



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

Lopes Chequer Saraiva, Ana Cláudia; Vicente, Carla Cristina; Fernandes Ferenc, Alvanize Valente

"Não estou preparado": a construção da docência na educação inclusiva

Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 31, septiembre-diciembre, 2010, pp. 645-659

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189115368011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



## **“Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva**

*“I am not prepared”: the construction of teaching in the inclusive education*

**Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva<sup>[a]</sup>, Carla Cristina Vicente<sup>[b]</sup>,  
Alvanize Valente Fernandes Ferenc<sup>[c]</sup>**

<sup>[a]</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor adjunto II da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Viçosa, MG - Brasil, e-mail: aclaudia@ufv.br

<sup>[b]</sup>Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG - Brasil.

<sup>[c]</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar), professora adjunta da Universidade Federal de Viçosa Viçosa, MG - Brasil, e-mail: avalente@ufv.br

---

### **Resumo**

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais nos sistemas regulares de ensino é uma conquista dos movimentos sociais em prol de grupos marginalizados. Documentos nacionais e internacionais legislam sobre o arcabouço de recursos necessários para a concretização da premissa inclusiva, inclusive no que tange à formação dos docentes, haja vista as especificidades decorrentes da prática educativa com uma

clientela especial. Nesse contexto, desenvolvemos uma pesquisa em que se buscou investigar o processo de formação dos professores que atuam em salas regulares na perspectiva de inclusão de alunos especiais. Utilizou-se como instrumento para coletas de dados entrevistas semiestruturadas com três professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Viçosa, MG. A pesquisa apresentou os seguintes resultados: a carência de saberes teóricos, conceituais e de estratégias relacionadas ao processo de ensino e à aprendizagem de alunos com necessidades especiais; a concretização de práticas docentes intuitivas, fundamentadas na experiência cotidiana; a falta de incentivo à busca permanente de formação associada à existência de práticas docentes individualizadas; atitudes de resistências ao trabalho com alunos especiais; e a justificativa de ausência de investimento, por parte do profissional, alicerçada na não efetivação de políticas públicas direcionadas à formação de docentes para trabalharem na perspectiva da inclusão.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação inclusiva. Prática docente.

### **Abstract**

*The educational inclusion of pupils with special needs on the regular schools systems is a conquest of the social movements in order to empower the marginalized groups. Some Brazilian and other international documents legislate about the necessary resources onto the construction of the inclusion, as so to the teacher's education, considering the coming specificities of the educational practice with a special clientele. In this context, we developed a research, on which we investigated the process of teacher's education, from those who work in regular classrooms, on the perspective of inclusion of the special pupils. We utilized a semi-structured interview with three teachers from the initial grades of the fundamental teaching level of one public school in the city of Viçosa, MG. The research showed us the following results: the concretization of intuitive teaching practices, founded on the daily experience; the lack of incentive to permanent search of formation, associated with the individualized docent practices; some resistance attitude towards the work with special students and the explanation to the lack of investment, from the part*

*of the professional, based on the not-effectuation of public policies, addressed to the teacher's education in order to work with the inclusion perspective.*

**keywords:** *Teacher's education. Inclusive education. Docent practice.*

---

Pensar a educação no contexto atual é refletir sobre os processos de inserção dos diversos grupos sociais nas instituições formativas e os impactos desta formação na construção de suas identidades. Referir-se aos processos de inserção demanda reflexões no âmbito das políticas e práticas de inclusão nos diversos contextos educativos.

As políticas de inclusão social são fruto de lutas travadas por movimentos institucionalizados, em prol dos grupos sociais marginalizados dos processos de participação e atuação nos espaços sociopolíticos e culturais constitutivos de suas cidadanias. Assim, desde a década de 1990, significativas conquistas vêm sendo acumuladas por estes grupos nos vários setores sociais: o educacional, o da saúde e o produtivo, envolvendo este último a inserção dos indivíduos com necessidades especiais no mercado de trabalho.

