



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Magalhães Cássia Barbosa Paiva, Rita de; Lima Holanda, Ana Paula de
Perfil de professores de educação especial: dilemas e desafios na construção da educação básica
inclusiva

EccoS Revista Científica, vol. 6, núm. 1, junho, 2004, pp. 85-98
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71560106>

- ▶ 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

PERFIL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DILEMAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Educação especial. Educação inclusiva. Formação de professores.

*Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**

*Ana Paula de Holanda Lima***

*Mestre em Educação Especial
– Universidade Federal de São Carlos; Doutoranda em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará; Professora – Universidade Estadual do Ceará – Centro de Educação.
ritamagalhaes@baydenet.com.br

**Pedagoga – Universidade Estadual do Ceará; Professora do Ensino Fundamental; Bolsista de Iniciação Científica – Universidade Estadual do Ceará.
anaholandalima@yahoo.com.br

RESUMO: Discussões acerca da necessidade de redimensionar a escola básica para torná-la um espaço inclusivo são realizadas e as pesquisas sobre formação de professores aptos a colaborar na (re)construção dessa escola tornam-se relevantes. O professor de Educação Especial poderia ser considerado o profissional que, devido a sua experiência e formação, desempenharia um importante papel na construção de espaços escolares inclusivos. Trata-se de reconhecer aspectos, tais como a competência técnica e o compromisso político dos professores, associados a condições mínimas de execução de um projeto de escola que dê conta das diversidades presentes na sociedade brasileira. Este artigo – resultado de uma pesquisa tipo *survey* – traçou um perfil dos professores que atuavam em escolas especiais na cidade de Fortaleza – CE, por meio de 15 entrevistas com esses atores. Os dados foram organizados com uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os professores enfatizaram a inviabilidade objetiva da consecução de práticas inclusivas na escola básica, o que subliminarmente pode indicar uma negação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Estudos dessa natureza podem auxiliar nas alternativas de formação dos professores com vistas à construção da escola básica inclusiva.

Recebido em: 14 maio 2004
Aprovado em: 25 maio 2004

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

85

Introdução

Em pleno início do século 21, na efervescência de uma revolução no âmbito tecnológico que está significando uma crescente ampliação do conhecimento, o Brasil ainda tenta superar dois grandes problemas de seu sistema de educação: a universalização do ensino básico e a permanência, com sucesso, de crianças e adolescentes na escola. Desse modo, a escola brasileira não tem dado conta do seu papel de transmissão do conhecimento socialmente produzido pela humanidade e da formação de cidadãos aptos a dominar e questionar tais conhecimentos em busca da construção de novos saberes, o que não é um problema exclusivo do Brasil. Mittler (2003) mostra dados alarmantes segundo os quais 125 milhões de crianças no mundo nunca freqüentaram a escola e 150 milhões que iniciaram o processo de alfabetização o abandonaram antes de serem devidamente alfabetizadas.

Tais dificuldades de universalização e democratização do ensino básico tornam-se mais agudas quando a referência são as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais provenientes de deficiências. Neste artigo, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que

apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. (BRASIL, 2001, p. 43).

Esse grupo é formado por alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdo-cegos) e não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental e deficiências múltiplas. Somam-se a esse grupo os alunos com altas habilidades, isto é, os superdotados.

O paradigma da inclusão preceitua que cabe aos sistemas escolares prover transformações com vistas a atender às demandas da maioria desses estudantes no âmbito da escola regular. No Brasil, segundo o Censo Escolar 2001, pouco

mais de 400 mil alunos com essas necessidades recebiam alguma forma de atendimento educacional, o que implica uma esmagadora maioria de crianças e adolescentes excluídos dos processos de ensino formal (BRASIL, 2002a).

As experiências e pesquisas científicas referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na escola regular, enfatizam a inexistência de modelos predeterminados para a criação de sistemas de ensino inclusivos. Com efeito, as escolas inclusivas teriam como eixos norteadores as flexibilizações curriculares e metodológicas, objetivando lidar criativamente com as diferenças individuais presentes nesses alunos. Para Oliveira (2003), a inclusão pode ser compreendida como um princípio filosófico que advoga a convivência das diversidades nos sistemas escolares como um fator de enriquecimento da vida social. No entanto, corroborando as idéias de Cruz (2003), não se pode esquecer que, em geral, existe uma postura temerária de profissionais tanto da educação regular quanto da educação especial sobre as reais possibilidades da inclusão escolar, ou seja, deve ser considerado que a inclusão gera novas situações de conflito no espaço escolar e possibilita a construção de novos consensos.

