

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CARLA ROBERTA DA SILVA GONÇALVES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS AOS DOCENTES
QUE ATUAM JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

CRICIÚMA

2022

CARLA ROBERTA DA SILVA GONÇALVES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS AOS DOCENTES
QUE ATUAM JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada junto à Banca Examinadora da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt

CRICIÚMA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G635e Gonçalves, Carla Roberta da Silva.

Educação inclusiva no ensino regular :
desafios aos docentes que atuam junto a
estudantes com deficiência / Carla Roberta da
Silva Gonçalves. - 2022.

119 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Ricardo Luiz de Bitencourt.

1. Educação inclusiva. 2. Formação de
professores. 3. Educação inclusiva - Legislação.
4. Educação inclusiva - História. 5. Educação
especial. 6. Estudantes com deficiência. - I.
Título.

CDD 23. ed. 371.9

Bibliotecária Elisângela Just Steiner - CRB 14/1576
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

CARLA ROBERTA DA SILVA GONÇALVES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS
AOS DOCENTES QUE ATUAM JUNTO A ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 25 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Luiz de
Bittencourt (Orientador – UNESC)

Profa. Dra. Clarice Monteiro Escott
(Membro – IFRS)

Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro – UNESC)

Profa. Dra. Janine Moreira
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC

Carla Roberta da Silva Gonçalves
Mestranda

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi possível porque tive pessoas especiais ao meu lado, às quais sou extremamente grata. Primeiramente, agradeço a Deus por me fortalecer nos momentos mais difíceis dessa caminhada, uma caminhada curta em vista de tudo que ainda quero aprender e conquistar, mas com muito a agradecer, principalmente por ter essas pessoas ao meu lado, para dividir momentos de conquistas, assim como os de angústias e frustrações, e por estarem dispostos a me ouvir, orientar e incentivar.

À minha família, que me apoiou nessa trajetória até a conclusão do mestrado. Aos meus pais, Mirna e Carlos Roberto, que de maneira não convencional, me fizeram entender o valor dos estudos. À minha irmã Renata, pelas palavras de carinho e incentivo, nos momentos mais difíceis.

Em especial, ao meu marido e companheiro Adriano, que mesmo com as minhas ausências, esteve ao meu lado, neste caminho nem sempre tranquilo da pesquisa acadêmica, agradeço por sempre acreditar, me incentivar e abdicar de tantas coisas para que eu siga progredindo nos estudos, essa batalha foi nossa e sem ele essa conquista não seria possível.

Aos meus filhos Eduarda e Gustavo, a quem sempre dediquei todo meu amor, esforço e cuidado, que estão crescendo vendo minha luta para conciliar todos os papéis a que me dispus a exercer, o de mãe e esposa com os cuidados dispensados a eles, o de estudante com muitas madrugadas em claro, o de dona de casa, com os afazeres domésticos e o profissional com o trabalho de professora, o qual também tento realizar com amor e dedicação.

Agradeço aos professores que, ao longo desta formação, tiveram de se reinventar, para nos mantermos mais do que conectados, ressignificando nossa forma de aprender e de produzir conhecimento.

Foi muito difícil concluir esta formação e não quero romantizar essa dificuldade, nem sempre se aplica a regra de que quem quer, consegue; às vezes, para alguns grupos, é exigido um esforço exaustivo, desleal, seja pela demanda de trabalho, pelo déficit educacional, pela questão financeira, por todos esses entraves juntos ou isolados, para alguns concluir um Mestrado em Educação é ultrapassar uma barreira gigantesca. E eu consegui.

O amor que tenho por meus filhos e por minha família foi o que me fez seguir em frente em busca dos meus sonhos, lembrar de onde vim e onde quero chegar me deu forças para não desistir, mesmo nos momentos mais desafiadores e, por vezes, exaustivos.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Ricardo Luiz Bittencourt, primeiramente por ter acreditado no meu projeto de pesquisa, por sua sensibilidade e paciência nos momentos

mais delicados e por seu nível de exigência nos apontamentos e orientações durante o processo de desenvolvimento do trabalho. Seus conhecimentos e questionamentos enriqueceram e possibilitaram uma visão mais ampla a respeito do contexto educacional. Sei que ainda tenho muito a aprender e gostaria que a nossa parceria permanecesse.

Aos professores que compuseram a Banca de Defesa desta dissertação: Professor Doutor Gildo Volpato e Professora Doutora Clarice Monteiro Escott, por seus olhares atentos, seus distintos apontamentos e suas significativas contribuições, para que este trabalho atendesse ao rigor da pesquisa científica.

Meu agradecimento aos colegas de trabalho, a coordenadora Alcionir Santos e a diretora Susana Scalco, da Escola Geração Ativa, pelo apoio e incentivo.

À colega Maria Aparecida Mautoni por todo apoio, principalmente no início dessa caminhada.

À amiga Adriane Soltau, por todas as trocas e palavras de incentivo, nos momentos mais turbulentos.

Aos professores que participaram da pesquisa, que se mostraram receptivos e dispostos a colaborar para que esta pesquisa se realizasse. E, também, à direção e à coordenação da escola visitada, que prontamente oportunizaram o espaço para a realização deste trabalho.

Por fim, meu agradecimento afetuoso aos meus alunos, em especial àqueles com alguma deficiência; foi a partir das vivências com eles em sala de aula, que surgiram as inquietações que me trouxeram até aqui.

Hoje um sonho se torna realidade, e a felicidade é indescritível. Que minha trajetória até aqui possa servir de exemplo para outras meninas das redes públicas de ensino, ou dos cursos noturnos de Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes desacreditadas do seu potencial.

Meu agradecimento a todos!

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades”

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação objetivou analisar os desafios apresentados por docentes que atuam junto a estudantes com deficiência na implementação da educação inclusiva, a partir das suas experiências. Como objetivos específicos, buscamos compreender a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva; investigar as concepções de educação inclusiva presentes em sua fala; verificar os desafios apresentados pelos professores diante dos estudantes com deficiência e identificar possíveis formas de superação. Para tanto, o percurso investigativo buscou contextualizar o histórico da educação especial e inclusiva, abordar a sua legislação e a formação de professores. Os principais autores que com os quais dialoga o desenvolvimento desta pesquisa são: Carvalho (1999; 2000), Fernandes (2011), Freire (2005; 2014), Goffredo (1999), Larossa (2011), Mantoan (2011; 2015), Nóvoa (1992; 1995; 2009; 2019), Skliar (1999; 2006; 2021), Tardif (2014), Sasaki (2003; 2005), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola no extremo sul de Santa Catarina, a seleção da instituição e das oito professoras participantes se deu por terem estudantes com deficiência nas suas classes regulares, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, a fim de possibilitar o diálogo no momento da entrevista e buscou-se especificamente dar ênfase ao olhar dos professores que atuam junto a estudantes com deficiência para, assim, se compreender melhor a educação inclusiva e seus desafios. Por meio das entrevistas, as professoras apresentam alguns desafios que dificultam a implementação da inclusão e contribuem para que as professoras não se sintam preparadas para atuarem de forma inclusiva. As histórias relatadas pelas entrevistadas evidenciaram que a realidade escolar ainda apresenta fragilidades e contradições, em um sistema de ensino que legalmente é inclusivo, mas que ainda precisa se adequar com formas de trabalhar que considerem as diferenças existentes no contexto escolar. A inclusão escolar ainda é um desafio que necessita ser enfrentado por todos, pois apesar das conquistas, muito ainda precisa ser feito para que a cada dia o que está proposto em lei seja o que acontece na escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Formação de Professores; Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the challenges presented by teachers who work with children with disabilities on the implementation of inclusive education from their experiences. As specific objectives, we seek to understand teachers' education in the perspective of inclusive education; to investigate the concepts of inclusive education shown in their speech; verify the challenges presented by the teachers on students with disabilities; identify possible ways of overcoming. Therefore, this investigation aimed at contextualizing the history of special and inclusive education, address its legislation and the teachers' education. The main authors used in this research are Carvalho (1999; 2000), Fernandes (2011), Freire (2005; 2014), Goffredo (1999), Larossa (2011), Mantoan (2011; 2015), Nóvoa (1992; 1995; 2009; 2019), Skliar (1999; 2006; 2021), Tardif (2014), Sassaki (2003; 2005) etc. This research was developed at a school in the southern part of the state of Santa Catarina, the decision of the school and the eight participant teachers was made because they have students with disabilities in regular classes in the first years of their education. The data was collected through a semi structured interview meant to enable dialogue at the time of the interview and it aimed at emphasizing the point of view of teachers who work with students with disabilities thus they could better understand inclusive education and its challenges. Through the interviews, the teachers presented a few challenges that make the implementation of inclusion difficult and contribute so that the teachers don't feel ready to work in an inclusive way. The stories reported in the interviews show that the reality of schools still presents weaknesses and contradictions in an education system who is legally inclusive but still needs to adapt itself to work in a way that considers the differences in school context. Inclusive education is yet a challenge that needs to be faced by everyone, because despite the achievements, there is still a lot to be done so that what is proposed by the law turns into what happens in schools.