Neste contexto, a concepção de “educação inclusiva” proclamada em 1994 pela Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em parceria com a Unesco, enfatiza que todas as crianças, independente de suas origens e valores sociais, devem ter acesso à educação. As escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, assegurando-lhes um ensino de qualidade por meio de um currículo diversificado e da formação adequada de seus profissionais.

No Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei n. 9.394/96) a educação especial<sup>1</sup> passa a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Fazendo alusão à formação do corpo docente, a LDB/1996,

---

<sup>1</sup> O conceito de educação especial adotado no texto é aquele definido pelo Decreto Federal n. 3.298/99 no seu artigo 4º e a Resolução CNE/CEB de fevereiro de 2001: “um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação”.

em seu artigo 3º, recomenda que seja composto por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns”.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 02/2001) há ressalvas à formação adequada dos professores. Recomenda-se, ainda, que as escolas disponham de um arcabouço de recursos materiais, pedagógicos e humanos para que se consiga promover uma educação de qualidade a seus alunos. Compreende-se, assim, que todo o corpo docente deverá possuir formação profissional direcionada para a diversidade de sujeitos com os quais interage no processo educativo.

Nesta perspectiva, cabe indagar: como vem ocorrendo o processo de formação dos professores que trabalham, no sistema regular de ensino, com alunos portadores de necessidades especiais? Que saberes e experiências são contemplados nessas práticas formativas? Quais desafios se apresentam aos professores no campo de atuação docente?

A fim de problematizar estas indagações, serão explicitados neste artigo resultados da pesquisa intitulada “A Construção da Docência na Educação Inclusiva”, que envolveu a participação de três professoras<sup>2</sup> do ensino fundamental, de uma escola estadual do município de Viçosa, MG. Esta Escola apresenta como uma de suas propostas educativas o Projeto Incluir,<sup>3</sup> cujo objetivo é a inserção de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas orientadas por três campos temáticos: representação da docência, formação profissional, dificuldades e desafios da prática pedagógica.

### **Dialogando com a docência na educação inclusiva: reconstrução de trajetórias de formação de professores**

A reconstrução das trajetórias de formação das interlocutoras dessa pesquisa incide sobre a formação inicial no curso de Licenciatura

<sup>2</sup> Visando a preservar os sujeitos e a instituição de investigação, foram atribuídos os números 1, 2 e 3 às participantes da pesquisa.

<sup>3</sup> A referida escola desenvolve, desde o ano de 2003, o Projeto Incluir, que busca atender os alunos com necessidades especiais. Este projeto tem como objetivos dar apoio pedagógico àqueles alunos que apresentam necessidades especiais e o desenvolvimento de habilidades laborativas.

em Pedagogia e sobre os processos de formação continuada. Segundo as entrevistadas, que se formaram nos anos de 1982, 1995 e 2001, em seu curso de formação inicial, não lhes foi oportunizado o acesso a saberes relacionados à educação inclusiva. Explicitam que, das disciplinas oferecidas na graduação, a Psicologia da Aprendizagem foi aquela na qual visualizaram conhecimentos que, indiretamente, se relacionam com esta modalidade de educação.

As professoras salientam que no curso de graduação, de maneira geral, a educação inclusiva não constituía objeto de problematização. Duas professoras entrevistadas afirmaram ter iniciado o diálogo com a educação inclusiva nos cursos de pós-graduação, especificamente nos cursos de Psicologia Educacional e de Educação Especial. É importante destacar que essas professoras não se referem aos conhecimentos adquiridos nesta formação, apenas fazem menção aos cursos.