Há uma crescente hegemonia do discurso que defende a inclusão: setores da Organização das Nações Unidas (ONU), inclusive, apóiam mundialmente as iniciativas e experiências de educação inclusiva (MITTLER, 2003). Desse modo, a educação básica brasileira tem diante de si um desafio, um dilema a ser considerado, qual seja: como lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo seu acesso e sucesso ao sistema escolar. Analisando esse questionamento, lança-se um olhar para uma peça chave desta discussão: o professor de educação especial. Em tese, ele poderia ser considerado o profissional que, devido a sua experiência e formação, desempenharia um importante papel na construção de espaços escolares inclusivos. A questão aqui é a competência técnica e o compromisso político dos professores, associados a condições mínimas de execução de um projeto de escola que dê conta das diversidades presentes na sociedade brasileira.

A idéia é ampliar a compreensão sobre o professor de educação especial – esse desconhecido ao qual, freqüentemente, o senso comum atribui uma ‘aura mágica’ proveniente da tendência de atrelar a educação especial ao assistencialismo. Soma-se a isso o fato de a atuação profissional na área de

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

educação especial ser confundida com uma ‘missão de fé’ que exigiria dedicação e amor, ficando relegadas a segundo plano as discussões sobre as competências profissionais dos docentes que optam por essa área.

Com efeito, o professor de educação especial enfrenta, tanto quanto os demais profissionais da área de educação, problemas, tais como a má remuneração e a ausência de condições materiais de trabalho. Assim, em tempos nos quais se discute a necessidade de redimensionar a instituição escola para torná-la um espaço inclusivo e democrático, as pesquisas acerca da formação de professores aptos a colaborar na (re)construção dessa instituição tornam-se relevantes.

Considera-se que o professor que atua nas modalidades de Educação Especial, como escola especial, classe especial e sala de apoio pedagógico, poderia interferir – positiva ou negativamente – na consecução dos projetos pedagógicos da escola inclusiva. No entanto, a concepção de práticas inclusivas na escola exige um urgente repensar a formação de professores para a educação especial, atrelado às discussões travadas no âmbito da formação de professores da educação regular.

Tendo clareza da pertinência dessas discussões, este artigo procurou traçar um perfil dos professores que atuam em escolas especiais na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, abordando as temáticas: a) Identificação e formação e b) Concepções dos professores. Denomina-se como perfil uma caracterização dos professores que permita um aprofundamento do conhecimento a respeito de elementos de sua vida pessoal/profissional e as concepções que detém sobre sua prática pedagógica.

Quem é o professor de Educação Especial: aspectos de sua formação

No Brasil, a formação de professores para a educação especial iniciou-se de forma incipiente no Instituto Benjamin Constant (IBC), no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – órgãos públicos pioneiros na educação especial brasileira – e em instituições privadas. As iniciativas de formação eram das

próprias instituições especializadas ou das secretarias de educação dos estados e municípios. Mazzotta (1993) aponta que somente em 1972 surgem os primeiros cursos de formação de professores de educação especial em nível de terceiro grau, em conjunto com os primeiros programas de pós-graduação nessa área.

Durante as décadas de 70 e 80 do século 20, a formação traduziu-se mais pelo interesse em formar professores especializados em categorias de deficiência específicas do que pelo conhecimento da relação entre ensino regular/ensino especial (BRASIL, 2002b). Isso pode explicar, em parte, o porquê de as classes especiais implantadas nas escolas regulares em praticamente todo o Brasil, nos anos 70, terem abrangido como clientela muito mais alunos com histórico de fracasso escolar do que propriamente alunos com deficiência.