Keywords: Inclusive education; Special education; Teachers' education; Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado – BDTD	18
Quadro 2 – Dissertações da CAPES	20
Quadro 3 – Artigos da SCIELO	22
Quadro 4 – Períodos históricos e documentos relevantes para a educação inclusiva (1961-2020)	37
Quadro 5 – Objetivos, blocos de análise e perguntas	61
Quadro 6 – Dados gerais das professoras	63
Quadro 7 – Editais nº 003/2021 e nº 2213/2021, certificação necessária para realização do processo seletivo para atuar como segundos professores	87
Quadro 8 – Edital nº 2213/2021 atribuições necessárias para atuar como segundo professor.	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMESC	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CANE	Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CH	Carga Horária
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
EE	Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoas com Deficiência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
SAED	Sala de Apoio ao Estudante com Deficiência
SAESP	Sala de Atendimento Especializado
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SED	Secretaria de Estado da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

ULBRA Universidade Luterana do Brasil

UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 ANTECEDENTES DE PESQUISA: CONHECENDO RESULTADOS DE PESQUISA E O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A INCLUSÃO.....	17
1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	25
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM BREVE HISTÓRICO	29
2.1 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	37
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	49
4 DESAFIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: O QUE APONTAM OS DADOS	60
4.1 PERFIL DAS ENTREVISTADAS	62
4.2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	63
4.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	71
4.4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE APONTAM OS DADOS.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	117
APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	118
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119

1 INTRODUÇÃO

A sociedade, ao longo da História, passou por muitas transformações, algumas dessas relacionadas à luta de alguns grupos sociais por direitos, pela liberdade, democracia, políticas públicas adequadas, o que muito contribuiu para a produção de muitas mudanças históricas que podem ser constatadas na contemporaneidade. Percebemos que grupos que foram historicamente excluídos passaram a ter seus direitos reconhecidos e as questões ligadas a gênero, deficiência, etnia, sexualidade e outras tantas passaram a ser pauta nas discussões, em diferentes segmentos da sociedade. Embora muito se tenha avançado nessas pautas tão diversas, há ainda a necessidade de se movimentar no fortalecimento das políticas de inclusão colocadas o tempo inteiro à prova na sociedade brasileira.

A aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, foi fundamental na luta contra quaisquer discriminações, seja por cor, gênero, nacionalidade ou outra razão. Ela estabeleceu direitos essenciais a todos os seres humanos, demonstrando avanços nos direitos relacionados às questões de igualdade para todos. No Brasil, a Constituição Federal, promulgada em 1988, destacou a importância da garantia do direito à educação para todos e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Com isso, as minorias que eram excluídas, como as pessoas com deficiência, passaram a ter a garantia de direitos e acesso a novos espaços e possibilidades de aprender e se desenvolver. Esses são apenas alguns exemplos de documentos que demonstram avanços na luta por políticas públicas que garantam direitos a grupos sociais excluídos. Todavia, é fundamental compreendermos que o processo histórico de construção dos direitos não foi algo dado, mas construído por meio da organização dos movimentos sociais e pela produção do conhecimento na perspectiva crítica e emancipatória, ou seja, é fruto de lutas sociais, de grupos que foram historicamente excluídos, oprimidos, e que buscam uma sociedade mais igualitária.

Mas, apesar dessas conquistas, ainda vivemos em uma sociedade que não respeita as diferenças, polariza as discussões e é desigual. As contradições fazem parte desse movimento contínuo de superação do modo como compreendemos o outro. Neste contexto, temos o professor e o estudante que são frutos dessa sociedade que ainda está em processo para se tornar inclusiva.

O presente estudo surge das reflexões realizadas ao longo da minha formação como pedagoga, fazendo parte também de minha experiência profissional, e nos convoca a refletir sobre a educação inclusiva no contexto atual. Desde o início, tínhamos o interesse pela inclusão

de pessoas com deficiência, uma vez que o tema é de extrema relevância para a profissão docente.

Ainda no período do estágio curricular do curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA no ano de 2007, tive o primeiro contato com a educação especial, quando realizei as observações em uma turma de Ensino Fundamental de uma escola municipal da rede pública de Porto Alegre. Havia na turma uma aluna com deficiência sem um diagnóstico conclusivo de sua deficiência e essa experiência oportunizou vivenciar alguns desafios referentes à inclusão escolar, bem como implicou no desejo de compreender a educação inclusiva.

Posteriormente, já atuando como estagiária de Pedagogia Empresarial no setor de Recursos Humanos de uma grande empresa, surgiu novamente a necessidade de compreender mais sobre a deficiência e a inclusão. Essa experiência permitiu observar que, mesmo existindo uma lei de cotas para a contratação de pessoas com deficiência, essa grande empresa não contava com nenhum colaborador PcD (Pessoa com Deficiência) no seu quadro funcional. Diante desse cenário, buscaram-se novas pesquisas, dessa vez sobre a deficiência e a inclusão no mundo do trabalho. Com os estudos realizados e as experiências profissionais obtidas durante esse período, novas inquietações surgiram e foram aprofundados os estudos na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Pedagogia, discutindo a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

Mais tarde, já formada e atuando como Pedagoga Empresarial, fui construindo outras experiências com a inclusão, com um olhar cada vez mais atento e curioso no que se refere às pessoas com deficiência e os desafios e as necessidades que as cercam. Com o passar do tempo, como Pedagoga Empresarial, atuando como profissional de RH e interessada por esse contexto, foram desenvolvidos projetos de inclusão e contratação de PcDs na empresa.

Entretanto, foi em 2017, trabalhando como segunda professora em uma escola municipal no município de Balneário Gaivota/SC, junto de estudantes com deficiência, que a vontade de entender mais sobre a inclusão se tornou mais latente. Observei que ainda existiam dificuldades no processo de inclusão, algumas inclusive bem similares às observadas há quase dez anos atrás, em meu primeiro contato com alunos com deficiência. Surgiam novas indagações e reflexões e ficava mais evidente a importância de as pessoas com deficiência serem incluídas na escola regular e, posteriormente, no mundo do trabalho.

Diante disso, senti a necessidade de responder a algumas inquietações relacionadas à prática pedagógica e à educação inclusiva, o que me moveu na busca por um curso de especialização em Educação Especial, que traria uma base mais específica para a realização de

um trabalho com maior embasamento teórico. Foi possível conhecer um pouco mais sobre a educação inclusiva e algumas deficiências, assim como ampliar o aprendizado em relação às leis e as mudanças ocorridas nos últimos anos. Se por um lado a formação em educação especial propiciou conhecer alguns caminhos para a realização de uma prática mais assertiva em relação à inclusão escolar, por outro lado, na prática escolar surgiam novas angústias, questionamentos e desafios. Será que nossas práticas pedagógicas são inclusivas? Os modelos pedagógicos vigentes nas escolas permitem a inclusão escolar? Como superar os desafios e consolidar a educação inclusiva nas escolas regulares? Em um cenário de muitas dúvidas, o que fica como certeza é que a legislação é apenas o primeiro passo para que efetivamente as políticas de educação inclusiva possam ser materializadas nos contextos escolares.