Detendo-se aos processos de formação continuada, a entrevistada 1 argumenta sobre a dificuldade em participar de cursos na área de educação especial, o que se deve a fatores relacionados à trajetória pessoal e ao oferecimento dos referidos cursos fora do calendário escolar:

*Na verdade, assim, eu tive tantos problemas, de acidentes, de família. Pra gente que tem família tudo é complicado. Atrapalhou muito. Mexi com coisa, doença, acidente. Aqui [a professora se refere a sua cidade] é só final de semana [referindo-se aos cursos de pós-graduação]. Final de semana é hora de cê tá descansando; encontrar com a família que mora longe.*

Neste contexto, há de se considerar a importância de que os cursos e eventos de formação continuada propiciem aos professores bases para lidar com os fatos inusitados que envolvem o cotidiano do trabalho docente. Torna-se ainda necessário que esses espaços formativos façam parte do planejamento pedagógico, estando assegurados no calendário escolar. O oferecimento de cursos fora da carga horária de trabalho faz com que muitos professores se vejam impossibilitados e desmotivados em investir no processo de desenvolvimento profissional, o que sinaliza para a necessidade de que as Secretarias de Educação, Escolas e demais instituições e/ou órgãos de educação assegurem, na rotina escolar dos docentes, práticas formativas.

A entrevistada sinaliza um desejo de dar continuidade a seus estudos na pós-graduação, como mencionado: “*Eu ia fazer, mas esse ano já começou. Eu vou pensar direitinho qual área seria... A que está em mais... em moda agora, seria algo sobre inclusão mesmo, aluno deficiente, alguma coisa assim. Nem sei se faria. Tô quase aposentando*”.

É possível analisar, pela afirmativa da professora, uma falta de investimento na carreira profissional, o que pode se dar pela proximidade da aposentadoria e, também, por uma indefinição quanto aos saberes que servem de repertório para o exercício docente ao situar a inclusão como um modismo pedagógico.

Já a entrevistada 2, ao falar sobre a sua participação em eventos relacionados à educação especial, analisa que estes, apesar de contribuírem para o processo de formação docente, têm abordado temáticas repetitivas, indo de encontro, muitas vezes, aos interesses dos docentes.

Em uma investigação realizada sobre a formação continuada de professores, em serviço, Mendes (2002) ressalta a importância da interlocução entre os docentes e órgãos responsáveis pela formação e elaboração de cursos, a fim de que estes possam contribuir efetivamente para a prática docente.

A entrevistada 3, assim como as demais professoras, alega não ter recebido nenhuma orientação pedagógica para iniciar o trabalho com alunos com necessidades especiais. Assim, com a finalização da sua pós-graduação em 2006, tem procurado fazer cursos que a auxiliem no trabalho com estes alunos. A maioria destes cursos tem sido paga pela docente. Esta afirma, igualmente, que um fator incentivador da busca pela formação continuada é o fato de ser mãe de uma criança com necessidades especiais. A fala desta professora é representativa de que a ação docente não se desvincula da trajetória pessoal, individual, havendo apropriação destas experiências para o campo profissional. Neste sentido, Nóvoa (1992) argumenta:

o professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, o aprender a ser professor extrapola o espaço de sala de aula. Mizukami (2000) argumenta acerca do caráter ininterrupto desta formação, cujo processo de aprendizagem inicia-se antes da preparação formal, sendo pautado em diversas experiências e modos de conhecimento. Nesse processo atribui-se grande valor às significações pessoais do docente, como também à sua prática profissional, em que as atividades que emergem do cotidiano das salas de aulas têm-se constituído, em grande parte das vezes, em ricos contextos de reflexões.

Para tanto, considerando que o processo de formação pode se constituir por meio “de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”, é que se torna relevante “investir na pessoa” e atribuir valor aos saberes constituídos no campo de atuação docente (NÓVOA, 1992, p. 25).

A aquisição dos saberes docentes não é um fenômeno passivo, mas sempre mediado pelas experiências vivenciadas pelos docentes. Esses saberes, como aponta Tardif (2002), são provenientes de fontes diversas e não estão desvinculados das trajetórias de vida dos professores. O professor é um ator social, participa de espaços formativos, tem uma história de vida, cultura e personalidade. Assim, tais aspectos poderão influenciar seus pensamentos e ações, constituindo seu fazer pedagógico.