Conforme Mazzotta (1993), a formação de professores é um elemento chave para a organização e desenvolvimento de serviços e auxílios especiais, currículos especiais ou adaptados à clientela a que se destinam. Mas o conhecimento e a experiência desses profissionais com relação ao ensino regular fazem-se necessários. Com o paradigma da inclusão, em discussão desde a década de 90, a formação de professores para a educação especial ganha novos ares em razão de um novo desafio: como lidar com a formação inicial e continuada em tempos de inclusão? Um aspecto desse desafio fica claro: os professores do ensino regular estão habituados a considerar alunos com deficiência (alguma necessidade educacional especial) como uma responsabilidade de 'especialistas'.

Para Ferreira (1999), apesar de algumas especificidades na educação do aluno com deficiência, não se pode manter um modelo voltado para a formação de especialistas, mas construir um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. A especialização nasceria com a busca de desenvolvimento profissional do educador no âmbito da formação continuada.

Segundo Denari (1996, p. 355), o professor de educação especial poderia possuir características de um profissional reflexivo, pois "Buscaria construir a sua realidade com base no intercâmbio psicossocial da sala de aula; atuaria refletindo sobre sua ação, aprendendo a elaborar e comparar novas estratégias de ação, definição de problemas, pesquisas e teorias." Preconiza ainda que uma das

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

questões cruciais do processo de inclusão seria a construção de ambientes educativos que possibilitassem um processo de ensino-aprendizagem positivo para todos os alunos, sejam eles portadores ou não de necessidades educacionais especiais. Assim, lidar com a diversidade humana na escola seria uma oportunidade de ampliação das possibilidades de os alunos desenvolverem posturas flexíveis e de aceitação das diferenças.

Bueno (1999) afirma que a inclusão deve ser gradativa, contínua e sistemática e estar associada ao redimensionamento da formação de professores, em duas vertentes: na formação básica e continuada dos professores do ensino regular e na formação de professores especializados que possam dar apoio ao trabalho a ser desenvolvido pelos professores do ensino regular ou, em alguns casos, prestar atendimento ao aluno com necessidade educacional especial. Esse autor, portanto, não nega a especialização na área de educação especial, porém concebe esse especialista como capaz de prestar assessoria aos sistemas regulares de ensino.

Em termos legais, são consideradas duas vertentes na formação de professores, no documento *Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica*: professores capacitados e os especializados em educação especial. Professores capacitados receberiam alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular e teriam, em sua formação inicial (em nível médio ou superior), conteúdos sobre educação especial adequados para auxiliar no processo de flexibilização pedagógica e curricular. Os professores especializados atuariam na prestação de assessorias no âmbito da identificação das necessidades educacionais especiais, desenvolvimento e adaptações nos currículos e teriam formação em nível de licenciatura ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001).

A formação inicial e continuada na área de educação especial é um elemento chave na consecução de práticas inclusivas na escola. Conhecer o perfil de professores que já atuam nessa área pode fornecer importantes pistas acerca do tipo de docente necessário para a efetivação dessas práticas.

E
C
C
O
S

R
E
V.
C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

Como enxergar o perfil do professor de educação especial: procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa – uma *survey* – foram entrevistadas 15 professoras de Escolas Especiais que mantinham convênio com o ensino público (estadual e municipal) na cidade de Fortaleza – CE, escolhidas de forma aleatória.

A coleta de dados foi realizada por um grupo de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, matriculados na disciplina Pesquisa Educacional, após um treinamento específico. Os dados foram transcritos e organizados em um banco de dados elaborado com o uso do software *Access*, baseado no modelo utilizado por Vieira (2002) na pesquisa “Profissão Professor de Educação Básica.”

Para tratar essas informações foi usada a técnica da Análise de Conteúdo, com apporte em Bardin (1977), nos moldes utilizados por Magalhães e Costa (2000). Os dados brutos foram transformados em categorias e organizados quantitativamente e qualitativamente em duas temáticas: a) ‘identificação e formação’ – referente aos dados gerais de identificação e tipo de formação profissional das participantes da pesquisa, e b) ‘concepções sobre a prática pedagógica’ – com aspectos relativos à compreensão pelos professores do objetivo do seu trabalho pedagógico e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Retirando o véu: um perfil dos professores de educação especial

Os dados analisados na temática ‘identificação e formação’ possibilitaram um delineamento do perfil das professoras participantes da pesquisa. Foram abordados temas como idade, tempo de exercício do magistério e formação.