Os estudantes com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades, que antes eram segregados ou colocados em escolas especiais, passam a ter o direito de frequentar a escola de ensino regular. Com isso, percebeu-se o crescimento significativo do número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares, o que vai trazendo à prática docente novos desafios, como a formação continuada dos profissionais da educação, a infraestrutura adequada para potencializar as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento, bem como o desejo coletivo da instituição escolar de caminhar para uma perspectiva de educação mais inclusiva. Como se afirmou anteriormente, a legislação, o direito de estar na escola, deve vir acompanhado de outras ações no sentido de possibilitar o acesso físico e qualificar as práticas pedagógicas mais inclusivas.

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro passou por inegáveis avanços, com o objetivo de promover a inclusão escolar. Estudantes com deficiência passaram a ter não somente o acesso à escola, mas também a tecnologias assistivas e outros recursos de acessibilidade. Leis e diretrizes foram criadas e houve, também, mudanças na formação dos professores e nas práticas educacionais. Contudo, a educação inclusiva ainda está em processo de construção e muito ainda precisa ser feito para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, promover a equidade no ensino e uma inclusão efetiva.

O tema inclusão faz parte da minha trajetória profissional e há alguns anos busco me aprofundar no assunto, como dito anteriormente. A cada ano, conhecemos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, como: TDAH¹, autismo, dislexia, deficiência intelectual, mutismo seletivo, entre tantas outras. Com tantas indagações e desafios, buscou-se aprofundar

¹ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

ainda mais o aprendizado em nível de Mestrado em Educação, de modo a contribuir para a construção de uma educação inclusiva. As possíveis contribuições para esse campo de pesquisa nos impelem a refletir sobre os movimentos da educação especial e da educação inclusiva.

Muitas mudanças ocorreram ao longo dos anos e passamos por vários períodos distintos, até chegarmos à inclusão, em que normativas e leis foram criadas na tentativa de assegurar direitos relacionados às pessoas com deficiência em diferentes espaços na sociedade. Conceitos foram revistos e termos como “excepcionais” e “deficientes físicos” passaram a não ser mais utilizados, surgindo novas terminologias mais adequadas ao se fazer referência às pessoas com deficiência.

A inclusão avançou significativamente e, atualmente, está amparada por leis como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que aborda normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos às pessoas com deficiência. Um desses é o direito à educação, em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e ao aprendizado ao longo de toda a vida.

Apesar de ter conquistado espaço na sociedade, a inclusão também tem sido objeto de polêmica, inclusive na comunidade escolar, pois não existe um consenso sobre a melhor forma de se promover a inclusão. Alguns professores defendem que a responsabilidade pela inclusão na sala de aula do ensino regular é do segundo professor, que seria mais capacitado. Por sua vez, os segundos professores acreditam que os professores titulares deveriam se envolver mais com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Existe a defesa a favor das escolas especiais e, também, a da permanência de dois sistemas de ensino, o regular e o especial.

As posições assumidas em relação à inclusão escolar são divididas, pois não existe um consenso sobre a inclusão escolar, e muitos são os questionamentos sobre o papel da escola e qual o tipo de formação necessária para essa escola inclusiva que se almeja. A inclusão escolar requer professores que busquem identificar e atender às necessidades desses alunos, realizando um planejamento, auxiliando na remoção de barreiras e contribuindo para uma inclusão escolar efetiva. Dessa forma, o professor tem um papel essencial nesse processo e, diante do exposto, torna-se evidente a importância da educação inclusiva, além de compreender como a inclusão está sendo entendida e posta em prática pelos docentes.

A partir das experiências como professora, foi possível observar que, mesmo atualmente, existem professores que dizem não estar preparados para receber os estudantes com deficiência nas aulas do ensino regular. Os professores que relatam não se sentirem preparados apresentam a falta de formação adequada como um dos aspectos que dificultam a inclusão.

Alguns alegam que na época que fizeram a sua formação não existia esse enfoque na educação. Outros dizem ter tido uma ou duas disciplinas no curso de formação docente que abordaram questões relativas à educação inclusiva. Essa ação por si só não daria conta de um assunto tão complexo e abrangente. Sabemos que a formação para a educação inclusiva requer, por parte dos professores, além de um conhecimento teórico e amplo sobre inclusão, sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica.

A partir das observações e escutas realizadas ao longo de nossa trajetória profissional no ambiente escolar, não percebemos um consenso sobre o que seria estar preparado, ou de como deveria ser a formação quanto às políticas de inclusão propostas para a educação inclusiva. Sabemos que não existe uma receita pronta para a inclusão, mas como superar esse desafio e, sobretudo, refletir e entender as diferenças para efetivamente contribuir para uma educação mais inclusiva? Essas observações levam a pensar sobre a fundamental importância dos professores que atuam com os estudantes com deficiência e a sua formação para o processo de inclusão.

A formação do professor para trabalhar com a educação inclusiva requer reflexões sobre algumas categorias, como diferença, preconceito, deficiência, inclusão e exclusão. Trata-se de estudos teóricos que auxiliam no desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva sobre sua prática com estudantes com deficiência e que lhes possibilita uma ação pedagógica efetiva na perspectiva da inclusão.

Diante disso, passa a ser exigido que os professores estejam preparados para a realidade dessa escola inclusiva, tendo um novo olhar, com alteridade para o outro. A alteridade vista como o exercício de se colocar no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva, um olhar que permite compreender que a presença desse outro não seja ignorada. Tão importante quanto ter esse olhar com alteridade é entender quem é esse “outro diferente” que nos é apresentado, muitas vezes rotulado pela deficiência, por um laudo, um parecer, ou um CID (Classificação Internacional de Doenças), que o coloca em destaque, mas em desvantagem perante os outros “normais”, em um processo que se perpetua no contexto escolar, de enquadrar a todos na tentativa de se alcançar a homogeneidade em sala de aula.

A diferença é vista como alguma coisa que foge do padrão estabelecido, que se desvirtua do esperado como sendo normal, como algo desconhecido. Para Skliar (1999, p. 21), “[...] a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade”.

Apesar de existir um discurso de valorização das diferenças, na prática ainda há falta de informação e, algumas vezes, o preconceito ainda persiste, pois de maneira geral as pessoas não

possuem muitas referências teóricas e práticas de como promover a inclusão escolar dos alunos “diferentes”. No decorrer da experiência profissional, foi possível constatar que muitas escolas e professores do ensino regular ainda não têm um olhar mais inclusivo, indo na contramão dessa perspectiva de escola para todos. Esses relatam que não se sentem preparados para lidar com tantas diferenças e desafios nas salas de aula, especialmente para atender aos alunos diferentes ou com deficiência. Diante disso, antes de apresentar objetivamente o problema da pesquisa e os objetivos, torna-se importante conhecer os antecedentes de pesquisa.

1.1 ANTECEDENTES DE PESQUISA: CONHECENDO RESULTADOS DE PESQUISA E O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A INCLUSÃO

Diante do desejo de buscar a compreensão dos professores sobre a inclusão do estudante com deficiência e seus principais desafios, foi realizada a busca por trabalhos produzidos entre os anos de 2015 e 2020. A revisão de literatura ocorreu nas bases de dados no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no site Scientific Electronic Library Online (SciELO). Esse levantamento de antecedentes de pesquisa foi elaborado com vistas a compreender o contexto do objeto de estudo discutido neste trabalho e verificar se o tema selecionado para a pesquisa vem sendo objeto de estudos de outros pesquisadores.