As entrevistadas apontam várias dificuldades enfrentadas no exercício docente: dificuldades de aprendizagem dos alunos, dificuldade de organização do tempo e do currículo escolar, o número elevado de estudantes por classe, a carência de saberes específicos e espaços compartilhados de reflexão, a resistência em aceitar o aluno com necessidades educacionais especiais e a falta de efetivação das políticas públicas direcionadas para a formação docente em uma perspectiva inclusiva.

No que tange às dificuldades dos alunos, as entrevistadas argumentaram que as mais frequentes se referem às habilidades cognitivas e motoras, especialmente a aquisição da leitura, a capacidade de interpretação e de abstração. A entrevistada 3, que trabalhou na sala de recursos<sup>4</sup> no ano de 2006, explicita concretamente estas dificuldades: “[...] *meninos que têm dificuldade em interpretação, em leitura, [...] dificuldade de concentração e na atividade motora. Têm crianças que a deficiência é visual, auditiva*”.

O número elevado de alunos em sala é um aspecto destacado pela entrevistada 1: “*O desafio são as salas cheias. Você trabalha com muitos alunos, então há dificuldade de você dar aquela assistência, pra cada aluno. É difícil*”.

No que se refere à organização dos alunos em sala, a entrevistada 2 afirma: “[...] *Nós estamos avançando. Eu acho que existe um avanço na redução do número de alunos por turma. Isso já favorece o trabalho do professor, a tranquilidade do professor de trabalhar com uma turma mais reduzida [...]*”.

---

<sup>4</sup> Graças à implementação do Projeto Incluir, a antiga “sala especial” já existente na escola em estudo, foi substituída pela sala de recursos. Esta visa a dar apoio pedagógico aos alunos matriculados na rede regular, mas que necessitam de um acompanhamento mais individual e sistemático e oferecer suporte ao trabalho desenvolvido pelos professores das salas comuns.



A ênfase recorrente às relações interpessoais na atividade pedagógica evidencia a importância de se compreender professores e alunos como sujeitos sócio-históricos, ou seja, pensar o professor concreto, dentro de uma sala de aula real, com alunos com necessidades de aprendizagens de diferentes naturezas. Isso implica reconhecer a importância da apropriação pelo professor de instrumentos para diagnosticar demandas singularizadas de ordens diversas – cognitivas, afetivas, psicomotoras e sócio-culturais – e construir práticas de intervenção que promovam o desenvolvimento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ainda que faltem políticas efetivas de formação docente para desenvolver trabalhos de educação inclusiva, os entrevistados, em suas falas, sinalizam que, gradativamente, algumas ações vão sendo desenvolvidas na prática educativa.

Referindo-se aos critérios de organização dos alunos nas turmas, a entrevistada 1 argumenta que a partir de 2003, com a implementação do Projeto Incluir na escola, os alunos matriculados na antiga “sala especial” tiveram que ser encaminhados para as salas regulares, não havendo critério de distribuição desses nas referidas salas. Salienta, ainda, que não houve apoio pedagógico das escolas, das Secretarias e Superintendência de Ensino, o que acabou por dificultar o trabalho pedagógico.

*[...] Depois... por uma lei ou por alguém da Superintendência vieram aqui desfazendo essa sala [antiga “sala especial”]. Os alunos teriam que ir para as salas regulares [...]. Foi a Superintendência que veio e falou: ‘olha agora vocês vão remanejar ou colocar esses alunos nas salas de acordo com o que vocês acham que eles são capazes, uns por idade e outros por capacidade’.*

Ao contextualizar a experiência vivida, a professora mostra o movimento das políticas para as práticas, em que os professores, seus saberes, suas estratégias de ação são, muitas vezes, desqualificadas, priorizando o normativo, o regimental, em detrimento do pedagógico e suas especificidades concretas. Segundo a entrevistada, o trabalho docente foi dificultado refletindo significativamente na prática educativa: “*[...] Foi muito difícil. Alguns [alunos] adaptaram; outros tiveram que ficar em oficinas, porque o professor não tava preparado para receber esse tipo de aluno*”.

