no corredor, percebeu que tinha pouco movimento de alunos no pátio e

pediu para um colega acompanhar A3. Além disso, orientou para irem devagar, seguindo pelo cantinho da parede para não correr o risco de A3 cair ou ser atropelado. (P3/A3)

Identificamos, também, outra situação que ocorreu diversas vezes e comprovou a colaboração dos alunos para com A3, nas quais o aluno sempre derrubava materiais no chão. Quando caía um lápis, por exemplo, sem que fosse solicitado, algum colega das carteiras mais próximas se levantava, pegava e entregava a A3, para que ele não precisasse se esforçar para abaixar. Da mesma forma acontecia quando caíam outros objetos e materiais.

Outro procedimento muito citado pelas participantes para atender as NEE de seus alunos foi diversificar as atividades e os materiais utilizados. P1 demonstrou, em seu relato, conhecer a necessidade de realizar um trabalho diferenciado para favorecer a aprendizagem de sua aluna (A1) com deficiência.

[...] e a gente sabe da necessidade de trabalhar diferente, de levar um material diferente na sala, ou de fazer uma experiência nova, sempre alguma coisa que é novidade para que o aluno possa aprender melhor. (P1)

Nesse aspecto, a professora parece compreender que, para que “haja um ensino produtivo e eficiente, [...] há que se considerar as características e peculiaridades de cada aluno, que devem direcionar as respostas educacionais a cada um e a todos os alunos” (PROJETO..., 2000a, p. 8).

Ao contrário disso, a participante P2 revelou que não faz um atendimento diferenciado; procurava tratar A2 o mais normal possível, da mesma forma que tratava os demais alunos. Segundo P2, às vezes, apenas dava atenção maior, para a aluna não sentir que era deficiente, conforme podemos perceber em seu relato.

Eu tento tratá-la, o mais normal possível, para ela não sentir que ela é deficiente. Eu tento, assim, não fazer atividades diferentes não, mas é normal, porque eu não faço muita coisa extrema não. Eu tenho que cobrar dela o tempo todo, mas eu tento tratá-la igual a todos, eu dou bronca nela igual a todo mundo, cobro ela igual a todo mundo, do mesmo jeito, claro que às vezes eu dou uma chamadinha maior assim, uma atenção maior, mas eu tento assim (P2).

Segue a descrição de um episódio das sessões de observação, no qual comprovamos o relato de P2:

A professora pediu a todos para entregarem o caderno de geografia, chamou cada um a frente da sala, recebeu o caderno de geografia e entregou o de caligrafia com a tarefa. A2 não se levantou para ir a frente da sala. P2 a chamou. Como A2 estava sentada na primeira carteira da fileira do centro da sala, esticou o braço com o caderno de geografia e alcançou a professora. P2 ignorou a atitude de A2 e, em alto tom, pediu para ela se levantar e ir até a frente da sala, com o argumento que não era porque a aluna tem deficiência que era diferente dos outros. (P2/A2)

Haja vista que cada docente desenvolve “uma concepção própria sobre como os alunos aprendem e desenvolvem suas práticas de ensino com base nesta concepção” (DUK, 2006, p. 172), o relato de P2, comprovado a partir da descrição da cena observada, sinaliza a presença da concepção de que o professor deve agir e trabalhar pedagogicamente com o aluno com deficiência e com os demais alunos da mesma forma. Entendemos que, para a participante, esse procedimento evita a discriminação por ela e pelos demais alunos em relação a A2, ou ainda que a aluna se perceba diferente em relação aos colegas. Nesse aspecto, verificamos que, em sua prática pedagógica diária, P2 exigia de A2 as mesmas atividades de classe, as mesmas tarefas para casa, ou seja, as responsabilidades que eram exigidas dos demais alunos, sem variações. Inferimos, ainda, que, provavelmente, esse procedimento pode ter favorecido aos demais alunos também perceberem A2 como mais uma aluna, e não como “a aluna com deficiência”.

Compreendemos que a prática da professora pode estar relacionada à forma como ela gostaria de ser tratada, caso apresentasse algum tipo de deficiência. Concordamos com Marquezini (2006, p. 202), quando afirma que os alunos que serão beneficiados com o atendimento no ensino regular possuem “características intrínsecas à deficiência. A negação dessas características pode impedir que o alunado especial seja atendido em seu direito de igualdade, em seu direito de aprender”.

Em outros relatos, identificamos que ocorreu contradição na percepção que P2 tem a respeito do seu trabalho com a aluna com deficiência. Apesar de a P2 afirmar que trata a aluna da mesma forma que os demais alunos, a participante também relatou que realiza alguns procedimentos específicos para A2, entre eles: a ampliação e adaptação de materiais, de acordo com a necessidade da aluna, como ilustra o relato abaixo.

Tem as atividades ampliadas, é quando vai fazer cruzadinha alguma coisa assim, para os outros pode ser mimeografada e para ela não, para ela tem que ser xerocada em tamanho maior. (P2)

A realização deste procedimento de ampliação do material para A2 foi comprovada durante uma das sessões de observação que realizamos. Segue, abaixo, a descrição de um episódio que retrata essa situação:

P2 distribuiu uma nova atividade para os alunos, que consistia em uma cruzadinha feita em $\frac{1}{4}$ de folha de sulfite. Nesse momento, A2 ainda estava copiando do quadro a atividade anterior. P2 leu, em voz alta, as palavras que os alunos deveriam procurar na cruzadinha. Durante a leitura, A2 ficou em sua cadeira, sentada, virada para trás, brincando com a caneta. Depois de ler as palavras com os alunos, P2 entregou a folha com a cruzadinha para A2 e pediu para ela parar de copiar que iria emprestar seu material para terminar a cópia em casa e se levantar para ir à supervisão tirar cópia ampliada da atividade para ela fazer. A2 foi e voltou depois de 10 minutos, com a cruzadinha ampliada para o tamanho da folha de sulfite inteira. Em seguida, a professora pediu para ela se sentar e leu com ela cada palavra, explicou a atividade individualmente, sugeriu que utilizasse a régua para facilitar o seu trabalho e pintasse com lápis de cor as palavras que encontrasse. A2 começou fazer e não apresentou dificuldades na realização da atividade, fez conforme a explicação da professora: utilizou a régua e pintou de cores diferentes as palavras, conforme foi encontrando. A professora foi até a sua carteira e elogiou com a expressão: “isso A2, você é muito inteligente, continue assim até encontrar todas as palavras!”(P2/A2)

O exemplo acima mostra que a participante não levou em consideração as características de A2 no planejamento da atividade, pois a adaptação foi feita no momento de sua realização, por intermédio da própria aluna que recebeu a tarefa de solicitar a ampliação do material junto à supervisão da escola.

No processo de ensino, na sala de aula, os alunos constroem os significados referentes aos conteúdos e o professor atua como mediador entre os alunos e os conteúdos, facilitando tal processo de construção. Por isso é imprescindível ao professor planejar bem as aulas e organizar previamente as estratégias a serem utilizadas para tornar o ensino e a aprendizagem bem sucedidos, de modo a atingir os resultados esperados (DUK, 2006).

P2 afirmou que, para realizar a atividade de ditado, tem sempre alguma coisa diferente esquematizada para A2.

Eu posso ditar para alguns, e para ela não, porque a percepção fonética dela, por causa do problema auditivo, para ditar para alguns é uma coisa eles vão entender uma coisa, ela não, então eu sempre tenho alguma coisa esquematizada para ela, só completar. (P2)

Durante o período em que observamos a realidade de sua sala de aula, a professora não desenvolveu a atividade de ditado para que pudéssemos comprovar o seu relato. Portanto, mais uma vez, podemos deduzir que, possivelmente, essa forma de trabalho foi feita em dias diferentes dos que realizamos as sessões de observação.

Outra prática relatada pela participante P2, para atender às necessidades de A2, foi a de proporcionar opção para que A2 tivesse o conteúdo completo quando não conseguia copiar os dispostos no quadro.

A não ser que eu perceba que ela não vai dar conta, por exemplo, de copiar aquele tanto de conteúdo, eu a deixo copiar até um tanto, o resto já está xerocado para ela, mas eu a deixo copiar o máximo possível, quando eu vejo que ela não deu conta, o restante depois quando eu recolho o caderno, eu já coloco no caderno dela (risos), então para ela estudar para a prova ela já sabe. (P2)

Nesse aspecto, identificamos, a partir das observações realizadas, que, em dada ocasião, na qual A2 não terminou a cópia do quadro e P2 começou outra atividade para a turma, a participante combinou com A2 de emprestar a ela a sua folha com o conteúdo para terminar de copiar na hora em que os outros alunos fossem para a aula de educação física. Observamos outra ocasião em que ocorreu procedimento semelhante.

P1 e P3 também relataram que realizavam adaptações nos materiais e nas atividades.

E então sempre que eu posso principalmente quando eu vou dar uma matéria nova ou um conteúdo novo, eu procuro trazer um material diferente um texto diferente, ou usar outro recurso, eu uso muito experiência com as disciplinas de ciências [...] Matemática também, e diversos assuntos que a gente tem, sempre eu trago alguma coisa para eles vivenciarem a prática. Por exemplo, outro dia eu trabalhando sistemas e medidas, trouxemos a balança os alunos foram pesados, e quando é ciência que o assunto é o ar, usamos bexigas eles enchem bexigas. (P1)

Durante as sessões de observação, não identificamos esse procedimento na prática pedagógica realizada por P1. Entretanto, ressaltamos que diversificar os materiais e realizar experiências, para que os alunos percebam a relação do conteúdo explicado com a prática, é uma forma de trabalho pedagógico que deve ser realizada com toda a classe, independentemente de haver ou não alunos com deficiência incluídos na sala de aula, pois “tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis” (PROJETO..., 2000a, p. 9).

No relato de P3, encontramos a afirmação de que ela faz a adaptação de materiais para facilitar a aprendizagem de A3. A participante indicou que prefere produzir os materiais para A3, pois, dessa forma, acredita que consegue atender às necessidades do aluno.

Eu mesmo faço várias adaptações de materiais. Eu utilizo jogos, eu mesma tenho feito, até tenho algum material que [...] eu tenho feito com gravuras. Ele mesmo me ajuda a recortar as gravuras, por exemplo. [...] Então aos poucos eu estou desenvolvendo e confeccionando, artesanalmente mesmo, algum material voltado exatamente para ele, para a necessidade dele. Tentei utilizar alguns jogos prontos, mas eu acho que assim, eu vendo a necessidade dele e eu produzindo o material, eu consigo. (P3)

Ao observarmos a prática de P3, verificamos que, realmente, a participante trabalhou com A3 utilizando materiais e jogos confeccionados artesanalmente. Um aspecto que, mais uma vez, nos chamou a atenção é o fato de as atividades trabalhadas com A3 serem desenvolvidas, em sua maioria, por meio de jogos e materiais concretos. No entanto, durante o período em que realizamos as sessões de observação, todas as atividades foram de conteúdos diferentes daqueles ministrados para os demais alunos, quase em sua totalidade, inclusive as disciplinas eram diferentes. Avaliamos que as adaptações eram adequadas, mas deveriam ser organizadas de acordo com os mesmos conteúdos ministrados para os demais alunos, mesmo que para isso fossem simplificadas as exigências das tarefas. Portanto, é necessário que:

[...] os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a

limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações prática vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida (ALVES et al., 2006b, p. 29).

Da mesma forma, P1 relatou que desenvolve diversificação das atividades para A1.

Às vezes também dou algumas atividades diversificadas, e fico toda hora chamando atenção dela, indo muito a carteira dela, cobrando mais de perto a atenção dela, e favorecendo algumas atividades diferentes para ela. (P1)

De acordo com apontamentos anteriores, as observações em sala de aula nos permitiram identificar que, de fato, a participante P1 chamou, constantemente, a atenção de A1 e atendeu-a de forma mais individualizada, em sua carteira. No entanto, durante o período em que realizamos as observações, a professora não disponibilizou para A1 nenhuma atividade diferente das atividades dadas aos demais alunos da sala, como mencionou em seu relato. Desse modo, entendemos que, como P1 relatou que às vezes realiza atividades diferentes com A1, possivelmente estas foram desenvolvidas em dias diferentes dos dias em que fizemos as observações.

P2 também destacou a necessidade de atender a aluna individualmente e descreveu quando consegue desenvolver essa prática, conforme podemos perceber em seu relato:

Se eu não sentar junto com ela em algumas situações, a coisa não vai. E aí quando é dia de educação física, se ela está com dor de cabeça, eu a chamo, eu fico com ela, porque ela não pode descer para não ter crise, e aí eu sento e leio o que ela deixou de copiar com ela, eu oriento, eu explico. (P2)

Em relação relato acima, nas sessões de observação, constatamos que P2 chamou várias vezes a atenção de A2 e, em alguns momentos, atendeu-a de forma individualizada, em pé, ao seu lado, em sua carteira. Durante o período de observações em sala de aula, P2 não realizou com A2 os atendimentos mencionados em seu relato, como por exemplo: ficar com ela na sala, na hora da educação física, sentar junto a ela e ler o que ela deixou de copiar. Assim,

entendemos que, possivelmente, esses atendimentos foram realizados em dias diferentes dos dias em que fizemos as observações. Entendemos que as práticas de P2 não eram condizentes com as NEE de A2, porque, em sua maioria, tratavam de atividade mecânica, como cópia da lousa. Isso aconteceu em praticamente todas as sessões de observação. Também verificamos que os livros didáticos da turma estavam guardados no armário e, durante as sessões de observação realizadas, em nenhuma ocasião, foram utilizados pelos alunos.

A participante P3, também, considerou importante o atendimento individualizado e avaliou ser pouco o tempo que utilizava para dar atenção individual a A3, como podemos verificar em seu relato.

Então só depois da tarefa, que eu corrigir a tarefa com os alunos, que eu tirei dúvidas, que eu olhei alguns cadernos, aí eu passo o restante da tarefa para eles levarem para a casa, ainda no início da aula, para eles levarem para casa, aí eu vou começar atender o A3, enquanto eles estão copiando, o que é para fazer. É nesse momento que eu vou separar material com o A3, vou conversar, é o tempinho que eu tenho para conversar com ele, [...] Então esse é o momento que eu dou atenção a ele, os alunos sabem [...]. Trabalho com ele, tiro um tempo, é pouco o tempo que eu trabalho com ele, durante a tarde, na sala de aula, eu tiro um tempo. (P3)

É evidente, no relato de P3, a preocupação em realizar um atendimento mais individualizado, com atividades específicas para A3. Entretanto, corroboramos com Vitaliano (2002, p. 135) que afirma que esse procedimento “deve ser adotado o menos possível”, como discorre aqui:

Estimamos que parte das críticas levantadas em relação ao atendimento individualizado e à aplicação de atividades específicas para os alunos especiais, não é devida tanto aos efeitos dessa prática sobre a aprendizagem do aluno, mas sim, à dificuldade do professor em compatibilizar os atendimentos individualizados com os atendimentos também necessários aos demais alunos, somado isso ao fato de estes procedimentos favorecerem a segregação do aluno especial, por lhes serem diminuídas as oportunidades de desenvolver atividades junto com os demais alunos (VITALIANO, 2002, p. 135-136).