Foi realizado o levantamento de pesquisas que abordavam assuntos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência e à formação dos professores que atuam com esses estudantes. Foram encontradas 37 ocorrências, das quais foram selecionadas cinco dissertações de Mestrado em Educação, por se ter identificado que essas apresentavam relação mais estreita com o objeto de pesquisa deste trabalho, considerando inicialmente a leitura dos resumos para apreciação. Foram elencados como critérios de busca, primeiramente, o período de 2015 a 2020 e se os trabalhos eram de cunho acadêmico. Também foram empregados os seguintes descritores como busca: “Educação Inclusiva”, “Educação Especial”, “Ensino Fundamental” e “Formação de Professores”, nessa ordem. Os descritores foram usados como forma de filtrar as buscas, a fim de chegar mais próximo dos resultados condizentes com o tema.

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado – BDTD

Nº	Título/Autor	Tipo	Ano	Universidade
1	<i>Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se</i> SILVA, Mayara Costa da	Dissertação	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2	<i>Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015</i> SILVA, Silvia Sofia Scheid	Dissertação	2016	Universidade Tuiuti do Paraná
3	<i>Práticas pedagógicas em educação especial: efeitos da articulação pedagógica para formação inicial</i> SCHNEIDER, Diana Alice	Dissertação	2017	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: elaborado pela autora com base no BDTD – Período de 2015 a 2020.

No estudo demonstrado no Quadro 1, a autora Silva (2015), com o tema: “*Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se*”, objetivou analisar os possíveis elos entre a formação de professores, a pesquisa acadêmica e os contextos de inclusão escolar na Educação Básica, considerando predominantemente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido a partir de um grupo de trabalho denominado Grupo de Práticas, constituído por professores de Educação Básica e pesquisadores envolvidos com a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Desenvolveu-se uma análise pautada na abordagem qualitativa, cujos instrumentos metodológicos priorizados envolveram a observação como participante integrante do espaço de trabalho e a análise documental de 27 atas relativas ao ano de 2013, que constituem um registro da trajetória do Grupo. A pesquisa aponta para a importância de se levar em consideração os espaços dialogados de formação, principalmente quando tomamos por referência contextos de inclusão, pois isso possibilita que tanto professores de sala de aula regular quanto do atendimento educacional especializado se compreendam como coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Por fim, destaca-se a importância do investimento em processos formativos que levem em consideração as práticas pedagógicas dos professores como espaços de produção de saberes.

Na sequência, Silva (2016) com o título da pesquisa “*Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba: 2006-2015*”. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, no estado do Paraná, no período de 2006 a 2015. Foi realizado o estudo das *Diretrizes Curriculares do*

Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos – 2006-2015, do Documento Orientador do Ministério da Educação (MEC) – *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Além disso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com professores da classe comum de ensino regular, professores da Sala de Recursos Multifuncionais e profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE. Também foi feito o mapeamento dos cursos ofertados pela Coordenadoria no período de 2009 a 2015. A pesquisa apontou que houve oferta de cursos de formação sobre educação inclusiva, mas observou uma oferta de ações formativas pouco articuladas ao seu contexto social, fragmentadas, desvinculadas de uma teoria com fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, sem reflexão política que possibilitasse um atendimento educacional que promova a aquisição dos saberes historicamente acumulados. Os professores entrevistados deixam transparecer dúvidas sobre as políticas da Secretaria de Educação. A pesquisa destacou que os cursos ofertados não são considerados suficientes para os professores entrevistados. Eles não os caracterizam como formação continuada e apontam a internet como fonte de pesquisa, visto que buscam nela as informações que desejam e entendem necessárias quando recebem os alunos com deficiência; desse modo, estão apontando para uma teoria à sua prática diária.

Em 2017, os estudos de Schneider, com o título de pesquisa “*Práticas pedagógicas em educação especial: efeitos da articulação pedagógica na formação inicial*”, tiveram como objetivo analisar os efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa e, para a produção dos dados, foi escolhida a técnica da entrevista semiestruturada, aplicada aos sujeitos da pesquisa bolsistas. Os resultados trazem as contribuições das ações do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial para o enriquecimento da formação inicial e da reflexão sobre a prática pedagógica colaborativa no campo de atuação. A partir dos resultados encontrados, foi identificado que a resistência inicial em dividir a sala de aula com um estagiário menos experiente é um dos pontos negativos que contribuem para que as ações articuladas não aconteçam, assim como a falta de tempo para planejamento. Aponta também para a necessidade de reformulação do sistema de ensino, com políticas públicas em educação que favoreçam uma formação inicial e continuada aos professores com uma cultura de colaboração.

Quadro 2 – Dissertações da CAPES

Nº	Título/Autor	Tipo	Ano	Universidade
1	<i>Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras</i> FERREIRA, Roberta Flavia Alves	Dissertação	2017	Universidade Federal de Minas Gerais
2	<i>A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR</i> SANTI, Ana Paula	Dissertação	2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: elaborado pela autora com base na CAPES – Período de 2015 a 2020.

Ferreira, em 2017, com o título de pesquisa “*Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professores*”, teve como objetivo analisar qual o tipo de formação que professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional, além de verificar como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como metodologia de pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, empregando-se estudo de caso. Por meio da observação e de entrevistas, foram investigadas as ações cotidianas das professoras e acompanhantes de uma criança com autismo incluída em uma turma de dois anos de idade. Realizou-se um levantamento bibliográfico e documental, na busca por conceitos e documentos legais e normativos em âmbito internacional e nacional para a construção teórica. Destacou-se, entre as análises realizadas, o reconhecimento de que cabe à professora da Educação Infantil promover e/ou facilitar a interação da criança com autismo com seus pares. Foi identificada a necessidade de as professoras aprofundarem a compreensão sobre as necessidades educativas e de aprendizagem, tendo acesso a cursos de atualização e materiais adequados para atividades específicas direcionadas a crianças autistas. Constatou-se que as professoras não se sentem preparadas para atuar junto a crianças com TEA, em razão de desconhecerem as particularidades da deficiência e de não terem recebido formação específica sobre a inclusão de crianças com TEA. Ao final do estudo, concluiu-se que, para que a inclusão realmente ocorra, não basta meramente assegurar as matrículas de alunos com deficiências no ensino regular. Sem a adequação curricular, o planejamento educacional individualizado, os recursos pedagógicos específicos e, principalmente, sem a formação contínua dos professores, a inclusão não será efetiva.

Santi (2018), em sua pesquisa com o título de “*A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR*”, teve como objetivo geral apresentar e discutir aspectos fundamentais

sobre as políticas de formação de professores na área da Educação Especial no município de Toledo/PR. Essa pesquisa diz respeito à historiografia educacional, destacando as principais alterações da educação a partir dos anos 1990, em âmbito nacional e local, até chegar à Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Foi utilizada a análise documental e de bibliografias de referência no assunto, constituindo-se assim um histórico a respeito do tema. A pesquisa aponta para a distinção vivenciada nas políticas e nas características da formação de professores que passaram a atuar com os alunos com deficiência no ensino comum, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, o que revelou que a maior parte dos professores que trabalham com esse público obteve sua formação a partir dos anos de 1990, em cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos na região oeste do Paraná por instituições de iniciativa privada. Aponta, assim, para lacunas de saberes sobre as instituições formadoras dos professores, das suas propostas curriculares e dos cursos oferecidos na área de Educação Especial, assim como a necessidade da oferta de cursos de formação inicial e continuada em educação especial, nas instituições públicas de ensino superior, alocadas em Toledo e na região. Os resultados da pesquisa demonstram relações materiais da organização social que determinam o direcionamento da política de formação de professores da área da Educação Especial, reportando, em última instância, à gênese da desigualdade/marginalidade/exclusão da pessoa com ou sem deficiência na sociedade.