Outra questão problematizada pelas entrevistadas foi a organização do tempo e do currículo escolar, assim como a indisponibilidade de

recursos didáticos especializados, que auxiliassem a prática do professor. Este aspecto se destaca na fala da entrevistada 1:

*[...] o tempo escolar, ele não está organizado para trabalhar com os alunos incluídos [...]. Eu acho que esta criança deveria ter um universo maior de possibilidades dentro da escola, seja na parte regular do currículo, do conteúdo, e em diferentes formas de acesso a esse [...].*

A professora afirma que mesmo com o sistema de ciclos<sup>5</sup> os professores ainda encontram dificuldades em dar continuidade ao trabalho desenvolvido com o aluno na fase ou série anterior. Compartilhando destas reflexões, a entrevistada 3 acrescenta, às dificuldades citadas, a inexistência de um diálogo interinstitucional entre os professores que trabalham com alunos com necessidades especiais.

Um aspecto exhaustivamente apontado pelas entrevistadas se refere à carência de apropriação de saberes específicos, pelos professores, sobre a educação especial e sua clientela, o que vem a se tornar um obstáculo à efetivação de propostas curriculares de inclusão:

*[...] nós não temos profissionais habilitados, preparados para trabalhar com um universo imenso de dificuldades que estas crianças apresentam [...]. Então, como lidar com isso numa escola onde os professores não têm uma formação acadêmica? Onde não têm essa formação curricular, do estudo, de se trabalhar com salas especiais ou crianças especiais [...].*

Nesta perspectiva, entrevistada 2 reconhece a ausência de uma formação específica para o trabalho com alunos com necessidades especiais. A professora vem desenvolvendo seu trabalho orientada pela prática cotidiana, pelos saberes da experiência: “*[...] o trabalho ainda é muito intuitivo. Então vai muito na boa vontade; o professor estuda, ele faz uma leitura aqui, uma leitura ali, mas nada que seja uma coisa sistemática. Depende de cada um também*”.

A fala desta docente traz uma dimensão problematizadora da formação e da prática docente e encaminha para as seguintes indagações:

---

<sup>5</sup> Segundo o artigo 23 da LDB/1996, a educação básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

quais competências são necessárias ao professor no contexto sociopolítico atual? Qual a especificidade da docência em uma perspectiva da inclusão?

Podemos depreender ainda, dos argumentos apresentados pela docente entrevistada, a necessidade de se “investir positivamente”, do ponto de vista teórico e conceitual, nos saberes de que os professores são portadores, aqueles saberes que vão acumulando ao longo da experiência profissional, construídos nas situações problemáticas que os obrigam à tomada de decisões (NÓVOA, 1992). Tal procedimento qualificaria e daria legitimidade aos saberes da experiência.

Para Tardif (2002), os professores atribuem importância significativa aos saberes construídos a partir de suas práticas, *habitus*, interlocuções com outros professores, etc. Estes saberes constituem um conjunto de representações a partir das quais os professores direcionam sua prática docente e sua profissão. Não obstante, a prática cotidiana favorece a avaliação constante dos outros saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos) permitindo, assim, que se questione a sua validade e se eliminem aqueles que não apresentam contribuições à prática.

Se nas entrevistas encontramos as críticas à instituição, à falta de investimento na formação dos professores para trabalharem na perspectiva da educação inclusiva, há também uma autocrítica. A entrevistada 3 problematiza a resistência dos próprios professores em trabalhar com o aluno com necessidades especiais: “*O maior desafio hoje é a questão da inclusão, porque os professores usam aquela frase famosa de ‘não tá preparado’, e isso aí eles usam como um clichê de excluir o próprio aluno da sala [...]*”.

Para a professora, o trabalho desenvolvido em sala de aula envolve uma heterogeneidade de situações e aprendizagens, o que torna muito difícil estar “100%” preparado para cada situação específica. O que irá contribuir significativamente para o trabalho docente é a experiência cotidiana de cada professor, que terá em cada aluno uma fonte de aprendizagem e conhecimentos específica. “*A questão é a seguinte: a formação específica que o professor alega, que não foi preparado, é complexa, porque cada caso é um caso. [...] cada aluno é uma fonte de pesquisa diferente da outra*”.