Prova disso, no relato de P3, encontramos a evidência que ela não desenvolve com A3 as mesmas atividades propostas para os demais alunos da sala, o que consideramos prejudiciais, visto que, conforme apontamentos contidos no Material Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física (SCHIRMER et al., 2007,

p. 17), “a inclusão escolar é a oportunidade para que de fato a criança com deficiência física não esteja à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido”.

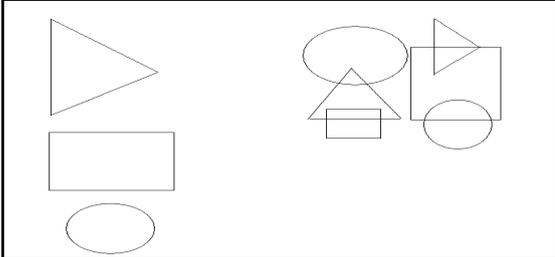
A seguir, apresentamos o recorte de uma cena que ilustra suas práticas junto a A3.

No início da aula, P3 pediu para A3 ficar sentado, esperando ela corrigir a tarefa com os outros alunos. Após a correção da tarefa do dia anterior, que consistia em operações de matemática, P3 passou no quadro a tarefa daquele dia, referente à língua portuguesa: separação de sílabas e acentuação. Enquanto os alunos copiavam, P3 foi orientar A3. A atividade de A3 era pintar formas geométricas, que estavam misturadas, de acordo com as cores indicadas na legenda. A professora explicou que, no bimestre passado, ele aprendeu as formas separadamente, e esta era a primeira atividade com as formas misturadas. Seu objetivo era perceber se A3 iria identificar as figuras corretamente, bem como as cores indicadas, e se iria respeitar ou ultrapassar os limites das figuras. Enquanto A3 fazia a atividade, P3 tomava a tabuada dos demais alunos. Chamou A3 e perguntou: _ Quanto é 2×1 ? A3 respondeu: _ 1. A professora mostrou dois dedos de sua mão e perguntou novamente: _ Quanto é mesmo 2×1 ? A3 olhou para a mão de P3 e respondeu: _ 2. P3 elogiou: _ Isso! A professora continuou a tomar a tabuada dos outros alunos e depois de, aproximadamente, 15 minutos, A3 chamou a professora e mostrou a atividade. Tinha pintado corretamente todas as figuras. P3 elogiou em alto tom: _ Parabéns, você está ficando cada dia mais esperto! (P3/A3)

Vejamos, a seguir, nos quadros 6, 7 e 8, três exemplos de atividades realizadas com A3 e as atividades que foram realizadas paralelamente com outros alunos da sala.

EXEMPLO Nº 1											
Atividades realizadas com A3	Atividades realizadas com os demais alunos										
<p>P3 pegou no armário 5 (cinco) fichas, as quais tinham gravuras de diferentes meios de transporte e uma caixa com inúmeras fichas menores de letras do alfabeto individuais. A professora pediu para A3 identificar as letras que formavam os nomes dos meios de transporte correspondentes a cada gravura e colocá-las abaixo da gravura para formar a palavra.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  CARRO </div> <div style="text-align: center;">  MOTO </div> <div style="text-align: center;">  TRATOR </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  CAMINHÃO </div> <div style="text-align: center;">  AVIÃO </div> </div>	<p>P3 passou no quadro e realizou as atividades abaixo com os demais alunos:</p> <p>1 - Separe as sílabas:</p> <p>TRANSPORTE TRANSFERÊNCIA TRANSPARÊNCIA TRANSPIRAR IMAGENS INSPETOR MONSTRO</p> <p>2 – Efetue:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">$326+179=$</td> <td style="width: 50%;">$421-178=$</td> </tr> <tr> <td>$241 \times 2=$</td> <td>$145 \times 3=$</td> </tr> <tr> <td>$28 \times 2=$</td> <td>$8/2=$</td> </tr> <tr> <td>$9/2=$</td> <td>$7/3=$</td> </tr> <tr> <td>$9/3=$</td> <td>$8/4=$</td> </tr> </table>	$326+179=$	$421-178=$	$241 \times 2=$	$145 \times 3=$	$28 \times 2=$	$8/2=$	$9/2=$	$7/3=$	$9/3=$	$8/4=$
$326+179=$	$421-178=$										
$241 \times 2=$	$145 \times 3=$										
$28 \times 2=$	$8/2=$										
$9/2=$	$7/3=$										
$9/3=$	$8/4=$										

Quadro 6: Exemplo 1 - Atividades realizadas com A3 e com outros alunos da sala, paralelamente.

EXEMPLO Nº 2																									
Atividades realizadas com A3	Atividades realizadas com os demais alunos																								
<p>P3 deu para A3 uma caixa de lápis de cor e uma sulfite com desenho de figuras geométricas. Em seguida, solicitou a ele que pintasse as figuras de acordo com a legenda.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;">  </div> <p>Legenda:</p> <p>▲ AZUL ■ AMARELO ● VERMELHO</p>	<p>P3 tomou a tabuada dos demais alunos, em voz alta, apontando, aleatoriamente os alunos que deveriam responder.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">$2 \times 0 = 0$</td> <td style="width: 33%;">$2 \times 1 = 1$</td> <td style="width: 33%;">$2 \times 2 = 2$</td> </tr> <tr> <td>$2 \times 3 = 6$</td> <td>$2 \times 4 = 8$</td> <td>$2 \times 5 = 10$</td> </tr> <tr> <td>$2 \times 6 = 12$</td> <td>$2 \times 7 = 14$</td> <td>$2 \times 8 = 16$</td> </tr> <tr> <td>$2 \times 9 = 18$</td> <td>$2 \times 10 = 20$</td> <td></td> </tr> </table> <p>Em seguida, iniciou, com os demais alunos, o ditado das palavras abaixo:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">PERAMBULAR</td> <td style="width: 50%;">CANTANDO</td> </tr> <tr> <td>HELICÓPTERO</td> <td>COMPETIÇÃO</td> </tr> <tr> <td>BIBLIOTECA</td> <td>OBSERVOU</td> </tr> <tr> <td>TRANSPORTAÇÃO</td> <td>PAINEL</td> </tr> <tr> <td>ADVOGADO</td> <td>ALFABETO</td> </tr> <tr> <td>COMPRIDO</td> <td></td> </tr> </table>	$2 \times 0 = 0$	$2 \times 1 = 1$	$2 \times 2 = 2$	$2 \times 3 = 6$	$2 \times 4 = 8$	$2 \times 5 = 10$	$2 \times 6 = 12$	$2 \times 7 = 14$	$2 \times 8 = 16$	$2 \times 9 = 18$	$2 \times 10 = 20$		PERAMBULAR	CANTANDO	HELICÓPTERO	COMPETIÇÃO	BIBLIOTECA	OBSERVOU	TRANSPORTAÇÃO	PAINEL	ADVOGADO	ALFABETO	COMPRIDO	
$2 \times 0 = 0$	$2 \times 1 = 1$	$2 \times 2 = 2$																							
$2 \times 3 = 6$	$2 \times 4 = 8$	$2 \times 5 = 10$																							
$2 \times 6 = 12$	$2 \times 7 = 14$	$2 \times 8 = 16$																							
$2 \times 9 = 18$	$2 \times 10 = 20$																								
PERAMBULAR	CANTANDO																								
HELICÓPTERO	COMPETIÇÃO																								
BIBLIOTECA	OBSERVOU																								
TRANSPORTAÇÃO	PAINEL																								
ADVOGADO	ALFABETO																								
COMPRIDO																									

Quadro 7: Exemplo 2 - Atividades realizadas com A3 e com outros alunos da sala, paralelamente.

EXEMPLO Nº 3											
Atividades realizadas com A3	Atividades realizadas com os demais alunos										
<p>P3 entregou para A3 uma folha de sulfite com figuras e seus respectivos nomes escritos em caixa alta. Abaixo da figura constavam todas as letras do alfabeto. Em seguida pediu para A3 circular as letras do alfabeto que formavam as palavras.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>ZEBRA</p>  <p>ABCDEFGHIJKLMN OPQRSTUVWXYZ</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px; text-align: center;"> <p>GUARDA-CHUVA</p>  <p>ABCDEFGHIJKLMN OPQRSTUVWXYZ</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>QUADRICULADO</p>  <p>ABCDEFGHIJKLMN OPQRSTUVWXYZ</p> </div>	<p>P3 fez, com os demais alunos, o ditado das palavras abaixo:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td>PASSEIO</td> <td>CLAREANDO</td> </tr> <tr> <td>CONSEGUIDO</td> <td>TRISTE</td> </tr> <tr> <td>HOSPITALIZADO</td> <td>PREOCUPADO</td> </tr> <tr> <td>HOSPITAL</td> <td>CONVIDAR</td> </tr> <tr> <td>ENCONTRAREMOS</td> <td>BARRAGEM</td> </tr> </table> <p>Em seguida, tomou a tabuada do 3:</p> <p>3x0=0 3x1=3 3x2=6 3x3=9 3x4=12 3x5=15 3x6=18 3x7=21 3x8=24 3x9=27 3x10=30</p>	PASSEIO	CLAREANDO	CONSEGUIDO	TRISTE	HOSPITALIZADO	PREOCUPADO	HOSPITAL	CONVIDAR	ENCONTRAREMOS	BARRAGEM
PASSEIO	CLAREANDO										
CONSEGUIDO	TRISTE										
HOSPITALIZADO	PREOCUPADO										
HOSPITAL	CONVIDAR										
ENCONTRAREMOS	BARRAGEM										

Quadro 8: Exemplo 3 - Atividades realizadas com A3 e com outros alunos da sala, paralelamente.

Durante a realização das atividades apresentadas nos três exemplos mostrados anteriormente, bem como em outras, percebemos que P3 ficava bastante dividida entre atender e orientar o trabalho de A3 e apresentar atividades e explicar e acompanhar o trabalho dos demais alunos. As atividades propostas para os demais alunos da sala e as atividades de A3 foram distintas em todas as sessões observadas. Essa situação refletia constantemente no comportamento de A3 que, na maioria das vezes, ficava distraído, prestando atenção nas atividades dos colegas.

Em uma das observações, presenciamos A3 olhando a atividade do colega e P3 chamou sua atenção com a seguinte fala: “Vamos lá, deixa de preguiça, a gente vem na escola para quê? Pra estudar, não é?”. A3 não levou em consideração a fala da professora e, em seguida, usou as fichas de sua atividade para brincar como se fosse um jogo de bater figurinhas (Quadro 6, exemplo 1).

Em outros momentos de observação em sala de aula, verificamos que A3 ficava grande parte do tempo sentado, olhando para os lados, observando a professora corrigir a tarefa do dia anterior, passar e explicar atividades novas aos

colegas. Muitas vezes, A3 ficava caminhando pela sala, mexendo com os colegas, se pendurando na cadeira, fazendo gracejos para chamar a atenção dos colegas e da professora. Entendemos essa situação de indisciplina de A3 como consequência da prática pedagógica da professora, em função de não conseguir compatibilizar as características às necessidades educacionais de cada aluno e o currículo, conforme proposto no Material Educar na Diversidade:

É provável, no entanto, que para determinados aluno(a)s seja necessário proceder a uma série de adaptações curriculares de grau e natureza diferentes, a fim de garantir o acesso a uma aprendizagem de qualidade. Nas salas de aulas inclusivas, o apoio é dado a *todos* os aluno(a)s para que tenham as mesmas oportunidades de êxito e atinjam os objetivos do currículo. Tais apoios podem diferir de um aluno(a) para outro e, por isso, o currículo da aula deve considerar a diversidade de características e necessidades de todos os aluno(a)s e ajustar-se e/ou expandir-se quando necessário e ser modificado de forma a garantir que cada aluno ou aluna tenha acesso ao conteúdo trabalhado (DUK, 2006, p. 174-175).

A literatura especializada indica a importância de que as atividades sejam relacionadas a temas semelhantes, pois, de acordo com Vitaliano (2002, p. 131) é necessário que o currículo seja flexível e que as atividades sejam planejadas e realizadas de modo que todos possam realizá-las juntos, pois “quanto mais específicas e diferentes forem as atividades a serem realizadas pelos alunos especiais, mais distantes da integração¹⁵ nos colocamos”.

Só em último caso as flexibilizações curriculares representam um produto, uma programação que pode conter alguns objetivos e conteúdos diferentes para o aluno(a), seqüências ou temporalizações distintas, critérios e procedimentos de avaliação adequados a seu nível e propostas metodológicas e de organização da aula que facilitem a aprendizagem e sua participação. Vale enfatizar que o ponto de partida é o atendimento às necessidades individuais a partir de uma metodologia comum e não exatamente buscar métodos e técnicas de trabalho diferentes para o aluno(a) com maior nível de dificuldade (DUK, 2006, p. 179).

Considerando as dificuldades apresentadas por A3, verificamos a necessidade de flexibilização curricular, no entanto, essa estratégia deve ser planejada com muito cuidado, para evitar o empobrecimento das oportunidades de

¹⁵Neste caso consideramos os termos *integração* e *inclusão* como sinônimos.

aprendizagem, bem como atitudes discriminatórias. De acordo o texto, Educar na Diversidade (DUK, 2006), a flexibilização curricular deve ser utilizada para os alunos, que apesar da ajuda que lhes é oferecida, não conseguem participar e progredir no processo de ensino e aprendizagem de modo semelhante aos demais alunos. As flexibilizações curriculares constituem uma estratégia de planejamento e de atuação do professor, num processo de tomada de decisão para atender as NEE de um aluno no que se refere ao que deve aprender, como, quando e qual a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados.

Apenas P3 mencionou, em seu relato, a preocupação em sentar o aluno (A3) em um lugar mais adequado dentro da sala de aula, tendo em vista as suas NEE. As participantes P1 e P2 não relataram ter escolhido um local específico dentro da sala de aula para colocar as carteiras de A1 e A2

Eu o coloquei na frente, porque ele é muito pequeno. (P3)

Ao observarmos a sala de aula de P3, comprovamos essa informação e afirmamos que a professora agiu de forma correta com esse procedimento, tendo em vista a necessidade apontada, pela literatura, de considerar a localização e o posicionamento do aluno em sala de aula (PROJETO..., 2000b, DUK, 2006; SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007; entre outros). A respeito disso, Dutra et al. (2002, p. 182) apontam a importância que deve ser dada ao local onde o aluno irá sentar-se na classe. As autoras ressaltam que “devemos estar atentos a dificuldades motoras e/ou alterações sensoriais, visando, a partir desses dados, estabelecer o melhor local para o aluno sentar-se em sala de aula”.