Com relação à faixa etária das professoras, verificou-se uma variação entre 22 e 55 anos, evidenciando que elas, de modo geral, são jovens, destacando-se a faixa até 30 anos, com 40% da amostra; em seguida, tem-se a de 31 a 40 anos,

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

91

com 26,67%. Desse modo, observa-se que a faixa etária majoritária concentra-se entre 22 e 40 anos.

Em relação ao tempo de magistério, constatou-se que pouco mais da metade da amostra (53%) tinha menos de cinco anos de magistério, tanto no ensino regular quanto no especial. Um percentual de 13% da amostra tinha de 5 a 10 anos de experiência profissional.

Observou-se que a área de educação especial se configura como opção inicial de entrada na carreira docente, o que poderia implicar uma ausência de contato desse profissional com a educação regular. Mazzotta (1993) aponta que, mesmo no modelo de educação especial sem enfoque inclusivo, a experiência com a educação regular é fundamental à prática profissional adequada do docente que atua em escolas especiais.

É possível analisar o tempo de experiência no magistério a partir do modelo de Huberman (1992), no qual a carreira docente é estruturada em fases, que vão desde o ingresso na vida profissional até o final da carreira. As professoras encontram-se, prioritariamente, nas fases de 'entrada na carreira' e de 'estabilização'. A primeira caracteriza-se pelo embate entre o entusiasmo do ingresso e o choque com a realidade (descoberta e sobrevivência); a segunda representa o momento no qual o professor alcança a estabilidade e experimenta o sentimento de competência pedagógica e um comprometimento maior com sua carreira. Cumpre ponderar se o fato de a experiência profissional inicial estar ocorrendo em uma modalidade de ensino segregado¹ – a escola especial – não seria um empecilho para esses professores desenvolverem uma concepção mais realista da possibilidade de inclusão, na escola regular, do aluno com necessidade educacional especial.

A formação à qual professores de educação especial tiveram acesso é um fator a ser considerado. Pesquisas apontam um considerável contingente de professores inseridos na docência da educação básica sem formação no ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) inclusive aponta (artigo IV, parágrafo 4º, título IX, "Das disposições transitórias") que, até o final da década da educação, iniciada em 1997, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 2003).

¹ Considera-se ensino segregado aquele que ocorre fora da escola regular, ou seja, quando os alunos com necessidades educacionais especiais ficam restritos a escolas especializadas.

Com relação à formação das participantes da pesquisa, verificou-se que, da amostra, 53,33% tinham cursado graduação e somente 33,33% tinham concluído pós-graduação em educação especial, o que, em números absolutos, comprehende apenas três professoras.

Conclui-se que o perfil formativo das participantes aponta para a urgência do incremento da formação continuada. Apesar de as professoras atuarem em instituições especializadas, o percentual de profissionais com formação específica em educação especial é um dado preocupante. Assim, as dificuldades do processo de inclusão não poderiam ser atribuídas somente à ausência de formação específica em educação especial ou inclusão porque, contradicoriatamente, nem os profissionais que atuam em escolas especializadas tiveram formação especializada.

Os dados referentes aos motivos de escolha profissional pela educação especial foram organizados em seis categorias, a saber: a) influências familiares; b) necessidade de emprego ou por acaso; c) afinidade com a área; d) após o contato com a área; e) insatisfação com as crianças do ensino regular, e f) contato com profissionais da área de educação especial. As categorias com maior percentual foram 'a' e 'b', cada uma com 32%. Isso indicou que os motivos para escolha profissional variam de acordo com fatores de ordem pessoal baseados na vivência de cada professora, assim como por fatores de cunho material, fundamentados no anseio de novas oportunidades sociais pela possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Os motivos da escolha pela educação especial estão associados, outrossim, a um fator extremamente particular, como aponta um relato – “por causa do meu filho que tem deficiência mental me interessei por esta área” – que estabeleceu, para algumas professoras, um vínculo com a área de educação especial. Deduzimos, portanto, que a motivação da escolha profissional está intrinsecamente relacionada a multideterminações que agem sobre os indivíduos.