A análise dessa professora delimita bem algumas das características da prática pedagógica, em sala de aula, ou seja, a pluridimensionalidade, que representa a variedade de eventos que ocorrem na sala; a simultaneidade, que quer dizer que os eventos ocorrem num mesmo tempo; a imediatez, ou seja, a rapidez com que os eventos ocorrem, e a imprevisibilidade, o

desconhecimento, por parte de alunos e professores, do resultado dos eventos (DOYLE, 1986 apud GAUTHIER; MARTINEAU, 1999).

A entrevistada analisa, ainda, que muitos professores não possuem saberes sobre a educação especial e não se mobilizam a buscar novos conhecimentos relativos a esta temática: *“eu acho que 80% do professorado não lê. Tem uns 20% só que lê; os outros esperam vir pronto ou aproveitam o que tinham da aula anterior. Entendeu?”*.

A forma de avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais é outro fator dificultador apontado por esta entrevistada. Para ela, a avaliação deve valorizar o desenvolvimento integral do aluno, não ficando restrita apenas aos aspectos curriculares: *“[...] o que acontece é que quando chega no momento de avaliar o aluno, de dar o diagnóstico, o professor não consegue entender o tempo do aluno, entendem? Ele, hoje, acha que tem que vencer os conteúdos, igual aos outros alunos”*.

A falta de comprometimento dos professores que trabalhavam na antiga “sala especial” com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos é outro fator destacado pela entrevistada 1. Essa explicita, ainda, o papel da direção da escola no remanejamento dos docentes: *“[...] mas o que acontecia aqui é que eles [a direção] pegavam aqueles professores piores... para trabalhar com esses meninos do ensino especial. E teria de ser ao contrário”*.

A fala em análise sinaliza a presença dos rótulos e estereótipos nas práticas pedagógicas e seus possíveis impactos na construção das profecias auto-realizadoras sobre o sucesso e fracasso escolar. Sobre tudo, como os critérios de seleção dos docentes no processo pedagógico podem ser mediados por pré-concepções e expectativas de desempenho.

Para a entrevistada 2, a inclusão dos alunos com necessidades especiais é uma orientação legal que não está sendo efetivamente concretizada: *“[...] A inclusão pra mim é um decreto. Por enquanto, ainda dentro da escola, não existe na realidade o que eu imagino o que seja inclusão. Inclusão é participação. É oportunidade. É espaço igual para todos [...]”*. Percebe-se que as reflexões da professora se afinam com a concepção de que “incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2004, p. 38).

Vivemos em uma sociedade caracterizada pelas diversidades culturais, étnicas, religiosas e de gênero. As instituições sociais, seus sujeitos, seus saberes, suas práticas não podem desconsiderar que a igualdade de oportunidades só ocorrerá por meio da inclusão, que não é um tema à

parte; tampouco um adjetivo que deve qualificar ações educativas, e sim a própria ação educativa.

Dando prosseguimento aos argumentos da entrevistada, além da legislação que regulamenta a inclusão escolar, há também a necessidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada dos professores e práticas interdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas de conhecimento.

Assim como apareceram, nas falas das participantes da pesquisa, os fatores dificultadores do trabalho docente, elas também indicaram os aspectos positivos. Quando da reconstrução de suas práticas pedagógicas, as entrevistadas ressignificam as suas experiências e avaliam as contribuições advindas dessa atuação, como exemplificado pela entrevistada 1:

*Ah, eu acho que a gente aprende muito com eles. É muito interessante, então assim quando você elogia e vê que a autoestima da pessoa tá crescendo, os olhinho até brilha! E você percebe, assim, aquela vontade de querer. Tem as limitações, mas... tem aquela vontade. Cê sente no olhar deles uma diferença e isso aí é um crescimento muito grande pra gente, pois é a maior gratificação que a gente tem. É por aí, não é?*

Neste contexto, pode-se perceber que as atitudes dos alunos, suas motivações, são indicadores que qualificam o trabalho docente. Segundo Nóvoa<sup>6</sup> (2001, p. 34): “[...] ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens [...]”. E ainda, “[...] todos sabemos que o sucesso e o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula”.