Nas salas de aula de P1 e P2, encontramos casos diferentes. Em todas as sessões de observação, A1 estava sentada na última carteira da segunda fileira, sendo que, de um lado estava o armário da professora e, do outro não havia nenhum colega. Consideramos que, possivelmente, a professora tenha escolhido este lugar para A1 sentar, pois esse espaço era maior que os dos demais alunos, contudo, entendemos que este tipo de atitude pode ser um dos fatores que pode gerar a auto-exclusão de A1 do grupo, além disso, essa posição diminuía as possibilidades de interação com os demais alunos.

Na sala de P2, identificamos duas situações: 1) Nas três primeiras sessões, A2 estava sentada na primeira carteira da fileira do meio, bem próxima ao

quadro e à mesa da professora, o que consideramos adequado, tendo em vista as dificuldades de visão e audição apresentadas pela aluna. 2) Nas duas últimas sessões, A2 estava sentada na terceira carteira da fileira da parede. Ao percebermos a mudança de lugar da aluna A2, questionamos a professora P2 que justificou a troca de lugar para desmanchar os grupos, que chamou de “panelinhas”, que conversavam muito e estavam atrapalhando sua aula.

Vemos a atitude da professora como correta do ponto de vista de reorganizar a disposição dos alunos na sala, como uma tentativa de mudar a conduta e melhorar o desempenho. Todavia, não concordamos com o local escolhido para colocar a carteira de A2, pois entendemos que P2 não considerou o bem-estar da aluna e, ainda, não levou em conta as NEE de A2, derivadas de sua deficiência visual e auditiva. Pensou somente na reorganização da sala. Muitas vezes, os professores, ao tentarem remanejar alunos em função da organização dinâmica de grupos de alunos, ou até mesmo para otimizar a aprendizagem, enganam-se em considerar que até as crianças com deficiência(s) devem participar deste deslocamento, sem considerar os fatores concretos de suas necessidades.

Destacamos, ainda, algumas recomendações a este respeito, disponíveis no Material de Atendimento Educacional Especializado, na área de deficiência visual:

Sentar o aluno a uma distância de aproximadamente um metro do quadro negro na parte central da sala; Evitar a incidência de claridade diretamente nos olhos da criança; Estimular o uso constante dos óculos, caso seja esta a indicação médica; Colocar a carteira em local onde não haja reflexo de iluminação no quadro negro; Posicionar a carteira de maneira que o aluno não escreva na própria sombra; Adaptar o trabalho de acordo com a condição visual do aluno; Em certos casos, conceder maior tempo para o término das atividades propostas, principalmente quando houver indicação de telescópio; Ter clareza de que o aluno enxerga as palavras e ilustrações mostradas; Sentar o aluno em lugar sombrio se ele tiver fotofobia (dificuldade de ver bem em ambiente com muita luz); Evitar iluminação excessiva em sala de aula; Observar a qualidade e nitidez do material utilizado pelo aluno: letras, números, traços, figuras, margens, desenhos com bom contraste figura/fundo; Observar o espaçamento adequado entre letras, palavras e linhas; Utilizar papel fosco, para não refletir a claridade; Explicar, com palavras, as tarefas a serem realizadas (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 20).

Diante dessas recomendações, ponderamos que, a partir dos relatos de P2 e das observações que realizamos, verificamos que a participante demonstrou

estar parcialmente atenta às necessidades educacionais de A2, pois, conforme mencionamos anteriormente, a aluna foi trocada de lugar na classe. Foi para uma fileira lateral, localizada a mais de um metro de distância do quadro de giz. Em apenas uma sessão de observação, foi realizada a adaptação do trabalho de acordo com a condição visual da aluna e, em poucos momentos foi concedido maior tempo para o término das atividades propostas, que eram interrompidas mesmo estando incompletas. Os demais alunos recebiam orientações para novas atividades, com a condição de a aluna colar no caderno a sequência da atividade anterior, geralmente fotocopiada pela professora.

Quanto à recomendação de adaptação dos trabalhos à condição visual da aluna, pelo fato de a professora manter a rotina de desenvolver as atividades por meio de cópias frequentes da lousa, não foi atendida. Não verificamos a necessidade de P2 estimular o uso dos óculos, pois A2 permaneceu com eles o tempo todo em que observamos a sala de aula. Quanto às demais recomendações, não percebemos situações práticas em que ficaram evidente o atendimento, ou ainda a preocupação em atender às mesmas.

Como exemplo, temos os cadernos que eram utilizados, pela aluna, para a realização das atividades de classe e de tarefa. Vimos, nas sessões de observação, que a aluna utilizou caderno comum, com pautas claras e finas, igual ao utilizado pelos demais alunos. No último dia em que observamos sua sala de aula, P2 nos mostrou um caderno de tamanho universitário com pautas grossas e escuras, dispostas espaçadamente, bem como um lápis de escrita escura e grossa e uma prancheta com suporte para mesa, os quais foram enviados pelo Governo do Estado naquela data. Infelizmente, não tivemos a oportunidade de verificar se esse material foi utilizado por A2 no desenvolvimento das atividades desenvolvidas por P2 a partir de então. Lembramos que as sessões de observação foram concluídas no mês de outubro de 2008 e faltavam apenas dois meses para o término do ano letivo, quando a escola recebeu os referidos materiais, fator que deveria ser revisto pelo órgão responsável por esse envio, considerando que o tempo de utilização em sala de aula, na série em que a aluna se encontrava, seria muito pequeno.

Durante a entrevista com P3, a participante relatou que, além da preocupação com o melhor lugar na classe para sentar A3, realizou a adaptação do mobiliário para favorecer a inclusão do seu aluno com deficiência, como podemos observar em sua fala:.

[...] tomei a liberdade de cortar uma cadeira e uma carteira, [...] para que ele não caia, porque até pouco tempo, então esse menino levava três quatro tombos, por dia, por tarde, na sala de aula. [...]. (P3)

Consideramos adequada a iniciativa da professora de adaptar a cadeira e a carteira de A3 para evitar os constantes acidentes que estavam acontecendo com o aluno durante as aulas. Dutra et al. (2002, p. 179) apontam a necessidade de os professores questionarem “será que esses alunos estão bem acomodados em suas cadeiras?”. Para as autoras, a cadeira e a carteira utilizadas pelos alunos devem possuir uma altura proporcional ao dos alunos, o que normalmente não ocorre, tendo em vista que o mesmo mobiliário, geralmente, é utilizado em diferentes turnos letivos, por alunos de diferentes níveis de ensino, com estaturas distintas. Da mesma forma, comentam que é comum encontrarmos crianças pequenas em cadeiras grandes, alunos altos em carteiras baixas, entre outros fatores que causam desconforto e prejudicam a saúde e aproveitamento da aula. Acrescentam, ainda, que, se alunos que não apresentam deficiência “necessitam de um mobiliário adequado para assistir às aulas, imaginem aqueles com deficiência física”, como é o caso de A3.

Inferimos que, conforme apresentado em seu relato, P3 tomou a iniciativa de adaptar a cadeira de seu aluno, atitude que, em nosso entendimento, demonstrou o comprometimento e o respeito da professora em relação aos limites físicos oriundos da deficiência de A3. Além disso, o relato de P3 nos mostrou que parece não haver o compromisso da escola com o processo de inclusão escolar desse aluno, mesmo com a preocupação do MEC ao apresentar no Material denominado: Adaptações Curriculares de Grande Porte (PROJETO..., 2000a, p. 16) algumas adaptações, entre elas o espaço físico e o mobiliário, são de responsabilidade da instância política e administrativa da educação, considerando que:

Dada a complexidade que contextualiza estas adaptações e suas implicações para a vida futura do aluno, faz-se essencial que sejam produto de decisões tomadas não por uma só pessoa, mas por uma equipe de apoio que, se recomenda, seja constituída por representantes da Secretaria Municipal de Educação e da Direção da Unidade de Ensino que o aluno focalizado frequenta, por profissionais técnicos especializados e os professores envolvidos no atendimento ao aluno, mesmo fora da escola, da família e, sempre

que possível, do próprio aluno com necessidades educacionais especiais (PROJETO..., 2000a,.p.16).

Em outra sessão de observação, verificamos mais uma vez P3 assumindo as responsabilidades que deveriam ser da administração escolar:

A3 levantou a mão, e pediu para a professora ir até sua carteira. Até a chegada da professora ao seu lado, A3 ficou pendurado na cadeira. Quando P3 se aproximou dele, pediu para ele sentar direito e A3 disse para ela que a cadeira estava machucando suas costas. Então, a professora verificou que o forro de E.V.A¹⁶ que ela havia colocado na cadeira estava rasgado e combinou com A3 que iria forrar novamente a sua cadeira. Na semana seguinte, percebemos que a cadeira estava com um forro novo, conforme P3 havia combinado com A3. (P3/A3)

A forma utilizada pela professora para adaptar a cadeira de A3 foi adequada, pois as espumas estão entre os recursos apresentados por Dutra et al. (2002), para adaptar os mobiliários para os alunos, como se verifica aqui:

[...] espumas podem ter diferentes espessuras, de acordo com a que nos for acessível, pois serão recordadas conforme a nossa necessidade, ou seja, do aluno. Elas podem ser colocadas no assento, no encosto ou na lateral da coxa (DUTRA et al., 2002, p. 181).

De acordo com as indicações do MEC (GOMES, 2007), para o professor da classe comum conseguir trabalhar dentro de uma proposta educacional inclusiva, precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar participativa. Nesse caso, verificamos o comprometimento e a preocupação exclusivos da professora de A3 que, levou em conta as suas limitações físicas, adotou medidas equitativas para possibilitar que ficasse bem acomodado e tivesse atendidas as condições básicas para participar do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Não identificamos, durante as sessões de observação, situações que evidenciassem a participação direta da equipe técnico-pedagógica da escola.

Com relação às práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras para promover a socialização, entendemos que essas foram muito positivas no que

¹⁶E.V.A é um tipo de material de espuma utilizado para forração, etc.

se refere aos resultados obtidos por meio das práticas realizadas por P2 e P3, quando detectaram que poderiam ter problemas de aceitação e socialização dos alunos com deficiência(s), utilizaram do diálogo aberto com os demais alunos e com esclarecimentos e orientações, conseguiram melhorar o relacionamento entre o aluno com deficiência e a turma.

Quanto às práticas desenvolvidas para promover a aprendizagem, ponderamos, de modo geral que, apesar de algumas indicarem o esforço e a preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento acadêmico, tendo em vista a literatura da área, não nos pareceram as mais adequadas para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, principalmente porque verificamos, a partir das observações que realizamos e dos relatos retirados das entrevistas, que tanto P1, quanto P2 e P3 não compreenderam, ainda, que “não existe um método único ou uma estratégia ideal para todos, porque cada aluno(a) tem formas de aprendizagem, competência e interesses distintos”. Concordamos que, embora apresentem alguma deficiência, “as crianças com NEE não aprendem de forma muito diferente, ainda que necessitem, em muitos casos, de mais ajuda e/ou ajudas diferentes dos demais aluno(a)s” (DUK, 2006, p. 17).

Diante da diversidade dos alunos e de necessidades educacionais presentes nas salas de aula observadas, vimos a necessidade de as participantes compreenderem que o ato de ensinar é coletivo, em que o professor disponibiliza a todos os alunos oportunidades de aprendizagem por meio de práticas inclusivas, que valorizem as diferenças e considerem os talentos e as potencialidades de cada aluno, o que não se resume em individualizar (segregar) o ensino apenas para alguns, neste caso, os alunos com deficiência(s).

A seguir, apresentamos as análises dos relatos que versam a respeito das dificuldades encontradas pelas participantes, para a realização do processo de inclusão dos alunos com deficiência em salas de aula, bem como dos recortes de cenas identificadas nas sessões de observação que realizamos.

3.1.4 Dificuldades para Realizar o Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência

Esta categoria contém relatos dos participantes sobre as dificuldades encontradas em lidar com o aluno deficiente, principalmente, no que se refere ao favorecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Identificamos semelhanças nos relatos de P1 e P2, que mencionaram como dificuldades o fato de terem diversos alunos que apresentam problemas de aprendizagem, na mesma sala de aula, fator que consideram prejudicial ao trabalho do professor.

[...] uma sala que tem muitos problemas de aprendizagem, você não tem condições de ficar em cima de um aluno apenas, uma das nossas maiores dificuldades é essa [...]. Difícil trabalhar com uma sala cheia, com vários problemas e trabalhar bem em cima de determinados problemas. A gente vê que a gente não avança muito, sempre deixa a desejar. (P1)

Porque eu tenho vários alunos em uma sala e estou com vários tipos de inclusão lá dentro, não com laudo, mas com vários tipos de inclusões, com vários problemas de aprendizagem. Então cada um é uma cabeça, um jeito, é uma criação, é um problema, até você se adaptar a isso, você já demorou um tempão, e nem todo mundo está preparado para isso. (P2)

Apesar de a sala de aula de P1 ser composta por 25 alunos, notamos que a participante conseguia atender todos os alunos de forma organizada, dirigia-se a A1 com frequência, chamando a atenção dela e atendendo-a constantemente, de forma individualizada. Ela atendia assim todos os alunos que a solicitavam.

No caso da participante P2, durante as sessões de observação identificamos que, normalmente, a professora colocava as atividades no quadro de giz e explicava. Os alunos copiavam e resolviam. Em seguida, P2 se sentava em sua mesa ou em outra carteira da sala e os alunos levavam o caderno para a professora corrigir, à medida que iam terminando. Percebemos que a professora, mesmo queixando-se da falta de formação, da quantidade e diversidade de alunos, tentava adotar estratégias de um acompanhamento mais individualizado a todos os alunos da classe, inclusive para A2. A P3, como exposto anteriormente, diferentemente da P2, realizava os atendimentos individuais em momentos distintos para A3 e para os demais alunos.

O relato de P3 indicou o tempo como fator causador da dificuldade e, além disso, a participante considerou que, por ter outros alunos em sala, não conseguia dar atenção exclusiva ao A3.