Para a busca por artigos, foi selecionada a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), na qual foram encontrados cinco artigos relacionados aos descritores “Educação Inclusiva”, “Educação Especial”, “Ensino Fundamental” e “Formação de Professores”, sendo elencado como critério o período de 2015 a 2020.

Quadro 3 – Artigos da SCIELO

Nº	Título/Autor – Acrescentar revista	Tipo	Ano	Revista
1	<i>Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular</i> SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos	Artigo	2015	Revista Brasileira de Educação Especial
2	<i>A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente</i> TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho	Artigo	2016	Revista Brasileira de Educação Especial
3	<i>A formação do professor como eixo inovador de inclusão no ensino fundamental dos alunos com deficiência em Limoeiro/Pernambuco</i> FREITAS, Lindalva José de	Artigo	2017	Revista Internacional de Investigación Científicas Sociales
4	<i>A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia</i> PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES Selva	Artigo	2019	Revista Brasileira de Educação Especial
5	<i>As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas</i> VIEIRA, Alexandre Braga; JESUS, Denise Meyrelles de; LIMA, Jovenildo da Cruz; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva	Artigo	2020	Revista Brasileira Estudos Pedagógicos

Fonte: elaborado pela autora com base na SciELO – Período de 2015 a 2020.

As pesquisas científicas, em sua maioria, abordam a educação especial e a inclusão de pessoas com deficiência, mas quando envolvem a formação do docente relacionada a um dos desafios para a inclusão de estudantes com deficiência, ainda são escassas, conforme os quadros apresentados. Principalmente no que tange a visão do docente, fato considerado de grande relevância para que a educação inclusiva seja colocada em prática.

Nos artigos selecionados no Quadro 3, verificou-se que o estudo de Santos e Martins (2015), “*Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular*”, teve por objetivo investigar práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados apontam práticas de docentes pautadas num fazer pedagógico tradicional, utilizando poucas estratégias que possibilitem avanços na aprendizagem desses alunos. Diante dessa realidade, faz-se necessário, entre outros aspectos: investimento na formação dos professores e de todos os que fazem a comunidade escolar, numa

perspectiva inclusiva; utilização de procedimentos e de adequações curriculares em sala de aula, de maneira mais compatível com as necessidades dos educandos; um trabalho em parceria com docentes de Salas de Recursos Funcionais e com as famílias.

No artigo de Tavares, Santos e Freitas (2016) “*A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente*”, a pesquisa teve por objetivo investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do Ensino Fundamental. No que diz respeito à formação dos docentes, categorias de análises foram identificadas: o reconhecimento da importância da formação pelos docentes, a angústia pela percepção de formação insuficiente, a busca pela formação continuada, ou ainda, por especializações por meio de cursos e até mesmo de pós-graduação como forma de preencher essa lacuna, crítica ao conteúdo das disciplinas cursadas, formação como facilidade de acesso à informação, distância entre teoria e prática. A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que se relacionam diretamente com essas crianças.

Freitas (2017), em seu estudo “*A formação do professor como eixo inovador de inclusão no ensino fundamental dos alunos com deficiência em Limoeiro/Pernambuco*”, teve como proposta a discussão sobre a formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Limoeiro/PE. A pesquisa buscou responder à seguinte questão: Os professores estão preparados para trabalhar com a educação inclusiva, especificamente com alunos com deficiência? O estudo teve como objetivo identificar a formação do professor como eixo de inclusão no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência. Dessa forma, acredita-se na formação como sendo um processo para privilegiar a reflexão e o estudo sobre o fazer docente em suas múltiplas dimensões e desdobramentos no cotidiano escolar. Como resultado, a pesquisa apontou a sugestão de uma proposta pedagógica de formação que atenda às necessidades dos professores que atuam nas salas de aula com alunos com deficiência.

Pereira e Guimarães (2019), na pesquisa intitulada “*A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia*”, buscou investigar sobre a Educação Especial (EE) na formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais. Constatou-se que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) atendiam às Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores de Pedagogia, aprovadas em 2006. Todos os cursos ofertavam componentes curriculares relacionados à EE, porém com uma carga horária (CH) reduzida em relação à CH total. A EE ocupa um espaço

restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na CH, na organização das trajetórias formativas, o que representa uma lacuna na formação inicial. Essas evidências indicam a necessária ampliação do espaço da AEE nos cursos de Pedagogia e a formação contínua dos docentes nessa área no sentido de concretizar a educação inclusiva.

Vieira, Jesus e Lima (2020), com a temática “*As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas*”, desenvolveram uma pesquisa-ação colaborativa-crítica desenvolvida em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória/ES, cujo objetivo foi promover formações continuadas com professores com ênfase na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas por meio de práticas pedagógicas inclusivas. Destacou-se o uso de laudos médicos como elementos que podem induzir à rotulação dos discentes como sujeitos não propensos à aprendizagem, culminando na negação do direito à educação, e que as formações desafiaram os professores à pesquisa, ao estudo, à desconstrução de verdades cristalizadas sobre os alunos e a busca por novas alternativas de ensinar a todos.

Posto isso, identificou-se que algumas pesquisas encontradas se aproximam em alguns aspectos do presente estudo, principalmente quando buscam investigar as políticas de formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência na classe comum de ensino regular e compreender como ocorre esse processo formativo na perspectiva de uma formação mais inclusiva. Foi identificada como ponto de convergência a defasagem na formação dos professores que atuam na educação inclusiva, especificamente junto a estudantes com deficiência. A questão da formação dos professores foi apontada por vários como um ponto de atenção em relação ao processo de inclusão, sendo sinalizada como um dos desafios significativos para a efetivação da educação inclusiva.

Nas pesquisas antecedentes, identificou-se que, apesar de a ocorrência do tema inclusão escolar de estudantes com deficiência ter aumentado em comparação aos anos anteriores, as pesquisas se atêm, em sua maioria, a compreender a inclusão, mas não tinham como fonte para a coleta de dados os professores, sendo esse o primeiro ponto de divergência, além de algumas serem mais direcionadas a estudos com professores da Educação Infantil, ou com deficiências específicas, como o autismo.

1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pretende-se, com a pesquisa, especificamente dar ênfase ao olhar dos professores que atuam junto a estudantes com deficiência e tentar entender melhor a educação inclusiva e seus desafios. Foram identificadas poucas pesquisas que retratam a visão dos professores, fato considerado de grande relevância para que a educação inclusiva seja colocada em prática, o que justifica a importância deste estudo.

Foi a partir dos estudos realizados sobre o tema que entendemos um pouco mais da teoria, e com as experiências como segunda professora e professora titular, evidenciou-se na prática o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. Diante desse cenário de estudos e pesquisas, emerge o problema de pesquisa: **Quais os desafios apresentados por docentes que atuam junto a estudantes com deficiência no ensino regular na implementação da educação inclusiva?**

Como objetivo geral, a presente pesquisa pretende analisar os desafios apresentados por docentes que atuam junto a estudantes com deficiência na implementação da educação inclusiva. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva; investigar as concepções de educação inclusiva presentes nas falas dos professores; verificar os desafios apresentados pelos professores diante dos estudantes com deficiência e identificar possíveis formas de superação das dificuldades dos professores a partir das experiências vivenciadas com estudantes com deficiência.

Os principais autores que acompanharam o desenvolvimento desta pesquisa foram: Carvalho (1999; 2000), Fernandes (2011), Freire (2005; 2014), Goffredo (1999), Larossa (2011), Mantoan (2011; 2015), Nóvoa (1992; 1995; 2009; 2019), Skliar (1999; 2006; 2021), Tardif (2014), Sasaki (2003; 2005), entre outros.