Os dados concernentes à temática ‘concepções sobre prática pedagógica’ foram organizados em dois aspectos: objetivos do trabalho pedagógico e compreensões sobre inclusão. Os dados relativos aos objetivos do trabalho pedagógico foram ordenados em três categorias, a saber: a) tornar os alunos especiais sociáveis e independentes; b) objetivos idênticos ao do ensino regular

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

com ênfase na formação para exercício da cidadania e c) mostrar para a sociedade as potencialidades dos alunos com deficiência. A categoria 'a' foi apontada por aproximadamente 60% da amostra pesquisada.

Conclui-se que a tendência é atribuir à educação especial objetivos voltados, sobremaneira, para a socialização dos alunos e relegar a segundo plano objetivos relacionados à aprendizagem dos conteúdos escolares.

A função da escola como instituição seria lidar com os saberes socialmente acumulados pela humanidade, porém, quando a escola hipervaloriza a socialização, ocorre uma contradição de funções. Cruz (2003, p. 56), referindo-se à educação inclusiva e sua função, afirma:

Ao nos reportarmos à idéia de incluirmos alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não podemos esquecer que a centralidade da questão reside no processo de educação escolarizada dessas pessoas. É importante ressaltar essa afirmação à medida que distorções relacionadas à maneira de abordar o tema inclusão podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados.

Alguns pesquisadores como Jannuzzi (1992) e Bueno (1993) chamaram a atenção para o fato de as instituições especializadas enfatizarem objetivos associados à integração social dos alunos, contudo, no Brasil, o atendimento segregado tem-se mostrado inábil para alcançar tais objetivos.

A compreensão das professoras sobre inclusão foi organizada nas seguintes categorias: a) realidade para a qual as escolas regulares não estão preparadas; b) educação adaptada às necessidades de alunos especiais; c) direito dos alunos especiais e d) oportunidade do estabelecimento de trocas entre alunos especiais e não especiais. As duas categorias mais apontadas foram 'a' e 'b', com 41% e 25%, respectivamente. Três professoras não responderam à questão, alegando que não sabiam conceituar inclusão, um fato, no mínimo, curioso se pensarmos que as publicações, simpósios, palestras, pesquisas e a política educacional na área de educação especial vêm divulgando o paradigma da inclusão desde a década passada.

As professoras reconheceram a necessidade de um redimensionamento da escola na busca pela construção de práticas inclusivas. Nos relatos das professoras, o que estava em discussão não era ser 'favorável' ou 'contrário' à

inclusão, mas a preocupação com a viabilização de tais práticas, como indica este relato de uma das professoras: “Muitas coisas precisam mudar para tornar possível a inclusão. É necessário uma proposta direcionada à educação do portador de necessidades especiais, mais recursos do Governo e uma maior conscientização por parte da população.”

A necessidade de redimensionamento de práticas pedagógicas com vistas à inclusão no ensino regular é um dado relevante; porém, talvez não seja pertinente esperar que a escola conquiste condições adequadas ao desenvolvimento de práticas inclusivas, continuando a negar a matrícula às crianças com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, é comum que algumas dessas crianças, mesmo matriculadas na escola regular, vivenciem a discriminação e não tenham suas demandas atendidas.

Foi possível observar ainda que 41% da amostra optaram por enfatizar a inviabilidade objetiva da consecução de práticas inclusivas na escola básica, aflorando o denominado por Cruz (2003) como postura temerária referente à inclusão e que, de forma subliminar, pode indicar uma negação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do ensino regular.

Traços de um perfil revelado: o professor de educação especial diante da construção da educação básica inclusiva

Os dados apresentados permitem listar algumas importantes conclusões:

- a educação especial se apresenta como uma área de escolha preferencial logo no início da carreira, o que implica pouca experiência com o ensino regular. Tal experiência é considerada válida e um elemento enriquecedor para a prática docente, que se torna ainda mais relevante em tempos nos quais se fala em inclusão (BRASIL, 2002; MAZZOTTA, 1993);
- os objetivos de seu trabalho foram associados, preferencialmente, ao desenvolvimento de habilidades direcionadas para a inserção social do seu aluno, o que relega a segundo plano aspectos referentes ao processo de escolarização;

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

95

- as professoras apontaram a necessidade de reorganização da estrutura escolar com vistas à construção de práticas inclusivas, tendendo a considerar a inclusão objetivamente inviável; contraditoriamente, suas falas consideram a inclusão como um imperativo que não pode ser negado.