Porque o tempo, com ele aqui, quatro horas eu fico à tarde, todos os dias, com todos os alunos, eu não dou mais do que uma hora de atenção total para ele, quando eu consigo dar uma hora. Que geralmente não dá muito mais que quarenta minutos ou quarenta minutos picados, entendeu [...]. (P3)

Durante a realização das observações, identificamos fatos que comprovaram o relato da professora:

Em uma ocasião A3 fez parcialmente uma atividade e levou para a professora ver. Ela olhou, falou para ele que estava pela metade e que era para ele se sentar, terminar tudo antes, para depois ela ver, porque naquele momento estava atendendo aos demais colegas. A3 foi para sua carteira e, enquanto isso, P3 corrigiu a tarefa do dia anterior, no quadro, com os demais alunos, e A3 ficou apenas olhando. No meio da correção A3 chamou a professora que respondeu para ele a deixar terminar. Ele insistiu mais três vezes e ela não respondeu. Enquanto isso, A3 ficou brincando com seus materiais, cortando pedacinhos de borracha, se pendurando na cadeira, levantou para apontar lápis de cor e ficou fazendo gracinhas enquanto apontava, na frente da sala. P3 não deu atenção a ele, continuou a correção no quadro e a turma vibrou com os acertos. A3 ficou somente olhando. Após a correção, a professora pediu para os colegas colocarem os cadernos de tarefa em cima de sua mesa, e enquanto isso A3 saiu da sala sem pedir autorização da professora. Na volta, P3 sentou-se ao seu lado e perguntou aonde ele tinha ido. A3 respondeu que fora ao banheiro, que estava chamando, mas ela não respondia. Então ele foi porque estava “apertado”. Nesse momento, P3 olhou a atividade de A3, orientou como continuar e os demais alunos ficaram conversando, alguns andando pela sala. (P3/A3)

Esta cena nos permite afirmar que a forma de organização das atividades utilizada pela professora foi o principal fator causador da indisciplina dos alunos, manifestada ora por A3, ora pelos demais. De acordo com Vitaliano (2002):

[...] esta forma de atendimento combina com o modelo de atendimento segregado em classes especiais e em escolas especiais, pois estas se justificam por prover atendimentos individualizados e adaptados às características dos alunos especiais (VITALIANO, 2002, p. 129).

Concordamos com sua afirmação ao dizer que esse modo de trabalhar dificulta a inclusão desses alunos no ensino regular, “porque os professores não dispõem de tempo para se dedicarem a atendimentos individualizados em sala de aula, em virtude de terem que atender aos demais alunos”.

Podemos afirmar que o procedimento individualizado, utilizado com frequência, na prática pedagógica de P3 deriva, provavelmente, da experiência profissional da participante que, conforme apresentamos no quadro 1, na época da coleta de dados, dos 5 anos de experiência de P3 com alunos com deficiência, apenas 8 meses eram no ensino regular e os demais anos no ensino especial. Isso nos informa que a experiência profissional da participante foi adquirida em programas de educação especial, no caso, classes especiais e, em escolas especiais. No entanto, entendemos que esse procedimento pode ser utilizado também na classe comum. Para isso, o professor precisa planejar e organizar a aula, considerando o tipo de metodologia e as atividades a realizar, pois é muito provável que os alunos com deficiência podem precisar, em alguns momentos, de um apoio individual.

É importante organizar a rotina diária em função da natureza dos conteúdos a desenvolver tendo em mente o nível de atenção e de concentração dos aluno(a)s, bem como escolher o momento nos quais se realizem atividades individuais que lhes possam servir de reforço ou aprofundamento (GOMES, 2007, p. 177).

Em outro relato, P3 aponta, ainda, outros fatores que causam dificuldades, entre eles, a falta de tempo para preparar materiais diferenciados para trabalhar com seu aluno com deficiência:

Outra coisa que me incomoda muito, por exemplo, é o fato de que eu não tenho hora atividade nenhuma, eu não tenho nenhuma hora atividade no momento. No começo do ano eu até tinha, biblioteca, mas ela entrou em reforma, está tendo algumas atividades lá, mas eu ainda não retomei. A escola tem educação física, mas a minha segunda série e uma outra não têm educação física, não tem nenhum outro horário para os meus alunos ficarem, para eu preparar aula. E é aí que está, eu uso a noite e a madrugada e às vezes o domingo, (risos) para fazer esse tipo de material, para ele, porque aqui eu não tenho tempo. (P3)

Localizamos na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 67 delibera que professor tem o direito a um período reservado para os estudos, planejamento e avaliação, estes incluídos na carga de trabalho, bem como o de receber condições adequadas de trabalho, entre outros direitos. De acordo com o relato de P3, que confirmaram nas sessões de observação realizadas, podemos afirmar que, de fato, apesar de ter o direito previsto nas Diretrizes da Educação Nacional, a participante não contava, na escola, com esse tempo para organizar o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Tanto P2 quanto P3 indicaram dificuldades em atuar em situações específicas nas quais os alunos demonstram dor e cansaço por consequência de sua(s) deficiência(s).

O dia que você percebe que ela não está bem, simplesmente ela cansa, e aí ela não quer fazer, aí eu posso mudar, porque aquilo não vai sair, entendeu? (P2)

Ele fica falando: _Tia está doendo meu braço, tia estou cansado, a dor é sempre no mesmo lugar. (P3)

Em uma das sessões de observação, confirmamos o relato da participante P2 e, em nosso ponto de vista, a professora agiu adequadamente, tendo em vista, as necessidades de A2, conforme segue:

P2 pediu para todos os alunos colocarem o caderno de tarefa aberto, em cima da carteira, na tarefa do dia anterior, para que ela olhasse quem fez, antes de iniciar a correção. Ao chegar na carteira de A2, verificou que a aluna não havia feito nada. A professora perguntou por que não fizera, ela disse que não havia feito porque estava cansada, com muita dor de cabeça e não conseguia ler. P2 perguntou se tinha melhorado, A2 respondeu que estava bem melhor. Então, P2 pegou o caderno dela e mostrou onde ela havia copiado a tarefa e orientou para A2 acompanhar a correção no quadro e ir copiando no caderno. (P2/A2)

O relato de P3 também foi confirmado durante várias situações presenciadas ao longo das sessões de observação:

A3 falou que o pé estava dormindo fazia tempo e que o tênis estava machucando. A professora falou para ele que podia tirar o tênis até o pé acordar. (P3/A3)

A3 se mexeu muito na cadeira: sentou-se, ajoelhou-se e levantou-se praticamente o tempo todo. Andou pelo corredor da sala. Foi e voltou duas vezes. Quando a professora pediu para ele ficar quieto e fazer a atividade, ele respondeu para ela esperar só um pouco, porque a sua perna estava doendo. Imediatamente, P3 falou que ele podia dar mais uma voltinha pela sala, se quisesse. (P3/A3)

A3 estava pendurado na cadeira, olhando para trás. P3 chamou a sua atenção e disse para olhar para frente, pegar o lápis e terminar de pintar sua atividade. A3 respondeu: _ Ai tia, minha mão está doendo hoje. Em seguida P3 falou para ele esperar um pouquinho, e assim que a dor melhorasse, para continuar, mas que não era para atrapalhar o colega de trás. (P3/A3)

A especificidade da deficiência física de A3, oriunda da distrofia muscular de Duchenne tem, entre outras características, a diminuição progressiva da força muscular, a qual tem início nas raízes do tronco e dos membros das cinturas escapular e pelviana, além de atrofia musculares, que iniciam, geralmente, entre três e seis anos de vida e acomete quase que exclusivamente o sexo masculino (TUDELA, 2002, p. 172). Ao observarmos A3, identificamos que, aos nove anos de idade, o aluno apresentava manifestações visíveis da distrofia nos membros inferiores, principalmente, nos pés, pelo fato de caminhar na ponta dos pés, o que dificultava seu equilíbrio e provocava quedas e choques frequentes nos objetos da sala de aula.

Assim como disposto nos documentos contidos na pasta do aluno, verificamos que este indicou, várias vezes, sentir dores nos pés, nas pernas, nas costas, nos braços e nas mãos. A prática de P3 favoreceu o bem-estar físico e psicológico de A3, pois a professora levou em consideração as suas necessidades físicas, bem como as NEE, ao consentir que o aluno tirasse o tênis, caminhasse pela sala e, ainda, aguardasse a dor passar, para continuar a atividade. Além disso, a participante demonstrou afetividade para com o aluno, equilibrada com limites bem claros, o que permitiu o uso de estratégias que forneceram a segurança e gerou o sentimento de pertencimento de A3 na sala de aula.

Apesar das dificuldades, duas participantes (P1 e P2) expressaram que conseguem desenvolver com alunos com deficiência as mesmas atividades que trabalham com os demais alunos em classe, no entanto, P3 apontou que em seu trabalho isso não é possível.

Agora dentro da sala, as atividades, muitas atividades como eu já te disse, eu tenho que fazer alguma coisa diferenciada, eu tenho muita dificuldade de introduzir ao A3 as mesmas atividades, qualquer atividade que eu der aos outros alunos. Mas assim, no geral, todos os conteúdos, eu não tenho como aplicar a ele e aos outros alunos, por mais que eu tente adaptar, não tem como, ele não vai se apropriar dos conteúdos, ele não se interessa, ele pede para brincar, eu dou outras atividades para ele, enquanto eu estou com os outros alunos [...]. (P3)

Ao refletir sobre a maneira utilizada pela participante P3 para organizar a sua aula, podemos afirmar que ela não atende às especificidades da escola inclusiva. A professora não consegue planejar, organizar e desenvolver as atividades para que todas as crianças executem, ao mesmo tempo, as suas tarefas. Para contribuir com o processo de inclusão de seu aluno, é preciso que P3 desenvolva a capacidade “organizar as situações de ensino de modo a tornar possível *personalizar* as experiências comuns de aprendizagem”. Dessa forma poderá obter o maior nível possível de interação entre os alunos e a participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades de cada um e, em particular, de A3. “Na prática inclusiva, o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os aluno(a)s construam aprendizagens significativas e participem o máximo possível das atividades da sala de aula” (PROJETO..., 2006a, p. 175).

As professoras P1 e P2, ao relatarem que desenvolvem as mesmas atividades práticas, fato que pudemos comprovar durante as observações realizadas, não atendem às diferenças e às necessidades educacionais dos seus alunos especiais, pois não planejam as estratégias e atividades de ensino “de forma compatível com as características de todos os aluno(a)s” (DUK, 2006, p. 175), fator que pode inviabilizar a possibilidade de alcançar os resultados esperados.

Os relatos evidenciaram que os professores encontram inúmeras dificuldades para realizar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na classe comum. Dentre elas, de acordo com a fala das professoras, podemos relacionar às condições apresentadas pelos alunos devido às especificidades de suas deficiências; a falta de experiência com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; e as suas próprias condições de trabalho, especialmente a falta de tempo para planejar e preparar atividades adequadas às necessidades de cada aluno. Nesse caso, também, verificamos, nas três escolas onde realizamos

a pesquisa, a falta de professores de apoio ou auxiliares de classe para fornecer suporte ao professor, uma vez que a presença destes está prevista nas indicações da literatura da área.

Vitaliano (2002) também identificou, em sua pesquisa, relatos a respeito das dificuldades dos professores atuantes nas séries iniciais do ensino regular enfrentavam em lidar com alunos que apresentava NEE no processo de ensino e aprendizagem. Entre outras estão: fazer com que os alunos especiais se concentrem nas atividades; receio e medo de não conseguir ensinar o aluno com NEE; lidar com os limites estabelecidos para os alunos em sala de aula; e para o aluno com NEE: promover a interação entre os alunos especiais e os demais alunos; lidar com a recusa dos alunos especiais em realizar as atividades propostas; falta de tempo para preparar as suas aulas; realizar os atendimentos individuais ao aluno especial e ao restante da sala.

Corroboramos com a autora acima citada, a partir dos relatos de P1, P2 e P3, bem como dos episódios oriundos das sessões de observação que apresentamos, pois as dificuldades encontradas continuam presentes na prática dos professores que promovem a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aula do ensino regular. De acordo com as orientações contidas no Material Educar na Diversidade (DUK, 2006, p. 175), muitas das dificuldades derivam da maneira como o(a) professor(a) organiza esse processo, das metodologias que utiliza, dos materiais, dos critérios e procedimentos de avaliação. “A experiência demonstra que quanto mais flexível e ajustado for o ensino às diferenças individuais dos aluno(a)s, maiores serão as possibilidades dos aluno(a)s aprenderem e participarem das atividades juntos com seus companheiros”. Para Faconti (2006):

O educador necessita, urgentemente, ser trabalhado para aprender e generalizar categorias que lhe permitam uma ação teórica e prática fundada na preocupação pelo desenvolvimento (total) do outro. Neste encontro face a face, o educador contemplando ética e competência estará preparado para ser justo, promover a equidade e a autonomia dos educandos especiais (FACONTI, 2006, p. 121).

Por conseguinte, destacamos que o professor não é o único agente na efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência em classe comum. Não podemos deixar de lembrar que existem competências específicas que compreendem tanto a Secretaria Municipal de Educação, bem como a Direção da Unidade de Ensino

que o aluno focalizado frequenta, as quais não aparecem de forma evidente nos relatos das participantes, tampouco nas observações que realizamos.

No âmbito das atribuições formais, cabe à Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Direção das Unidades Escolares, a responsabilidade de: - mapear a população que será atendida pela rede escolar; - identificar as necessidades especiais presentes nessa população; - identificar quais são as adaptações curriculares de grande porte que devem ser providenciadas, de forma a permitir o acesso e a participação de todos os alunos no cotidiano escolar; - planejar a implementação dessas adaptações, incluindo providências a serem tomadas a curto, a médio e a longo prazos; - implementar as adaptações de acesso ao currículo e as curriculares de grande porte que lhe são de atribuição e responsabilidade. Cabe à Direção das Unidades Escolares, a responsabilidade de: - permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade; - adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo; - flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos; - viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional (PROJETO..., 2000a, p. 12-13).

Para finalizar as análises das categorias que constituíram o primeiro tema do nosso trabalho, apresentamos 10 (dez) aspectos relacionados no módulo 4, denominado: Aulas Inclusivas do Material Educar na Diversidade, material que amparou grande parte das discussões feitas até aqui. Estes dizem respeito a alguns procedimentos indicados pela literatura, para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, mas consideramos que podem e devem ser utilizados pelos professores em sua prática pedagógica junto aos alunos que apresentam ou não algum tipo de deficiência, a saber:

1. Motivar os aluno(a)s e conseguir uma predisposição favorável para aprender [...];
2. Ajudar os aluno(a)s a atribuir um significado pessoal à aprendizagem [...];
3. Explorar as idéias prévias antes de iniciar nova aprendizagem [...];
4. Variar as estratégias e possibilidades de escolha [...];
5. Utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa – apoio criança-criança [...];
6. Oportunizar que pratiquem e apliquem com autonomia o que foi aprendido [...];
7. Preparar e organizar os materiais e recursos de aprendizagem de forma significativa para os estudantes [...];
8. Monitorar permanentemente o processo de aprendizagem dos aluno(a)s para ajustar o ensino; [...];
9. Organizar o processo de ensino/aprendizagem levando em consideração a interdisciplinaridade[...];
10. Organizar o horário de aula, considerando o tipo de metodologia e as atividades a realizar (DUK, 2006, p. 177-179).