O percurso metodológico utilizado foi a pesquisa com abordagem qualitativa. A escolha desse tipo de pesquisa se deu por acreditar ser a mais adequada para realizar uma investigação no ambiente escolar, focando na percepção e experiência dos docentes. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi utilizada a pesquisa exploratória, por permitir um conhecimento mais amplo da realidade. A entrevista semiestruturada foi escolhida como técnica para coleta dos dados e ocorreu no mês dezembro de 2021. Os sujeitos da pesquisa

foram professores regentes em escolas públicas municipais pertencentes a um município da região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC).

Primeiramente, foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação para explanação do trabalho e a solicitação de autorização para a realização da pesquisa na rede. Logo após, foi solicitado um levantamento do quantitativo de professores que trabalham com estudantes com deficiência. A informação preliminar recebida foi de que o município teria em média cinquenta profissionais que teriam o perfil para participar da pesquisa.

Após o levantamento preliminar, foi feito contato com todas as escolas do município, as quais estavam passando por um período de retorno de alunos para aulas presenciais e, também, uma adequação de turmas e professores. Com esse contato, foi possível identificar a quantidade exata de professores e estabelecer uma amostra para a realização da pesquisa, para assim definir as escolas e os sujeitos participantes. Contatou-se novamente a coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município onde se dará a pesquisa, para conhecer o campo de estudos e o sujeito. Mediante consentimento, definiram-se os critérios iniciais para caracterizar e delimitar o perfil dos sujeitos da pesquisa e foi solicitado o quantitativo dos participantes elencados para realizarem a entrevista.

Desse modo, após o repasse das informações pela Coordenação, verificou-se que o corpo docente se constitui de 47 profissionais, professores atuantes junto a estudantes com deficiência, na primeira fase do Ensino Fundamental, que atuam em nove escolas pertencentes à Rede Municipal. O perfil delimitado dos sujeitos para realizarem a pesquisa foi apenas o de professores titulares, formados em Pedagogia e que atuam junto a estudantes com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nas escolas públicas municipais em uma cidade do extremo sul catarinense.

A seleção dos professores e das instituições se deu por terem estudantes incluídos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e a coleta de dados ocorreu no mês de dezembro de 2021.

Tabela 1 – Quantidade de professores com estudantes incluídos

ESCOLA	TOTAL DE PROFESSORES
A	9
B	8
C	5
D	3
E	1
F	4
G	4
H	8
I	5
TOTAL 9	47

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados fornecidos pela Coordenação de Educação Especial (2021).

Conforme a Tabela 1, nove escolas tinham 47 profissionais com o perfil para participarem da pesquisa, contratados entre efetivos e Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) com diferentes níveis de formação, mas partindo da escolarização mínima, graduação em Pedagogia, não sendo considerado o tempo de serviço nem o vínculo com a escola. Dessas nove escolas, optou-se por fazer contato com três que teriam um número maior de professores atuando com alunos com deficiência: as escolas A, B e H, como pode ser constatado na tabela acima. A escola H, que comporta oito sujeitos com o perfil para participarem da pesquisa, respondeu prontamente ao levantamento prévio, enquanto as outras demandaram um tempo maior para o retorno. Da mesma forma, o convite aos professores para participarem da pesquisa foi respondido, os quais autorizaram prontamente sua realização, de modo que se optou por realizá-la na escola H. Uma escola que oferece a educação infantil e o ensino fundamental possui, ao todo, 591 alunos. Conta com 43 professores, 1 diretora, 2 secretários e 2 gestoras pedagógicas.

As entrevistas foram agendadas previamente por contato via telefone e realizadas na escola H, em sua maioria durante os dias de conselho de classe, por ser indicado pela Direção da escola como sendo o momento mais propício. Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois ela permite ao entrevistador, conforme a necessidade em relação ao tema que está em pauta, a realização de perguntas complementares. Segundo Lüdke e André, (1986, p. 34), “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, sendo necessário que o entrevistador esteja atento às respostas obtidas ao longo da intervenção e ao roteiro da entrevista preestabelecido.

[...] Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade do mesmo que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e entrevistar

esse dado a luz de toda aquela imagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dado sobre o informante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Antes de dar início às entrevistas, as professoras foram informadas do objetivo da pesquisa, sobre a participação delas de forma espontânea e sobre o sigilo das informações nela contidas. Após o aceite, foi assinada a autorização do Termo de Consentimento Livre e iniciada a entrevista. As professoras demonstraram interesse em participar, apesar de, em um primeiro momento, demonstrarem certo receio por não saber se conseguiriam responder de forma correta. Ressaltou-se que não existia certo ou errado, e sim a percepção de cada participante sobre o tema.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola, a qual disponibilizou um local para a sua realização, mesmo assim, nem todas as entrevistas ocorreram em locais sem interferência ou ruídos externos. As entrevistas foram gravadas no celular e, posteriormente, transcritas em um arquivo Word.

Esta dissertação inicia com uma Introdução na qual se sinaliza para o leitor o processo de construção do objeto de estudo, tomando como referência as experiências pessoais, profissionais e formativas. No capítulo II, apresentou-se a contextualização histórica e as políticas para a inclusão. Não se trata de uma tentativa de esgotar a complexidade do tema, mas sim de apresentar brevemente alguns dos grandes movimentos na direção do que hoje compreendemos como educação inclusiva. No Capítulo III, propôs-se uma discussão sobre a formação de professores para a Educação Inclusiva. O capítulo IV evidenciará o processo de coleta e análise dos dados e apresenta os achados da presente pesquisa. Após, seguem as considerações finais e referências utilizadas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM BREVE HISTÓRICO

No Capítulo III, busca-se uma discussão sobre a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. O capítulo IV evidenciará o processo de coleta e análise dos dados e os achados da presente pesquisa.

Este capítulo tem a finalidade de mostrar um breve histórico da educação inclusiva, abordando alguns períodos de mudanças entre as concepções de deficiência, assim como sua relação com a sociedade. Serão apresentadas as principais fases na história da deficiência: o período de extermínio, segregação ou institucionalização e integração, assim como o início da Educação Especial, o surgimento dos primeiros centros especializados de atendimento à pessoa com deficiência e algumas políticas públicas, até a inclusão tal como entendemos atualmente.

Segundo Fernandes (2011), ao estudarmos o histórico do processo de inclusão das pessoas com deficiência, serão identificadas algumas fases ou períodos históricos que iniciam na Antiguidade. Esse período foi caracterizado como “extermínio”, pois pessoas que nasciam com alguma deficiência não tinham o direito à vida. O ser humano era reconhecido e valorizado à medida que possuía as condições de produzir sua própria existência.

Nesse período, as pessoas com deficiência muitas vezes eram destinadas a não terem o direito à vida. A questão da deficiência era, muitas vezes, considerada como uma punição divina, portanto, os pais eram autorizados a exterminar seus filhos recém-nascidos que fugissem dos padrões exigidos, por serem diferentes ou terem alguma deficiência. A justificativa para o extermínio seria não ter utilidade para a vida em sociedade, por não poderem contribuir com as questões diárias de sobrevivência.

De acordo com Fernandes (2011), as pessoas com deficiência eram rotuladas de subumanas, consideradas fora do padrão, principalmente as que nasciam com deficiências mais severas. Nesse período, as pessoas com deficiência eram condenadas à prática do abandono ou do extermínio, eram levadas a igrejas para serem abandonadas, ou a lugares desconhecidos para serem exterminadas, por serem consideradas como um obstáculo à sobrevivência do grupo.

O que hoje nos parece inimaginável foi uma prática que perdurou por muito tempo, inclusive tendo questões ligadas à religiosidade. O nascimento de uma criança com deficiência era visto como um castigo de Deus pelos pecados cometidos pela família.

Somente na Idade Média passou a ser questionada a prática de extermínio de pessoas nascidas com deficiência, sob a influência da Igreja Católica, com a crença de que todos os homens são criaturas de Deus.