Questiona-se se essas professoras, com pouca ou nenhuma experiência no ensino regular e com falhas na formação especializada, poderão exercer o papel de profissionais de apoio em práticas de inclusão na escola.

Estas conclusões são traços do perfil das professoras participantes. Advoga-se que estudos dessa natureza auxiliam a conhecer quem é o docente da área de educação especial e (re)desenhar seu perfil, a partir desse conhecimento, visando à consecução de práticas inclusivas na escola.

Para Freire (2000, p. 26), os educadores co-habitam e co-existem no mundo e com o outro, e completa:

viver ou encarnar esta constatação evidente como educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizandos ou participantes de cursos universitários; se alunos de escola do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde ao nosso dever de escutá-los.

Foi apresentada aqui a ‘palavra’ de um grupo de professoras da área de educação especial, para demonstrar que o desafio da construção de uma educação básica de qualidade perpassa pelo conhecimento acerca das demandas dos docentes e na esperança de colaborar no enfrentamento deste desafio brasileiro no Século 21.

E
C
C
O
S

R
E
V.
C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

**SPECIAL EDUCATION TEACHER'S PROFILE:
DILEMMAS AND CHALLENGES IN THE CONSTRUCTION
OF THE BASIC INCLUSIVE EDUCATION**

KEY WORDS: Basic education.
Inclusive Education. Special
Education. Teacher's training.

ABSTRACT: Discussions about the necessity for a new dimension of the basic school to transform it in an inclusive space are happening constantly and the researches concerning the formation teacher's improvement trainings in order to let them cooperate in the (re)construction of this school becomes prominent. The Special Education teacher could be seen as a professional that could have an important part on the construction of inclusive educational spaces. The main point is to recognize aspects such as technical competence and political convictions of the teachers, added to basic execution conditions of a project which contemplates all aspects found in Brazilian society. This article – a 'survey' research results – has the objective to delineate a profile of teachers that work in special schools in the city of Fortaleza – CE – Brazil. 15 special school teachers have been interviewed. The results have been organized with Contents Analysis (BARDIN, 1977). The teachers emphasized the objective difficulty to incorporate inclusive techniques in the basic school, which could subliminally indicate a refusal of the learning possibilities and student's development with special educational necessities in the regular school. Studies like this could help us to create new alternatives of teacher's training to construct a true inclusive basic school.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2001.
- _____. *Censo Escolar 2001*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/escolar/sinopse/sinopse>>. Acesso em: 4 jun. 2002a.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9394/96). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394.zip>>. Acesso em: 27 dez. 2003.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

v. 6
n. 1

jun.
2004

97

- _____. *A formação do professor* (documento preliminar). Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Secretaria de Educação Especial, 2002b.
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. *A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações*. Formação do Educador e Avaliação Educacional. São Paulo: UNESP, 1999.
- CRUZ, G. C. Inclusão escolar: entre quixotismos e modismos, a necessária reunião de competências. *Inclusão*. Londrina: UEL, 2003.
- DENARI, F. *A formação do educador em educação especial: temas em educação especial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- _____. *A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor*. Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial 2. Londrina: UEL, 2001.
- FERREIRA, M. C. C. *Construindo um projeto pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial*. Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores: vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.
- JANUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, ed. 2. Campinas: Autores Associados, 1992.
- MAGALHÃES, R. C. B. P; COSTA, M. P. R. Classes especiais para deficientes mentais na representação de professores. *Revista Educação: Teoria e Prática*, v. 8, n. 14-5, p. 19-32. jan./dez. 2000.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- OLIVEIRA, A. A. Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. *Inclusão*. Londrina: UEL, 2003.
- VIEIRA, S. L. *Ser professor: pistas de investigação*. Brasília, DF: Plano, 2002.