A seguir, apresentaremos as análises referentes ao segundo tema do nosso trabalho, ou seja, os relatos feitos pelas participantes acerca de como percebem a formação recebida no curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista.

3.2 TEMA 2 - PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO REALIZADA EM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA GENERALISTA

Neste tema constam os relatos dos participantes referentes às avaliações a respeito da formação que receberam no curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista que realizaram, considerando a necessidade de incluírem alunos com deficiência em classe comum do ensino regular, apontando as relações com a prática profissional, as lacunas e as sugestões para aprimorar a formação nesses cursos. Para facilitar as análises, os relatos foram divididos em três categorias, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

3.2.1 Contribuições do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Generalista, para o Trabalho do Professor que Atua em Sala Comum do Ensino Regular que tem Aluno com Deficiência(S)

Ao tratarmos, especificamente, da formação no curso de especialização em Educação Especial na perspectiva generalista, as três participantes relataram que o curso contribuiu, ou seja, que existe relação entre a prática que desenvolvem para realizar o processo de inclusão do aluno com deficiência(s) em sua sala de aula e os estudos realizados no curso que efetivaram.

A participante P1 destacou, em seu relato, que o curso ensinou-lhe a conhecer melhor o seu aluno, a socializar-se com ele e com as demais pessoas com as quais convive. Da mesma forma, P2 relatou que o curso contribuiu para uma mudança na forma de olhar o aluno com deficiência(s), em relação as suas atitudes e limitações, e complementou que esse olhar diferente é o importante para inclusão.

Aprendemos a conhecer melhor o nosso aluno. Aprendemos a socializar com ele, interagir mais com os diversos tipos de pessoas que a gente convive. (P1)

Olhar diferente, e ver que aquilo não é preguiça do aluno, que aquilo não é sem-vergonhice do aluno, que aquilo ele não está fazendo porque ele não quer. Às vezes ele não consegue te entender. Esse olhar diferente que é o importante dentro da inclusão. (P2)

Analizamos nesses relatos uma importante contribuição do curso de especialização para a prática de ambas as participantes. Quando P1 e P2 afirmam que no curso aprenderam a conhecer, socializar e interagir mais e, ainda, olhar diferente para o aluno com deficiência, vimos cumprir um importante papel dos cursos de formação de professores para inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, que é o de esclarecer aos professores os fundamentos da proposta da educação inclusiva, de tal modo que os professores se sintam:

[...] preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para absorção de crianças com necessidades educacionais especiais (BUENO, 1999, p. 18).

As professoras afirmaram que, a partir da realização do curso, houve uma mudança na concepção que tinham sobre o aluno com deficiência. Tendo em vista que as ações de um indivíduo são fundamentadas na concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico e o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes, no que se refere ao processo de inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular. As atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estão diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão (MONTEIRO; MANZINI, 2008).

Resultados semelhantes foram apresentados por Pereira (apud MENDES 2009, p. 226-227) que realizou uma pesquisa com objetivo de verificar como introduzir a questão da educação inclusiva no curso de formação de professores do ensino regular, “considerando a necessidade de investigar como poderia ser a formação de professores do ensino regular, na perspectiva da inclusão”. Dentre outros aspectos, as participantes da presente pesquisa relataram

que “não tinham conhecimento prévio suficiente sobre a proposta da educação inclusiva e sobre como atender às necessidades educacionais especiais de determinados alunos”, e ainda, que o curso de formação com essa característica “ajudou a criar um novo olhar em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais e inclusão”. Identificamos, no relato de P1, outra relação entre o curso realizado e a prática pedagógica desenvolvida.

Com o curso aprendi a não só ensinar o conteúdo, mas assim, ver a necessidade daquele conteúdo sendo aplicado, a necessidade do que é estar indo lá fora, não é? Não é aplicar um conteúdo só por aplicar, a nossa preocupação deve ser que ele aprenda, aprenda para servir a alguma coisa, para utilizar para alguma coisa (P1).

Para tornar funcional a aprendizagem, é necessário dar, aos alunos, a oportunidade de aplicar o que aprendem em sala de aula em sua vida cotidiana, isto é, preocupar-se com a prática social dos conteúdos aprendidos na escola. “Sempre que os aluno(a)s possam aplicar concretamente o que aprendem, eles terão melhor lembrança e sentirão maior interesse em aprender” (DUK, 2006, p. 197). A partir da literatura da área, constatamos ser adequada a preocupação de P1 em utilizar meios para tornar a aprendizagem mais próxima do cotidiano dos alunos, visto que essa prática é indicada para o trabalho pedagógico com todos os alunos, com deficiência ou não.

As participantes P2 e P3 apontaram, em seus relatos, que sempre que precisam, retomam o que estudaram no curso:

Quando eu recebo aluno com aquela dificuldade, aí eu vou atrás do que eu estudei, vou ver dentro do que foi dado, o que eu posso fazer dentro daquilo para meu aluno, o que dá certo (P2).

Aplico sim. Eu não me lembro agora, mas eu sempre preciso, retomo o que aprendi no curso, estou catando algo aqui, algo ali, e trazendo para trabalhar com eles.(P3).

Nesse aspecto, as participantes demonstraram ter o curso de especialização em Educação Especial que realizaram, como um referencial para consulta no momento em que sentem dúvidas.

Além disso, a participante P3 relatou que, em sua prática junto a A3, aplica o que aprendeu e que está relacionado à deficiência que o aluno apresenta

(deficiência física), e ainda incorpora práticas relacionadas a outras deficiências como alternativas para A3 se apropriar de determinados conteúdos.

Aplico tudo que aprendi relacionada à deficiência dele e ainda tento adaptar outras coisas de outras deficiências, para ver o que eu consigo incorporar além do que eu estou tentando dar para meu aluno, para ver o que eu posso fazer a mais para ele, se apropriar de determinados conteúdos (P3).

P2 relatou que, no ano anterior, teve um aluno com deficiência em sua sala de aula, que possuía grande comprometimento auditivo. Nesse sentido, o curso também contribuiu para o trabalho junto àquele aluno, conforme consta em seu relato.

Eu tive um aluno no ano passado bem comprometido na parte auditiva, ele era 90% surdo, então teve alguns toques do curso, de como trabalhar com ele na sala de aula, sendo que ele quase não te escutava, mas ele lia os lábios. Então, a partir desses toques que eu via, isso dá, como é a teoria? Qual é o tipo de deficiência dele? Onde ele se encaixa ali, e o que eu posso fazer dentro daquilo, por que tinha coisas que não iria adiantar eu fazer, não é? Ele não iria entender nada. O curso contribuiu para isso (P2).

Verificamos, a partir do relato de P2 que, após a formação no curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, o professor consegue lidar com algumas situações antes desconhecidas, de modo que alguns conteúdos específicos contribuíram com o trabalho pedagógico de P2 para identificar e prover os encaminhamentos necessários para atender as NEE de seu aluno. A respeito disso, Bueno (1999, p. 15) ressalta que “[...] a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização frente a uma população que possui características peculiares [...]”. E o relato da professora comprova essa necessidade.

P2 destacou que os professores que ministraram as disciplinas específicas na área da deficiência visual e auditiva, no curso de especialização em Educação Especial que realizou, o fizeram muito bem.

Na visual mesmo com a A2, porque a professora, nossa! Ela nos passou bem essa parte, e na auditiva também (P2).

Entendemos que, provavelmente, a participante P2 utilizou desse exemplo, tendo em vista que as deficiências apresentadas por A2 a levaram a buscar as informações dadas no curso de especialização a esse respeito e, por ter tido a oportunidade de aplicar, na prática, os conhecimentos recebidos Relacionou tais conhecimentos às boas aulas ministradas pelos professores, nas áreas da deficiência visual e auditiva.

Em outro relato, a participante P1 declara que o curso proporcionou mais tranquilidade para sua atuação profissional e destacou que o curso contribuiu para reflexão sobre a prática, para melhorar sua atuação no dia a dia.

Eu diria que o curso te dá mais tranquilidade, ele te leva a refletir, a pensar a sua pratica profissional, então isso para mim, me ajudou muito, porque hoje eu reflito e sei que vou ter que buscar alguns caminhos por onde possa a dar certo. Com o curso, a gente aprende bastante, agora é a prática mesmo, é com a gente no dia-a-dia, ali é que vai surgindo, você vai vendo o que dá para ser feito, o que pode ser melhorado ou não. Mas o curso ele contribui sim, prepara sim a gente melhor, ele da uma maior tranquilidade para a gente refletir sobre a prática mesmo (P1).

O relato acima evidencia um aspecto importante, atualmente muito debatido na área de Educação: a reflexão sobre a ação, ou seja, a necessidade do professor refletir sobre suas práticas. Para muitos, essa ação é fundamental para o professor lidar eficazmente com as situações do dia-a-dia da sala de aula. A esse respeito, Dal Forno (2005) comenta:

O professor vai construindo saberes de acordo com a necessidade imposta pela prática, porém, é importante ter em mente, que nenhum curso é capaz de fornecer subsídios para todos os problemas que ocorrem em uma sala de aula, em uma escola. Os cursos fornecem subsídios para pensar, refletir nas situações vivenciadas em aula as quais são muito diversas (DAL FORNO, 2005, p. 163).

A literatura especializada sobre formação de professores, em todos os níveis, vem enfatizando que o professor deve agir no seu cotidiano, embasado teoricamente, assim como pela sua reflexão sobre e para a prática, a fim de adequar à sua realidade os conhecimentos adquiridos no curso de formação. Esse modelo, para muitos, é denominado professor reflexivo (NOVOA, 1995; PERRENOUD, 1999; ALARCÃO, 2001; TARDIF, 2002; entre outros). Temos indicações a esse respeito

presentes na literatura específica em Educação Especial (SILVA, 2000; VITALIANO, 2002; DAL FORNO, 2005; RIBEIRO, 2005; DUEK, 2006; HUMMEL, 2007; entre outros).

Além disso, a participante P1 acrescentou que, em sua opinião, o curso foi muito bom, pois ofertou disciplinas que, em sua maioria, versavam sobre a Educação Especial, fator que considerou muito positivo na formação.

Ah o curso ele foi, assim, muito bom, porque quase todas as disciplinas que a gente teve, elas estavam sempre voltadas para a Educação Especial, então eu achava isso, eu falava: [...] a gente não fala outra coisa no curso (risos) a não ser Educação Especial, então foi muito positivo sim nessas partes (P1).

O relato de P3, também, mencionou essa característica do curso e, além da Educação Especial, destacou a Inclusão como tema norteador das disciplinas ministradas.

Dentro do curso na verdade, inclusão é o auge, [...] a gente aprendia muito sobre educação especial diretamente, e em todas as disciplinas tinha também tudo baseado para inclusão no ensino regular. (P3)

Avaliamos, anteriormente, que apenas a oportunidade de acesso ao conhecimento científico não é suficiente para a formação do professor, no entanto, elas se fazem necessárias e são extremamente importantes, visto que foi pontuada, pelas participantes P1 e P3 de forma positiva a presença de esclarecimentos constantes sobre os temas Educação Especial e Educação Inclusiva, em cada disciplina do curso que realizaram.

A participante P3 considerou o curso bom e favorável, e relatou que, independentemente da bagagem de conhecimentos anteriores, a cada aula se sentia mais preparada, mais capacitada para atuar em qualquer área do curso.

[...] o que tinha de bom e favorável no curso, é que, [...] independente da bagagem que eu já trouxe antes de fazer o curso, eu me sentia assim, a cada aula totalmente preparada, capacitada, para entrar em qualquer instituição que fosse para atender qualquer área, e depois dos estágios melhorou mais ainda (P3).

Embora P3 traga, em seu relato anterior, a informação de que o curso a formou para atuar no processo de inclusão em escola comum, esse relato parece enfatizar a preparação para atender alunos divididos por áreas de deficiência, como geralmente ocorre na escola especial ou na sala especial. De qualquer forma, avaliamos que a participante, mais uma vez, enfatizou aspectos positivos do curso de especialização que realizou, entre eles, a presença de estágios, uma vez que relatou que a cada aula se sentia mais preparada para trabalhar.

Da mesma forma, a participante P2 relatou que foram “maravilhosas as práticas demonstradas em todas as áreas de deficiência abrangidas no curso”, e que esse fator foi o que mais a ajudou.

Bom, a teoria precisa, porque você precisa saber de onde que veio e para onde que vai, para ter um embasamento, mas as coisas que foram dadas, as teorias, e jogando para a prática foi o que mais ajudou. Então cada demonstração dessas, eu acho que foi um ponto maravilhoso, de ter mostrado a prática de cada deficiência. (P2)

A participante P2 apresenta, em seu relato, a importância da relação teoria e prática na atuação do professor, de tal modo que a formação teórica toma forma à medida que o professor coloca em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos cursos de formação que frequenta. Avaliamos que, possivelmente, as demonstrações, ou seja, os exemplos práticos referidos por P2 dizem respeito a conteúdos ministrados nas disciplinas de Metodologia de Ensino, as quais, conforme verificamos nas grades dos cursos pesquisados, foram ministradas por área de deficiência. Concordamos com a professora quando se refere à importância dos conhecimentos específicos por área, mas ponderamos que, de acordo com o relato, P2 parece ter relacionado à importância desses conhecimentos para trabalhar o atendimento específico para cada deficiência e não para práticas inclusivas em classe comum.

Essa análise vai ao encontro do exemplo dado por P2, que relatou ter aprendido a como proceder se tiver um aluno com deficiência visual (como é o caso de sua aluna A2).

[...] eu trabalhei na pós todas as áreas, então, por exemplo, o que você pode fazer com aquele tipo de deficiência, até que ponto você pode ir com aquela deficiência. Então a visual... Eu vou trabalhar uma coisa que tem visuais que é só você ampliar, tem visuais que

não, que não adianta você ampliar, você tem que fazer algo a mais, tem que ir lá ao tato, não é (P2)?