As pessoas com deficiência começaram a ser poupadas do extermínio, mas não do isolamento social. Com isso, iniciaram as primeiras ações assistencialistas e filantrópicas, também com a influência do cristianismo. Foram criadas instituições que eram voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência, como abrigos e asilos e, posteriormente, as primeiras escolas especiais, surgindo assim o período de segregação ou institucionalização.

Fernandes (2011) descreve o movimento de segregação como um período histórico de separação dos diferentes, em que as pessoas com deficiência, como os paráliticos e doentes mentais, eram enclausuradas em instituições, por serem desiguais e não se encaixarem nos padrões de normalidade.

Ao longo dos anos, o período de segregação ou institucionalização, como vimos anteriormente, teve como objetivo a separação dos diferentes, dos doentes, da sociedade. A deficiência era vista como algo de origem genética e hereditária e, com o respaldo da medicina, os deficientes eram encaminhados para serem tratados em hospitais, asilos, manicômios e outras instituições. Embora não mais condenados à morte, foi um período marcado pela negação do convívio social às pessoas consideradas anormais, os quais eram isolados em instituições hospitalares ou religiosas, sendo excluídos do mundo como se não existissem.

Nessa fase, asilos, manicômios ou outras instituições de caráter filantrópico-assistencial, vinculadas à Igreja, abrigavam ou davam assistência às pessoas com deficiência que geralmente eram enclausuradas sem o reconhecimento de seus direitos. Dessa forma, esse período ficou conhecido também como o da institucionalização, em que a relação com a deficiência foi marcada por ações assistencialistas de instituições vinculadas à Igreja Católica (FERNANDES 2011).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, muitos soldados voltaram mutilados e passaram a serem vistos como deficientes físicos, dado que necessitavam de tratamento físico e, também, mental, devido às experiências traumatizantes vivenciadas na Guerra. Nesse contexto, diferentes países se uniram para criar a Organização das Nações Unidas (ONU), e iniciaram os movimentos de defesa de direitos das minorias, entre elas as pessoas com deficiência. Em 1948, foi aprovada pela ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabeleceu, pela primeira vez, a garantia de direitos básicos para uma vida digna para todos os cidadãos, incluindo o direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à educação, entre outros.

Nesse período, as pessoas com deficiência, principalmente múltipla e intelectual, eram consideradas como diferentes dos demais e, por terem dificuldades na aprendizagem, não eram aceitas nas instituições de ensino públicas ou privadas, sendo excluídas dos processos de ensino e aprendizagem que eram oferecidos na escola regular. Além disso, existia a falta de outros

serviços essenciais, como a saúde e outros. Mediante essas carências, a sociedade civil, por meio de grupos de pais e amigos de pessoas com deficiência, se organizou em associações e passou a reivindicar direitos e políticas voltadas à inclusão social e educacional.

Por meio das lutas dos movimentos sociais, as pessoas com deficiência, que até então eram excluídas do convívio em sociedade, começam a serem integradas e a ocuparem diferentes espaços na vida social, como a educação, a saúde e até o mundo do trabalho. Assim, foi sendo produzido o conceito de integração à sociedade com as primeiras iniciativas brasileiras de educação “especial” e a criação de instituições de ensino voltadas para o as pessoas com deficiência.

Uma dessas instituições foi o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), criado por Dom Pedro II por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, para atender às pessoas com deficiência visual. Outra instituição que teve destaque foi o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2007).

Para atender às pessoas com outras deficiências, como a intelectual, foi necessário criar uma instituição especializada para prestar assistência às pessoas com a deficiência. No Rio Grande do Sul, foi criada a primeira escola de ensino especial de iniciativa não governamental do Brasil, para estudantes com dificuldades na escola comum. “No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental” (BRASIL, 1994, p. 2).

Posteriormente, pais, amigos e médicos das pessoas com deficiência intelectual começaram a lutar e se uniram para criar uma instituição nova que contemplasse o atendimento às pessoas com a deficiência. Resultado desses movimentos, “[...] em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE” (BRASIL, 1994, p. 2). O termo “excepcionais” era utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência intelectual, mas não é mais utilizado no contexto atual.

Ainda no período de integração, surge à possibilidade de que educandos com deficiências mais leves pudessem ser atendidos nas escolas, porém, nesse processo não era feita nenhuma adaptação escolar para recebê-lo.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo,

mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 15).

Podemos dizer que na integração a pessoa com deficiência, para ser inserida na escola regular, deveria estar em condições para isso, correspondendo às demandas e solicitações escolares. Participavam da integração escolar os educandos com deficiência que fossem capazes de acompanhar seus colegas sem deficiência. Nesse modelo, a educação seria apenas para um determinado tipo de educando, com deficiências mais leves, excluindo por sua vez aqueles que apresentassem deficiências mais severas:

Com as primeiras iniciativas de inserção de alunos com deficiências intelectuais, físicas e sensoriais nas escolas comuns, foram redesenhadas as fronteiras que dividiam os dois contextos educativos: se, por um lado essa aproximação permitiu desmistificar atitudes preconceituosas em relação às diferenças e as formas de aprender desses alunos, por outro, explicitou-se o abismo teórico-metodológico entre o comum e o especial, reforçando o lugar de subsistema paralelo e distanciado ocupado pela educação especial (FERNANDES, 2011, p. 75).

Nesse período, não havia nenhum questionamento sobre o papel da escola e do seu corpo docente a respeito da inclusão, apenas se seguia um modelo menos segregador, porém os educandos com deficiências mais graves eram de responsabilidade dos colegas especialistas que, com terapias tratavam das diferenças ou deficiências nas escolas especiais. Partia então do educando a necessidade de se ajustar, adaptar-se à sociedade e à escola, todas as responsabilidades eram da pessoa com deficiência. Ou seja, o movimento de integração ainda tinha caráter de um movimento com traços de segregação, não inclusivo.

A integração já tem certa proximidade da educação inclusiva, mas com uma perspectiva mais voltada para a socialização dos estudantes com deficiência. Os estudantes com deficiência frequentavam a escola e deveriam ter a capacidade de se adaptar ao convívio no contexto escolar preparado para os “normais”, sendo criticado por exigir um esforço de adaptação individual do estudante com deficiência. No entanto, como Mantoan (2003, p. 15) aponta, “Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção”.

Pode-se dizer que a integração seria uma fase de transição, em que as pessoas com deficiência começaram a sair de ambientes segregados para integradores, migrando para as escolas especiais e, posteriormente, para as escolas regulares, porém ainda em turmas separadas. Apesar da integração não ter sido um modelo ideal, por inserir apenas uma parcela de educandos com deficiência, esse movimento foi importante, com muitas mudanças e alguns avanços para chegar à fase da educação inclusiva.

Carvalho (1999) destaca que não podemos negar os avanços que foram conquistados por meio das lutas, para que pessoas com deficiência, que até então eram escondidas e absolutamente excluídas, encontrassem espaços de convivência. Não podemos pensar como se estivéssemos partindo do zero e nada tivesse sido feito de bom e necessário, devemos reconhecer as conquistas alcançadas.

A mobilização da sociedade civil e as suas reivindicações acabam refletindo no âmbito jurídico, como podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/61), na qual consta um trecho que se refere à integração das pessoas com deficiência no contexto escolar. O art. 88 assim versa: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Fernandes (2011) aponta que as lutas dos movimentos sociais de pais ou familiares de pessoas com deficiência iniciaram nos países nórdicos, como Dinamarca e Suécia, e cobravam o direito de a pessoa com deficiência poder frequentar a escola regular, e diferentes espaços da vida social, questionando o modelo de segregação escolar e social existente.

Em 1968, houve o registro de políticas inclusivas para educandos com deficiências, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de um grupo de especialistas, montou um programa com vistas ao atendimento de alunos com deficiência, o qual criou os conceitos basilares no que se refere à Educação Especial. Em um dos trechos destacados do documento, é observado que:

Os objetivos da Educação Especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais (UNESCO, 1968, p. 12).