Para a entrevistada 2, a organização da sala de aula em “carteiras duplas”, objetivando facilitar as interações entre alunos, sob a supervisão do professor, é um fator facilitador do trabalho docente. Nesta perspectiva, há uma valorização da mediação socioinstrumental, da intersubjetividade e da diversidade nos processos de aprendizado e desenvolvimento.

Segundo a entrevistada 3, mais do que ações instrumentais, procedimentos metodológicos adotados, o comprometimento dos

<sup>6</sup> Apoiamo-nos na discussão que Nóvoa (2001, p. 34) faz sobre o tripló AAA do processo identitário dos professores: A de adesão, A de ação e A de autoconsciência.

professores com a educação inclusiva é que se torna um fator facilitador do trabalho docente. Destaca, ainda, que este comprometimento se fundamenta na experiência pessoal.

*[...] Nossa Senhora! Eu comecei a trabalhar de novo. Porque tem dois anos que eu tô trabalhando. E eu... Falta oito anos pra aposentar e eu estava na sala comum, na sala regular. E assim, meu sonho era... Porque eu tenho uma filha que tinha deficiência e eu trabalhei com ela, e aí eu sempre, eu via os meninos, eu via as dificuldades, eu sabia que eu tinha como contribuir, entendem? Só tava esperando a hora, NE? Aí aposentou uma pessoa e eu comecei [...].*

### Considerações finais

A valorização da diversidade nos processos educativos é um projeto que deve perpassar todas as instituições formadoras. Sendo assim, a escola, por ser um espaço legítimo de socialização e propagação de valores e atitudes, deve estar instrumentalizada com recursos materiais, pedagógicos e humanos que auxiliem a efetivação desta premissa.

Neste estudo se pode perceber, no que concerne à formação dos educadores, na educação especial, aspectos que vêm sendo problematizados pelos professores que atuam nesta modalidade de educação. Tais aspectos comprometem e refletem significativamente no trabalho docente. Dentre eles se evidencia a carência de saberes teóricos e conceituais relacionados ao ensino e à aprendizagem considerando a especificidade da educação especial e de seu público. Esta questão não se refere apenas à formação inicial, como também à continuada.

Diante desta problemática, ganham significado as afirmações dos docentes de que suas práticas são intuitivas, sendo fundamentadas na experiência cotidiana. E ainda, que o aprendizado da docência seja mediado pelas vivências pessoais. A falta de incentivo à busca permanente de formação associa-se, como mencionado pelos professores, à existência de práticas docentes individualizadas em detrimento das ações formativas compartilhadas. Diante deste contexto, os professores reconhecem atitudes de resistências ao trabalho com alunos especiais.

As considerações apresentadas pelos professores culminam na relação problemática entre a legislação e sua efetiva concretização; os professores sublinham que a ausência de políticas públicas direcionadas

à formação de professores para atuar na perspectiva da inclusão fortalece o mote “não estou preparado”, quando se pede aos professores para trabalharem com sujeitos portadores de necessidades especiais.

## Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 16 dez. 2009.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2006.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia: a sedução como estratégia profissional. **Educação Social**, v. 20, n. 66, p. 13-54, 1999.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **R. CEJ**, n. 26, p. 36-44, 2004.

MENDES, S. R. A Formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: GT 8, 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 10 fev. 2008.

MIZUKAMI, M. G. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A., MELO, R. R. (Org). **Educação: pesquisa e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Práxis).

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

Recebido: 16/09/2009

*Received:* 09/16/2009

Aprovado: 12/03/2010

*Approved:* 03/12/2010