Verificamos que P2 compreendeu a importância de o professor identificar o nível de perda visual do aluno que, conforme indicamos anteriormente, difere nos alunos com baixa visão e cegos. Destacamos que o relato de P2 nos remete ao entendimento de que o curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, possibilitou à participante o conhecimento das especificidades de cada deficiência, embora, provavelmente, a formação não deva ter sido completa, pelo menos, ofereceu informações sobre os aspectos principais, isto é, a caracterização das deficiências e as metodologias de ensino pertinentes. Isso pode ser comprovado no relato de P2 sobre a necessidade de utilizar ampliações para alunos com baixa visão e estímulos táteis (maquetes, braile, soroban) para trabalhar com alunos com maior comprometimento visual.

Resultados semelhantes também foram encontrados por Meserlian (2009), nos relatos das professoras participantes da pesquisa que desenvolveu, as quais consideraram que a realização do curso de especialização em Educação Especial, na área da Surdez, foi um dos aspectos que mais contribuiu para oferecerem uma educação apropriada aos alunos surdos incluídos na escola que atuavam.

A partir dos relatos apresentados, verificamos, nas três participantes, uma mudança de concepção em relação às necessidades de seus alunos com deficiência. Segundo Monteiro e Manzini (2008, p. 21), essas “mudanças de concepção em relação à inclusão ocorrem após trabalhos de intervenção com professores, incluindo cursos de capacitação, programas de treinamento [...]” que, nesse caso, atribuímos à realização do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial.

A seguir, apresentaremos as análises dos relatos com a avaliação das participantes acerca das lacunas da formação recebida no Curso de Especialização em Educação Especial que realizaram.

3.2.2 Lacunas da Formação em Curso de Especialização em Educação Especial, para Atuação em Classes Inclusivas

Ao serem questionadas se o curso deixou de oferecer algum conteúdo, orientação ou informação necessária para o trabalho com alunos com deficiência, incluídos em classe comum do ensino regular, as participantes tiveram relatos distintos. A participante P1 indicou não ter conseguido identificar lacunas na formação, por considerar que ainda não atuou com alunos com maior comprometimento. Ela argumentou que, quando a escola recebe algum caso específico de deficiência, considerado mais grave, o aluno é encaminhado e atendido na classe especial da escola, ou ainda na sala de recursos, fator que considera favorável para o professor da sala comum, com a justificativa de que ele, às vezes, não saber como lidar com esses casos.

Quando assim, a criança tem uma dificuldade maior, um problema maior, mais específico de grande proporção, já tem a sala de recursos, tem a sala especial, então isso já favorece o professor, porque conforme o tamanho do problema, às vezes a gente não sabe nem como lidar, eu também não passei por todos os casos então eu também não sei (P1).

Analisamos que a participante P1 entendeu que é favorecida quando os alunos com maior comprometimento são atendidos, em suas especificidades, em programas específicos da educação especial, provavelmente, por se sentir despreparada ou insegura frente à inclusão de alunos necessidades mais acentuadas, apesar de ter relatado, anteriormente, que o curso contribuiu para conhecer melhor o seu aluno, a socializar-se com ele e com as demais pessoas com as quais convive. O relato acima demonstra que P1, ao mesmo tempo, que não identificou lacunas no seu curso de formação. Percebeu que não foi preparada para atuar junto aos alunos mais comprometidos.

P3, também, não identificou claramente lacunas no curso que realizou, pois destaca que ele atendeu as suas expectativas e que contribuiu para “tudo que faz” em sua prática profissional.

[...] ele não me deixou nada a desejar, nada. Tudo, tudo, para mim contribuiu para tudo que eu faço na minha prática profissional, não

percebi se aconteceu alguma coisa, que eles esqueceram ou deixaram de passar (P3).

Apenas no relato de P2, encontramos indicações de lacunas no curso de especialização em Educação Especial realizado. Para essa participante, que além de professora de classe comum, no período inverso atua como professora em sala de recursos, faltou a complementação com práticas relacionadas às teorias apresentadas no decorrer do curso.

Eu acho, eu acho que faltou a prática. Porque quando eu entrei, que já faz quatro anos na sala de recursos, eu recebi todos os tipos de aluno, e daí? Eu vou lá, olhar e estudar todos, é uma beleza, mas eu jogar isso lá dentro, entendeu (P2).

Embora P2 tenha identificado lacuna de conhecimentos para atuar junto à variedade de alunos que recebe na sala de recurso, que não foi nosso foco de pesquisa, ponderamos que podemos transpor essa necessidade para o contexto de classes inclusivas. Também, verificamos, em seu relato, resquícios de uma possível crítica à formatação do curso em várias áreas de deficiências sem o curso oportunizar o desenvolvimento de práticas específicas em cada área.

A seguir, apresentaremos as análises dos relatos que contêm as sugestões das participantes para aprimorar a formação em curso de especialização em Educação Especial.

3.2.3 Sugestões para Aprimorar a Formação em Curso de Especialização em Educação Especial, na Perspectiva Generalista

Ao interrogarmos as participantes sobre o que consideram necessário para aprimorar a formação dos professores em Curso de Especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, a participante P1, da mesma forma que mencionou não encontrar lacunas, relatou não ter nenhuma sugestão.

Eu não sei. Não tenho nada pra sugerir (P1).

Resultados semelhantes foram encontrados por Sá (2002) ao desenvolverem uma pesquisa com objetivo de avaliar o impacto produzido pelo curso de Mestrado em didática da Universidade de Aveiro, em Portugal, no desenvolvimento profissional dos professores (mestres) que atuavam no ensino básico, quando solicitaram aos participantes sugestões para Universidade potencializar o impacto do referido curso. Do total de pesquisados, 37,5% não responderam a essa questão.

Os referidos autores analisaram que esse dado reflete “um entendimento tradicional da formação, que atribuiu à instituição promotora, a universidade, a responsabilidade de tomar todas as decisões” (SÁ, 2002, p. 44). As poucas sugestões apresentadas se referiram à importância de promover “relações de parceria entre a Universidade e os próprios contextos de trabalho”, bem como desenvolver articulação entre “o desenho curricular dos cursos e as necessidades de formação dos professores”. Essas sugestões se coadunam com as apresentadas por P2 e P3, como veremos a seguir.

P2 sugeriu a realização de estágios no final do curso, seja em cada área das deficiências ou, ainda, na área de interesse do aluno, como podemos observar em seu relato.

Eu acho que ter algum estágio no final do curso, em cada deficiência, ou na área de interesse do aluno seria importante. Deveria ter alguma coisa assim, eu acho que precisaria (P2).

A participante P2 complementou, em seu relato, que este estágio não poderia ser somente de observações e deveria ter uma carga-horária significativa.

E não é só observação não, deveria ter uma prática, não precisaria ser de trezentas horas, mas uma quantidade suficiente para eu ter uma percepção mesmo, do que eu posso fazer, do que é possível (P2).

Verificamos, na relação das disciplinas disponíveis nos sites das faculdades já mencionadas, que ofertam, em nosso Estado, cursos de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, que estas não contemplam a realização de estágio, com exceção do curso realizado pela participante P3.

Em Vitaliano (2002, p. 166), encontramos sugestões semelhantes sobre a necessidade de realização de estágio. As participantes da pesquisa tomando base seus cursos de graduação “foram enfáticas ao afirmar que estes são essenciais na formação do professor”. Além disso, as participantes consideraram que “conhecimentos teóricos não são suficientes para tornar o professor apto a integrar alunos especiais; é necessário o estágio para possibilitar o efetivo contato com todos os tipos de deficiência, em vários ambientes”. Esse relato se assemelha ao relato de P2 que expressou a necessidade de estágio em cada área ou na área de interesse do aluno, seja para o trabalho em escola especial, em sala de recurso ou em classe comum.

Da mesma forma, os participantes da pesquisa de Vitaliano (2002, p. 166) julgaram a necessidade dos estágios serem organizados de tal maneira, que permitisse ao estagiário “conhecer o maior número de alunos com necessidades especiais de todos os tipos e intervir junto a eles, acompanhando casos, fazendo entrevistas, organizando atividades e desenvolvendo-as junto com o professor da sala”, entre outros aspectos.

A esse respeito, Ribeiro (2005) nos apresenta, como sugestão, acrescentar nos cursos de especialização oportunidades para se estabelecer a relação entre teoria e prática. A autora, após analisar as grades de três cursos de especialização em Educação Especial, e questionar as participantes a respeito da avaliação que tinham sobre o curso que realizaram, dos quais, dois deles tinham característica inclusiva, semelhante aos cursos realizados pelas participantes de nossa pesquisa, considerou que:

[...] para se manter a unidade de um curso, as questões teóricas devem orientar a prática de tal forma que todas as disciplinas devam trabalhar as questões práticas, sem necessitar de uma disciplina separadamente para o Estágio Supervisionado. Se for preservada esta característica de unidade do curso, só necessitaria de um espaço ao final, para troca de experiências práticas do curso, orientadas pela teoria (RIBEIRO, 2005, p. 202).

Avaliamos que, possivelmente, os cursos realizados pelas participantes P1 e P2 tenham sido organizados tendo em vista orientações semelhantes às de Ribeiro (2005), que comentou que apenas demonstrações de relação teoria e prática, feitas predominantemente em sala, durante as aulas são

suficientes para dar conta da necessidade de estágios. No entanto, compactuamos com as considerações de P2, que apresentou a necessidade de estágio durante o curso, por compreendermos que esse se constitui uma importante oportunidade para os alunos estabelecerem relações entre os conhecimentos adquiridos e a situação prática, seja em classes comuns ou em salas de recursos.

Consideramos que o estágio poderia minimizar as dificuldades enfrentadas pelo professor, quando recebe alunos com deficiência, em suas salas, tendo em vista que teria vivenciado, nos estágios, a experiência de planejar, com um profissional mais experiente, as atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula, bem como de discutir e analisar os resultados de sua atuação. Dessa forma, depois de formados, os professores teriam maior conhecimento e experiências, que os fundamentariam no momento de planejar as aulas e atender aos alunos com NEE, em sala de aula do ensino regular.

Apesar de ter relatado que o curso não deixou nada a desejar, em um segundo momento, P3 mencionou que faltou aprofundar o conteúdo sobre autismo, conforme podemos perceber em seu relato.

A gente trabalhou muito pouco sobre autismo, mas depois eu soube que o autismo é uma coisa tão complexa, que a gente tem medo, porque é uma coisa que tem que estar sempre pesquisando se atualizando, mas foi à única coisa que deixou a desejar e acho que deveria aprofundar mais (P3).

Em Ribeiro (2005), encontramos dados semelhantes a partir das respostas obtidas em um questionário aberto, aplicado a três professores egressos de dois cursos de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, na questão que versava sobre as sugestões para elaboração de estrutura curricular de cursos de especialização em Educação Especial. A autora identificou que os professores evidenciaram que, nos cursos que realizaram, faltou aprofundar conhecimentos acerca de condutas típicas¹⁷. Nesse caso, como Fernandes et. al

¹⁷**Condutas Típicas:** referem-se a uma variedade muito grande de comportamentos [...] voltados para si próprios e comportamentos voltados para os outros [...]. Apresentam problemas de natureza emocional, social ou comportamental. Essas pessoas geralmente não apresentam comprometimento ou atraso intelectual, mas vivenciam enorme dificuldade em se adaptar ao contexto familiar, escolar e comunitário. No que se refere ao desempenho acadêmico, por outro lado, suas aquisições e desenvolvimento parecem se correlacionar com a intensidade e a frequência do problema que apresentam (BRASIL, 1994, p. 8-10).

(2007, p. 156-157) analisam, as condutas típicas abrangem o autismo¹⁸ e este “é um dos mais conhecidos, embora seja também um dos mais controversos” transtornos invasivos do desenvolvimento.

No relato de P3, verificamos, ainda, a sugestão de continuarmos as pesquisas que tratam da inclusão, para colaborar com a formação de professores que atuam na rede municipal ou, até mesmo, na estadual.

Sugiro que pessoas como você continuem pesquisando sobre a inclusão. Eu espero com isso, colaborar com seu conhecimento, quem sabe que futuramente, quem sabe Deus abençoe que você use tudo isso assim, para preparar algo dentro do Município ou, até do Estado, que colabore para a capacitação dos professores neste sentido, por que é uma necessidade urgente (P3).

O relato de P3 demonstra que a participante conhece a existência de instâncias responsáveis pela formação de professores nos sistemas de ensino municipal e estadual, pois conforme disposto nas Adaptações Curriculares de Grande Porte (PROJETO..., 2000a), dentre as responsabilidades da instância político-administrativa da Educação, está a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação.

Outro aspecto que consideramos relevante no relato de P3 é que a participante percebe a importância da pesquisa sobre formação de professores para educação inclusiva e a capacitação dos professores.

Essas análises nos permitiram perceber que a formação continuada deve ser repensada, sempre tendo como base a realidade vivenciada em cada escola, em cada sala de aula, respeitando-se os saberes docentes que foram construídos em cada etapa da formação e ao longo da vida profissional. Concordamos com Martins (2008) que ressalta que:

[...] é importante ter claro que nenhum curso de graduação – ou até mesmo de pós-graduação – não vai possibilitar um conhecimento completo, pleno, sobre como atuar com a diversidade do alunado na

¹⁸ **Autismo:** há uma grande variação no grau de extensão do comprometimento do indivíduo, que pode ter desde poucas áreas afetadas com pequeno prejuízo funcional até a maioria ou a totalidade das áreas do desenvolvimento atingidas de forma significativa. Primeiros sintomas: falta de interesse pelas outras pessoas (inclusive a mãe) e ausência de fixação do olhar [...]. A presença de condutas estereotipadas é bastante comum [...], incluindo comportamentos autoestimulatórios e autolesivos, bem como desatenção, acessos de raiva e aparente não percepção de perigo. São freqüentes, também, respostas sensoriais exageradas à luz, barulho, sons, odores [...]. (FERNANDES, 2007, p. 157-158)

classe regular. A formação de professores deve ser percebida sempre como um *continuum*, como um processo que, constituído por fases diversas, possui uma conexão profunda (MARTINS, 2008, p. 48).

Da mesma forma, corroboramos com Cruz (2005, p. 37) em suas considerações acerca da necessidade de preparar adequadamente os professores para atender às demandas específicas de alunos, em contextos de aulas inclusivas. Embora em grande parte das discussões e textos elaborados sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, a formação dos professores seja contemplada, é necessário perceber que esta preparação “não se encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato* ou *stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará”. É preciso que a prática do docente seja revista constantemente por meio da teoria, que é um dos instrumentos para, também, prever a prática. Para tanto, é preciso que haja curso de formação docente.

Dessa forma, compreendemos que não é possível se esgotar em qualquer espaço de formação a preparação do professor, para promover a inclusão dos alunos com NEE, mas que todos os espaços se complementem, seja a formação inicial, a continuada ou ainda a experiência adquirida pela experiência profissional.

Tomando como base os relatos das participantes, verificamos que o curso muito contribuiu para ampliar seus conhecimentos, para mudanças de suas concepções e, ainda, na forma de atuação, pois, de modo geral, consideraram que essa formação contribuiu em sua prática profissional como professoras de classes inclusivas no ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, cujo interesse principal foi o de analisar as possíveis relações entre a formação, as percepções e as práticas de professores especialistas em Educação Especial na perspectiva generalista, regentes em classe comum das séries iniciais, consideramos que a realização da pesquisa possibilitou a reflexão a respeito do sistema educacional em seu movimento constante e intenso de transformação, principalmente, no que se refere à exigência de profissionais preparados para enfrentar esse novo cenário educacional, composto por diversos tipos de alunos, entre eles, os que apresentam algum tipo de deficiência.

Em relação à metodologia utilizada, consideramos que esta foi fundamental para que pudéssemos efetivar os objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho, principalmente porque, após a coleta dos dados de entrevista e das sessões de observação em cada classe, tivemos maior clareza acerca dos desdobramentos que envolvem a complexidade da relação professor/aluno/aprendizagem em uma sala de aula. Por meio desses procedimentos, coletamos os dados necessários para análise pretendida.

No decorrer da nossa pesquisa, no contato com as professoras antes e durante a realização das entrevistas, conseguimos estabelecer com as participantes um clima agradável, de boa receptividade, e percebemos que elas se sentiram seguras para relatar, espontaneamente, sobre cada assunto que compunha as perguntas que lhes foram feitas. Essa disponibilidade por parte das participantes foi um fator que consideramos favorável no desenvolvimento de nossa pesquisa, principalmente, porque este clima de confiança se estendeu, também, durante a realização das sessões de observação.

As análises das quatro categorias oriundas do primeiro tema de nossa pesquisa, que abordou as percepções e práticas apresentadas pelas participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência em classe comum do ensino regular, indicaram que as participantes aceitaram o desafio proposto pelo processo de inclusão. Verificamos, de modo geral, que todas as participantes compreenderam que a prática pedagógica pode favorecer o desenvolvimento de seus alunos para a inclusão acontecer de forma positiva, tendo

em vista um aspecto importante destacado apenas por P1: a necessidade de refletir sobre a prática para, continuamente, melhorá-la.

As três participantes conseguiram identificar defasagens no processo de aprendizagem dos seus alunos com deficiência e envidaram esforços para superá-las. Destacaram a importância de realizar o atendimento individualizado, de organizar atividades em duplas e/ou grupos maiores, e de diversificar atividades e materiais, bem como outras adaptações necessárias.

Em relação às dificuldades relatadas pelas participantes, observamos que houve congruência com os dados de observação. P1 relatou dificuldades para promover a socialização de sua aluna com deficiência e desenvolver trabalhos em grupo. As dificuldades apontadas por P3 foram: ser pouco o tempo que utilizava para dar atenção individual a A3; não conseguir desenvolver com A3 as mesmas atividades propostas para os demais alunos da sala; a inexistência de hora atividade para organizar o seu trabalho e, ainda, dificuldades referentes à dor e ao cansaço de A3 característicos de sua deficiência. Esse último aspecto, também, foi relatado por A2 e identificamos nas sessões de observações a ocorrência de tais situações.

Apesar de as três participantes terem demonstrado, em seus relatos, de modo geral, que conheciam as especificidades das NEE de seus alunos, bem como os procedimentos pedagógicos necessários para favorecer a participação e a aprendizagem destes em classe comum do ensino regular, as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas, durante as sessões de observação que realizamos, indicaram a necessidade de aprimoramento no planejamento das atividades, bem como nas adaptações e na flexibilização curricular.

A participante P1 desenvolveu com A1, na totalidade das sessões de observação, as mesmas atividades que trabalhou com os demais alunos em classe e, embora tenha realizado frequentes atendimentos individualizados a A1, a manteve, durante todo o período de observação, sentada em uma carteira no fundo da sala, com pouco contato com os demais colegas, fato que julgamos ter contribuído para o comportamento de isolamento da aluna, identificado em todas as observações. Avaliamos a necessidade de P1 desenvolver práticas de sensibilização e aproximação entre os alunos. Analisamos que P1 não compreendeu, ainda, como organizar atividades em grupo que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de atitudes de cooperação e troca de experiências e conhecimentos.

A participante P2 apresentou práticas que se assemelharam em alguns aspectos às práticas de P1. Também, na totalidade das sessões de observação, P2 desenvolveu com A2 as mesmas atividades que trabalhou com os demais alunos em classe, realizou alguns atendimentos individualizados a A2 e, após a terceira sessão de observação, a aluna foi mudada da primeira carteira da fileira central da sala para a terceira carteira da fileira da parede, sem ser levada em consideração a dificuldade visual apresentada por ela. O material ampliado foi utilizado somente em uma sessão, com a ajuda da própria aluna que levou a atividade para ser ampliada na máquina de fotocópias na supervisão da escola. A aluna utilizou caderno comum, com pautas claras e finas, do mesmo tipo utilizado pelos demais alunos, mesmo apresentando comprometimento visual. Em situações em que a aluna não conseguiu copiar grande quantidade de informações do quadro, P2 proporcionou outra opção para que A2 tivesse o conteúdo completo. Na sala de aula de P2 identificamos situações evidentes que demonstraram boa socialização de A2 com a turma e vice versa.

A participante P3, por sua vez, também conseguiu promover a socialização de A3 com os demais alunos da classe. P3 realizou com A3 apenas atendimentos individualizados, que foram desenvolvidos, na totalidade das sessões de observação, com diversas atividades e materiais, entre eles, alguns produzidos artesanalmente pela própria professora. Entretanto, isso ocorreu de forma isolada dos demais alunos, ou seja, enquanto os demais alunos realizavam uma determinada atividade, A3 realizava outra, diferente no conteúdo e na forma. Verificamos que P3 sentou A3 na primeira carteira da fileira da parede, local que considerou o mais adequado dentro da sala de aula, tendo em vista as NEE do aluno. Além disso, realizou a adaptação do mobiliário para proporcionar-lhe maior conforto e adequada acomodação. A forma de organização das atividades de A3 e dos demais alunos, utilizada pela professora, foi o principal fator causador da indisciplina dos alunos, manifestada ora por A3, ora pelos demais, aspecto que consideramos merecedor de mais análises, tendo em vista o fato de a professora demonstrar não ser possível desenvolver atividades que versassem sobre o mesmo tema com todos os alunos.

Os resultados obtidos a partir das análises das três categorias oriundas do segundo tema, de nossa pesquisa, que abordou as percepções das participantes sobre a formação realizada em curso de especialização em Educação

Especial, na perspectiva generalista, indicaram que o curso analisado contribuiu para a formação das professoras no que se refere à inclusão de alunos com deficiência em classe comum, tendo em vista que as participantes verbalizaram existir relação entre as práticas que desenvolvem para realizar o processo de inclusão do aluno com deficiência(s) em sua sala de aula e a formação recebida no curso que fizeram.

Entre os aspectos positivos relatados pelas participantes, temos que o curso propiciou-lhes mais tranquilidade para atuarem, possibilitou-lhes conhecer melhor o aluno, a socializar-se com o aluno com NEE e com as demais pessoas, principalmente, porque contribuiu para uma mudança na forma de olhar o aluno com deficiência(s) em relação às suas atitudes e limitações. Fato que comprovamos por meio das observações, pois as professoras constantemente estimulavam a participação dos alunos com deficiência e estabeleciam interações positivas com eles, de incentivo e valorização de suas realizações. Apenas P1 relatou que o curso contribuiu para reflexão sobre a prática, para melhorar sua atuação no dia a dia.

As participantes apontaram que o curso de que participaram ofertou disciplinas que, em sua maioria, versavam sobre a Educação Especial, e destacaram que a Educação Inclusiva norteou as discussões em todas as disciplinas ministradas. P3 avaliou o curso como favorável para sua formação, e relatou que, independentemente da bagagem de conhecimentos anteriores, a cada aula se sentia mais preparada e mais capacitada para atuar em qualquer área do curso. Duas participantes (P2 e P3) indicaram que utilizam o curso de especialização em Educação Especial que realizaram, como um referencial para consulta no momento em que sentem dúvidas, porque aplicam o que aprenderam, na prática, junto a seus alunos com deficiência.

Verificamos que as participantes compreenderam a importância da relação teoria e prática e consideraram positivas as práticas demonstradas em todas as áreas de deficiência abrangidas no curso, de modo que a participante P2 enfatizou a necessidade de realização de estágios no final do curso, seja em cada área das deficiências ou, ainda, na área de interesse do aluno. Além disso, comentou que esse estágio não poderia ser somente de observações e deveria ter maior carga-horária.

As conclusões apresentadas com base nos relatos das participantes e nas observações realizadas nos permitiram tecer algumas considerações:

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, consideramos que essas estão caminhando em direção à proposta de Educação Inclusiva, tendo em vista que, embora apresentassem dificuldades em desenvolver as atividades de modo a atender as especificidades dos alunos com deficiência e, ao mesmo tempo as apresentadas pelos demais alunos, constatamos que as participantes compreenderam a necessidade de agregar o conhecimento teórico às suas atitudes de acolhimento ao aluno com deficiência e às ações pedagógicas para favorecer a socialização e a aprendizagem de todos.

Verificamos que todas as participantes não contavam com algumas condições de trabalho essenciais para o processo de inclusão de alunos com deficiência em sala comum, as quais estão previstas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por exemplo, o trabalho conjunto com professor especializado em áreas específicas da Educação Especial, dentre outros. Especificamente, no caso da aluna com deficiência visual, não foram disponibilizados materiais específicos que lhe possibilitassem ter acesso ao currículo, entre eles: lápis 6B, canetas de ponta porosa de cores contrastantes, papel pauta dupla, luminária, pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, lupas, computador, softwares educativos. Acrescentamos, ainda, o fato de P3 não contar com hora atividade, tempo que seria fundamental para realizar seu planejamento e elaborar os materiais necessários para o atendimento de A3.

Ao nos questionarmos se o que aconteceu nas salas de aula estudadas foi, de fato, inclusão ou apenas inserção de alunos com deficiência em classe comum, analisamos que, a partir das práticas observadas e dos relatos obtidos, estamos em processo de inclusão, considerando que as participantes compreenderam os fundamentos da Educação Inclusiva, trabalharam a socialização dos alunos com deficiência com a classe e vice versa, realizaram atendimentos individualizados e diversificados, adaptaram materiais e valorizaram participação e a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, avaliamos que estes não foram somente colocados em suas salas. Eles estavam, constantemente, sendo estimulados a participar do cotidiano da sala de aula. No entanto, ponderamos que nas práticas das três participantes faltou um planejamento que possibilitasse compatibilizar as

atividades desenvolvidas para atender às NEE dos alunos com deficiência e os demais alunos em classe.

Quase que em sua totalidade, os relatos das participantes indicaram aspectos positivos sobre a realização do curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, e apontaram diversas relações que estabelecem entre a prática pedagógica que desenvolvem (ou pelo menos tentam) e a formação recebida no curso em questão. Esses dados foram particularmente relevantes ante os objetivos propostos neste estudo

Entre as sugestões de aprimoramento de cursos de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, as participantes indicaram, além da necessidade de estágios, aprofundar a abordagem do conteúdo sobre autismo e de continuarmos as pesquisas acerca da inclusão, para colaborar com a formação de professores que atuam na rede municipal ou, até mesmo, na estadual.

Sobre a sugestão de incluir no curso a disciplina de estágio, verificamos a necessidade de uma regulamentação, ou pelo menos a indicação da realização do estágio por parte de instâncias maiores, no âmbito educacional, uma vez que a Resolução 01/2007, que estabelece as normas para a organização e o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, deixa margem para a organização de cursos que desenvolvam estudos apenas teóricos.

Nossa visão é a de que os dados aqui apresentados podem vir a subsidiar a organização dos cursos de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, pois evidencia as necessidades vivenciada por egressos. Além disso, com base nos dados de observação das práticas das participantes, identificamos a necessidade de aprimorar o desenvolvimento de habilidades referentes ao planejamento das atividades em sala de aula, para tornar possível compatibilizar as NEE dos alunos com deficiência, bem como as necessidades dos demais alunos e as exigências do currículo, visto que, durante a realização desta pesquisa, verificamos o desenvolvimento de atividades para o aluno com deficiência totalmente idênticas, ou ainda, completamente distintas e incompatíveis com as desenvolvidas pelos outros alunos.

No entanto, sabemos que esse objetivo é complexo, pois temos uma longa história de práticas pedagógicas baseadas na homogeneidade dos alunos, condição que é incompatível com os pressupostos da educação inclusiva que

evidencia e valoriza a heterogeneidade entre os mesmos no contexto da escola comum. O fato é que nosso sistema de ensino difunde a ideia de que temos um currículo flexível, no entanto apresenta aos professores currículos específicos para cada série e estes são cobrados no seu cumprimento, desconsiderando as características e nível de aprendizagem dos alunos.

Acreditamos os resultados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa podem contribuir para os estudos na área de formação de professores, para promover a inclusão no ensino regular, visto que a formação em cursos de especialização em Educação Especial carece, ainda, de estudos sistematizados, como podemos perceber nos apontamentos de Ferreira (2009).

Essa reflexão parece remeter para a consideração de que os currículos devem se orientar para a formação de especialistas segundo cada categoria de necessidade especial. Todavia, [...] o impasse sobre a formação de professores especialistas parece ainda sem solução: a especialidade está na modalidade "educação especial" ou nas peculiaridades e histórias sociais das deficiências? Nesse momento ainda não me sinto fundamentada para pensar um professor especialista em todas as deficiências, isso porque no atual avanço do conhecimento, não creio que podemos dizer que haja tanta singularidade para que cada categoria ou tipo de deficiência correspondesse a uma formação com formatação peculiar de curso. A questão está em aberto (FERREIRA, 2009, p. 254).

Concordamos com Alves (2006a) quando diz que, para que o professor assuma práticas educacionais inclusivas, capazes de lidar com as diferenças e de garantir o acesso a educação de qualidade para todos os alunos, é preciso, constantemente, levantar questões como:

Como fazer; o que o meu aluno precisa para aprender; como articular o genérico e o específico; como garantir o acesso aos bens de consumo, à cultura, aos conhecimentos escolares, às variadas linguagens; o que o sujeito precisa para atuar de forma plena no mundo; de que maneira garantir as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo; que mudanças, na forma de ensino, são necessárias para tornar essa escola mais dialética e preparada para acolher a diversidade (ALVES, 2006a, p. 103).

Após realizar as análises que ampararam nosso trabalho, verificamos a possibilidade de realização de novas pesquisas, tendo em vista ampliar a investigação no campo da formação de professores em curso de especialização em Educação Especial. Apresentamos como sugestão, pesquisas

desenvolvidas, de forma comparativa, em relação às práticas dos professores que realizaram curso de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista e dos professores que cursaram a especialização em Educação Especial em uma das áreas das deficiências, com a possibilidade de comparar, até mesmo com a prática de professores que não realizaram curso de especialização.

Sugerimos pesquisas sobre práticas de professores especialistas em Educação Especial, na perspectiva generalista, que têm alunos com deficiência incluídos em classe comum do ensino regular, que permitam o desenvolvimento de intervenções com base nas orientações adquiridas no curso, com o objetivo de analisar os seus efeitos.

Indicamos a necessidade de pesquisas comparativas entre as práticas pedagógicas de professores especialistas em educação especial, na perspectiva generalista, desenvolvidas em escolas especiais, nas classes especiais e classes comuns do ensino regular, para verificar as semelhanças e diferenças que estas apresentam.

Tendo em vista que as professoras participantes desta pesquisa realizaram sua formação de Especialistas em Educação Especial em universidades e faculdades da rede particular de ensino, sugerimos o desenvolvimento de pesquisa semelhante a nossa, junto a professores formados em cursos de especialização em Educação Especial, na perspectiva generalista, em universidades públicas de nosso Estado, pelo fato de que tais universidades contam com a reputação de oferecer melhor formação de modo geral, visto que, geralmente contam com profissionais que frequentemente se dedicam à pesquisa.

Considerando os dados identificados em nosso trabalho, referentes ao número de alunos com NEE atendidos pela Rede Municipal de Educação de Londrina, indicamos, ainda, pesquisas que analisem os diversos aspectos que envolvem esse processo em nosso município.

Assinalamos que este estudo permitiu adquirir novos saberes e ressignificar os saberes antigos. Além disso, esclarecemos que em momento algum desta pesquisa tivemos a intenção de desrespeitar as opiniões e as ações das professoras participantes, tanto que procuramos analisar os dados de forma compreensiva, tendo em vista a formação e a experiência profissional próprios de cada participante.

Ressaltamos que o contato com as salas de aula e, principalmente, com os alunos com deficiência incluídos nas classes observadas, reafirmou em nós o desejo de continuar realizando nossas pesquisas em favor deles.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 83-105.
- ALVES, D. O. et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.
- ARNAIZ SANCHEZ, P. Las escuelas son para todos. **Siglo Cero**, Salamanca, v. 27, n. 2, p. 25-34, 1996.
- _____. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-17, out. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- _____. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- _____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasil: SEESP, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2008.
- _____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasil, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2008.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2008.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília: CNE/CES, 2001b.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu em nível de especialização.

Brasília: CNE/CES, 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

_____. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. 2001c. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 133-181.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-27, set. 1999.

CARLOTA, M. S. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2008. p. 83-89.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento**, Niterói, n. 1, p. 39-59, 2003.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial n.º 1793 de 27/12/1994**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 115-122, jan./abr. 2007.

_____. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DAMASCENO, A. R. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 4 jun.

2008.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S.. A entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.

DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 97-115.

DISTROFIA muscular de Duchenne: distrofias musculares progressivas. Disponível em: <<http://www.distrofiamusculardeduchenne.com>>. Acesso em: 18 out. 2009.

DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. C. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, . p. 307-318, 2006.

DUK, C. (Org.) **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

DUTRA, F. M. et al. Atuação da fisioterapia e da terapia ocupacional na escola. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 179-186.

ECHEITA, G.; MARTÍN, E. Interação social e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 36-53.

FACONTI, R. M. B. **O pensar, o agir e o viver do professor**: sua teoria e sua prática em relação aos portadores de necessidades especiais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FERNANDES, E. M. et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 153-171.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação pedagógica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA GOMES, A. L. L. et al. BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e continuada. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 139-148.

_____. Formação de professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos:

EDUFSCAR, 2009. p. 251-259.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FONTES, R. S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. Cap. 6, p. 79-96.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.

_____. Formação de professores: interfaces entre educação e educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 245-249.

FUGISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações curriculares**: relatório de consultoria técnica, projeto educação inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em: jul. 2009.

GODOY, A. A. Arte jornada para as estrelas. In: CONGRESSO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 5., e FESTIVAL NACIONAL DE ARTE SEM BARREIRAS, 6., 2000, Brasília. **Resumos...** Brasília: MEC / SEESP, 2000.

GRANEMMAN, J. L. **Educação inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande–MS.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, S. N.; MARTIN, M. H. Práticas educativas para construção de uma escola inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 18, p. 13-25,

2001.

JIMÉNEZ, B. R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

LIEBSCHER, P. Quantily with quality? teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, Champaign, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring, 1998.

LONDRINA. Prefeitura do Município. Secretaria Municipal de Saúde. **Plano Municipal de Saúde 2006-2007**. Londrina, 2007. Disponível em: <http://saude.londrina.pr.gov.br/relatorios_gestao/downloads_site_relatoriosgestao_2008/plano_municipal_de_saude_2006_2007.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: EDUEL, 2003. p. 11-25.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: A PESQUISA QUALITATIVA EM DEBATE, 2., 2004, Bauru: **Anais...** Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD-ROM.

MARCHESI, A. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-192 .

MARQUEZINI, M. C. **Formação de profissionais / professores de educação especial: deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília.

_____. et al. Perfil ocupacional de professores de Londrina que buscaram a formação de especialista em educação especial. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2008. p.157-165.

MARTINS, L. A. R. **Análise da formação profissional da educação especial frente às necessidades do educando portador de deficiência mental**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

_____. Análise de dois cursos de Pedagogia, do PROBÁSICA/UFRN, no tocante à formação inicial de docentes para atuação em classes inclusivas. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2008. p. 140-156.

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

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre a formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2009. p. 92-122.

_____. O programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR na perspectiva dos egressos. In: NUNES, L. R. D'O. P., et al. **A produção discente da pós-graduação em educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial**. São Carlos, 1999. Relatório final do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 73-86, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, J. E. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008

MULLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 6. ed. Londrina: EDUEL, 2007.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, L. R. D'O. P., et al. **A produção discente da pós-graduação em educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial**. São Carlos, 1999. Relatório final do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

_____. A formação de pesquisadores em educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 18., 1988, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: [s. n.], 1988. p. 285-289.

OMOTE, S. A formação do professor em educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 153-169.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Org.). **Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística**. Marília: UNESP, 1999, p. 3-21.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática

reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 5-19, Nov./dez. 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PROJETO Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000a. (Adaptações Curriculares de Grande Porte, 5).

_____. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000b. (Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, 6).

RIBEIRO, M. J. L. **Formação de professores**: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SÁ, M. H. A. et al. Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aviero: das intenções às práticas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 27-52, 2002.

SILVA, M. O. E. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 53-69.

_____. **A análise de necessidades na formação contínua de professores**: um caminho para integração escolar. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

SCHIRMER, C. R. et al. BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**: deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Libri, 2008.

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

TUDELLA, H. Deficiência física. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 155-177.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 7 jun. 2008.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

VITALIANO, C. R. (Coord.). **Análise dos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo em relação à formação para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais antes e após as diretrizes curriculares de 2006**. Projeto de Pesquisa, PROPPG - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

_____. A entrevista como metodologia de pesquisa para investigar concepções de professores sobre a inclusão de alunos especiais no ensino regular. In: BRZEZINSKI, I.; ABBUD, M. L.; OLIVEIRA, C. C. (Org.). **Percursos de pesquisa em educação**. Ijuí: Unijuí, 2007a. p. 139-152.

_____. **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Marília.

_____. Diagnóstico da necessidade de preparação dos professores de cursos de licenciatura para incluir estudantes com necessidades especiais e formar futuros professores aptos a promover a inclusão. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira e Marins, 2008. p. 246-255.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa

Professores especialistas em educação especial que atuam em classe comum no processo de Inclusão de alunos com deficiência: análise da formação, percepções e práticas

Justificativa e objetivos da pesquisa

Particularmente neste estudo, estamos interessados em pesquisar as percepções e práticas de professores que atuam em escolas regulares, em classe comum, com alunos com deficiência, e que tiveram formação em nível de Especialização, em Curso de Educação Especial generalista. Estas análises se fazem presentes, justamente porque esta pesquisa visa à identificação das possíveis relações entre a formação, as percepções e as práticas de professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum das séries iniciais, que atuam com alunos com DA, DF, DM e/ou DV. Além disso, é considerada a relevância deste estudo, pelo nível de comprometimento pessoal e profissional da pesquisadora, enquanto participante de um contexto educacional onde se dá a oferta de cursos de formação em Educação Especial generalista, em nível de pós-graduação *lato sensu*, uma vez que se pretende identificar a possibilidade de contribuir, de alguma forma, com a melhoria da qualidade do ensino em questão. A realização desta pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar as possíveis relações entre a formação, as percepções e as práticas de professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum das séries iniciais que tinham alunos com deficiência.

Objetivos Específicos

- Investigar as percepções dos professores especialistas em Educação Especial, regentes de classe comum, acerca de suas práticas pedagógicas para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência.
- Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum, que têm alunos com deficiência.
- Identificar as possíveis contribuições que os professores especialistas, atuantes em classe comum, que têm alunos com deficiência, identificam em sua prática profissional, derivadas da formação recebida em curso de Especialização em Educação Especial.
- Verificar a avaliação que os participantes apresentam em relação ao curso de Especialização em Educação Especial que realizaram.

Procedimentos a serem utilizados

A metodologia utilizada nesta pesquisa consiste na realização de entrevistas semi-estruturadas com professores especialistas em Educação Especial, regentes em classe comum das séries iniciais, que têm alunos com deficiência. As entrevistas serão gravadas e transcritas. A seguir, serão realizadas observações sistemáticas da realidade vivenciada na sala de aula do participante.

Desconforto, riscos e benefícios esperados

Prevemos que este estudo não acarretará nenhum tipo de desconforto ou risco aos participantes. Esperamos que esta pesquisa possibilite aos participantes oportunidades de reflexão acerca da formação recebida em curso de especialização em Educação Especial e sua relação com a prática da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Confiabilidade do estudo

Os participantes desta pesquisa em hipótese alguma terão sua identidade divulgada para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participam efetivamente do desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade, esclarecemos aos participantes que poderão deixar de colaborar com o estudo, em qualquer momento que o desejarem.

Consentimento

1 - Eu, _____, após ter lido e entendido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a mestrande Erika Aparecida Regiani, concordo voluntariamente em participar deste. (_____) (responder sim ou não) Aceito responder o roteiro de entrevista proposto e autorizo a realização de observações sistemáticas em minha sala de aula.

Data: ___/___/2008

Assinatura do participante

2 - Eu, mestrande **Erika Aparecida Regiani**, declaro que forneci ao participante

_____ todas as informações referentes ao estudo a ser desenvolvido.

Data: ___/___/2008

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B
Roteiro para Entrevista

A - Dados de Identificação Pessoal

Nome: _____
 Idade: _____ Fone Res: _____ Fone Cel: _____
 E-mail: _____

B - Formação Acadêmica (Curso / Instituição / Ano de conclusão)

Graduação(es) _____
 Especialização(es) em Educação Especial _____
 Outra(s) Especialização(es) _____
 Mestrado _____
 Outros Cursos relacionados à Educação Especial _____

C – Dados Profissionais

Escola que atua: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____ Fone: _____
 Série: _____ Período: _____ Nº de alunos: _____
 Série: _____ Período: _____ Nº de alunos: _____
 Tempo de experiência no magistério: _____
 Tempo de experiência com alunos com deficiência: _____

Nº e Deficiências em sua classe atual / Idade dos alunos:

() DV _____ Idade _____
 () DA _____ Idade _____
 () DM _____ Idade _____
 () DF _____ Idade _____

Experiências anteriores de atendimento de alunos com deficiência / número de alunos:

() Classe Comum ()DV_____ ()DA_____ ()DM_____ ()DF_____

() Sala Especial ()DV_____ ()DA_____ ()DM_____ ()DF_____

() Sala de Recurso ()DV_____ ()DA_____ ()DM_____ ()DF_____

() Escola Especial ()DV_____ ()DA_____ ()DM_____ ()DF_____

Observações: _____

PERGUNTAS

1. Como você percebe processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular na sua escola? E na sua sala de aula?

2. Como é o desempenho acadêmico de seu(s) aluno(s) com deficiência?

(Se for bom) Você considera que este bom desempenho ocorre devido algum procedimento específico de ensino ou devido à capacidade de aprendizagem do aluno?

(Se for ruim) Qual a possível causa das dificuldades? Que procedimentos já foram utilizados para favorecer a melhoria de seu desempenho.

3. Como é a socialização do(s) aluno(s) deficiente(s) com você e com a turma?

(Se for boa) Você lembra ter sido necessário alguma orientação aos alunos ou algum procedimento específico para favorecer esta boa socialização ou desde o início ela foi boa?

(Se for ruim ou média) O que acontece que dificulta o processo de socialização entre os alunos? Você já desenvolveu alguma estratégia ou procedimento específico para favorecer a melhoria da socialização de seu aluno com deficiência com a classe?

4. Houve alguma situação em que você encontrou dificuldades para promover a participação e a aprendizagem dos alunos deficiência?

(Em caso positivo) Descreva a situação

(Em caso negativo) Justifique sua resposta

5. Descreva sua prática pedagógica em sala de aula com exemplos de situações que você considera como meios para favorecer a inclusão de aluno com deficiência.

6. Em sua opinião, o Curso de Especialização em Educação Especial lhe preparou para promover a inclusão de alunos deficientes no ensino regular? Que fatos te levaram a chegar a esta conclusão? Se possível dê exemplos.

7. Você aplica os conhecimentos recebidos no curso no cotidiano da sala de aula?

(Em caso positivo) Como aplica?

(Em caso negativo) Justifique sua resposta.

8. Descreva algumas características que considera como positivas e/ou negativas do curso de Especialização em Educação Especial em relação a sua preparação para incluir alunos com deficiência.

9. Em sua opinião, o curso deixou de oferecer algum conteúdo, orientação ou informação necessária para o seu trabalho com alunos deficientes em classe comum do ensino regular?

(Em caso positivo) Qual(is)?

(Em caso negativo) Justifique sua resposta.

1. Em sua opinião, o que seria necessário para aprimorar a formação dos professores em Curso de Especialização em Educação Especial.

2. Há algo mais que queira acrescentar?

ANEXOS