O modelo de integração escolar perdura por bastante tempo no Brasil, até que começa a ser questionado por deixar uma parcela da população com deficiência de fora da escola regular e, assim, passa a se pensar em um novo modelo de atendimento escolar para substituir o utilizado até então.

Em outras palavras para que, em nossas escolas, o ideal da integração de todos, ou da não-exclusão de alguns, torne-se realidade, é preciso trabalhar todo o contexto em que o processo deve ocorrer. Do contrário, corre-se o risco de contribuir para mais preconceitos em torno dos deficientes. As diferentes formas de segregação ou rejeição que têm sofrido, considerando os mecanismos psicológicos que têm por detrás, costumam caracterizar-se por desumanidade (CARVALHO, 1999, p. 36).

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por movimentos sociais importantes, organizados por pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à participação social. Essa conquista tomou forma nos instrumentos internacionais com princípios que passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de todos os países, inclusive o Brasil.

Segundo Carvalho (1999), esses princípios são reforçados com maior clareza com a Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral na Espanha (BRASIL, 1994). Nessa conferência, foi elaborado um documento que trata dos princípios, da política e da prática em educação especial, e propõe ações a serem assumidas pelos governos. Entre elas a de assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

Assim surge no Brasil, na década de 1990, a inclusão escolar. O conceito passou a ser trabalhado na Educação Especial de forma diferente do conceito de integração, no entanto, eles têm a mesma proposta, que é inserir os educandos que apresentam deficiências no ensino regular. Nesse modelo, a expectativa seria de respeito às diferenças e de adaptações por parte de todo o contexto escolar para poder incluir o educando com deficiência.

O movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independente de suas singularidades. Assim temas como gestão participativa da escola, formação inicial e continuada, diversidade e educação, necessidades educativas especiais, entre outros, passam a integrar as agendas governamentais e a direcionar o debate acerca da inclusão (FERNANDES, 2011, p. 80).

Com a inclusão não somente de educandos com deficiência, mas também dos pertencentes a minorias sociais que, por diversos motivos, não estavam anteriormente presentes nas escolas e salas de aula, começam a frequentar a escola regular. Mas essas ações acabaram esbarrando na questão de que muitas escolas, e os profissionais da educação do ensino regular, não se sentiam preparados para lidar com as diferenças e nem aptos a promover a inclusão no contexto escolar.

Mantoan (2003) destaca, se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente ela se redefinir, com uma educação que valorize as diferenças, livre de preconceitos e que seja voltada para a cidadania global e plena. No processo de inclusão, a educação deve ser para todos e ter como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola, além de defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 39).

Os educandos ditos da Educação Especial, quando chegam às escolas regulares, causam um certo desconforto, seja por falta de conhecimento ou pela angústia do “como fazer”, pelo estranhamento em relação ao que é diferente. Esse estranhamento pode ser percebido pelo preconceito, às vezes velado, outras vezes escancarado, ainda preocupado em buscar a “normalidade”, o padrão, a homogeneização que a escola regular preconiza.

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem (SKLIAR, 1999, p. 19).

Para que a educação inclusiva se torne realidade, é necessário superar os desafios, ressignificar a escola, deixando de lado o padrão do estudante ideal, valorizando as diferenças, atendendo a estudantes diferentes sem nenhuma discriminação, por meio da participação com igualdade de oportunidades para todos.

Esse “outro diferente” a que nos referimos são aqueles com dificuldades de aprendizagem, com transtornos, com deficiências, os quais enxergamos de modo diferente de nós mesmos, pois eles não se comportam como os outros “normais”, não fazem parte do “padrão”, do esperado. São, em sua maioria, os estudantes da Educação Especial, geralmente com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas por uma deficiência física, intelectual, múltipla, ou algum transtorno. E por isso é tão desafiador compreendê-los, esse outro “diferente” que geralmente é visto como um problema, pois a escola não se sente preparada para recebê-lo.

É, pois, na tensão entre o passado, presente e o futuro/presente, ou seja, entre os anseios por teorias totalizadoras/unificadoras, de um lado, e da busca de novos paradigmas que possam dar conta das singularidades e de suas contradições, de outro, que têm emergido as discussões sobre as diferenças e as igualdades (SKLIAR, 2006, p. 16).

Em nossa experiência, perceberemos o desafio que é para qualquer professor receber um aluno “diferente” em sala de aula, não importando a “diferença”. Seja um professor mais

experiente ou iniciante, ele poderá se sentir pouco preparado, por não saber o que fazer com esse outro “diferente”. Além dessa questão, os próprios processos escolares, mais focados em normalizar, em obter um grupo homogêneo, também não contribuem com a prática do professor no processo de inclusão.

No nosso entendimento, não existe uma “receita de bolo”, não há um passo a passo para a inclusão. Nesse sentido, é necessário que o professor desenvolva um olhar para esse outro, com sensibilidade e sem preconceito, sem julgamentos prévios, sem rótulos fortalecidos por um diagnóstico ou laudo. Seria necessário que os professores se dispusessem a aprender e a se desafiar constantemente. Esse aprender não é somente sobre conhecimentos teóricos, ou técnicas inovadoras, e sim sobre saberes aprendidos com o outro “diferente”. Para que a inclusão aconteça realmente, são necessários um professor e uma comunidade escolar comprometida com a inclusão. Skliar (2006, p. 32) afirma que “não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades”.

Nesse contexto, o professor passa a ter novas demandas, necessitando estar preparado para os novos desafios, assim como a escola que precisa se adaptar para essa realidade. A escola deve propiciar amplas discussões com todos os envolvidos no processo pedagógico, na busca por oferecer oportunidades, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente da deficiência. Além disso, a escola tem o papel de formar cidadãos mais abertos à diferença, oportunizando às pessoas com deficiência a inserção no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Com tantas exigências, é necessário que se invista no desenvolvimento profissional de todas as pessoas que trabalham na escola e, principalmente, dos profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades educacionais, tanto na sua formação inicial quanto na continuada. Skliar (2003) ressalta, porém, que não é necessário criar, reinventar e reproduzir um discurso técnico, especializado sobre esse outro “específico”, sobre o que está sendo chamado de inclusão.

O autor sugere uma reformulação das relações com os outros na Pedagogia e uma formação orientada a fazer com que os professores possam conversar com alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si. Sabemos que tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para a atuação dos professores, principalmente quando pensamos no âmbito da educação inclusiva, que exige uma pluralidade de saberes, um olhar para a diversidade e uma práxis voltada para a heterogeneidade.

A concretização da educação inclusiva ocorrerá, quando além de boa vontade, houver o comprometimento de toda a escola e a efetivação de ações e políticas que garantam os direitos dos educandos à educação inclusiva, com escolas realmente preparadas, com formações para o desenvolvimento dos docentes, com profissionais habilitados, tanto do ponto de vista técnico quanto psicológico, assim como gestores comprometidos com a qualidade do ensino e no cumprimento dos direitos dos profissionais e dos estudantes com deficiência. A inclusão é um sonho possível.

2.1 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Nesta seção, veremos que a educação no Brasil passou por um longo caminho, desde o primeiro decreto de Dom Pedro em 1954, passando pela década de 1990, período em que as lutas resultaram em mudanças significativas no âmbito da educação para pessoas com deficiência, até chegarmos ao momento atual, no qual observaremos os avanços e retrocessos ocorridos ao longo da História e a importância das políticas públicas para a educação inclusiva.

Como vimos anteriormente, com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, surgiram as primeiras escolas especializadas, fundadas por Dom Pedro II, denominadas Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant. Três anos depois, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional dos Surdos (INES).

Nessa época, tanto os institutos quanto a APAE surgiam como instituições que tinham foco mais na reabilitação do que na inclusão, os quais eram, na realidade, instituições onde a visão clínica prevalecia. Eram ambientes segregadores em que se separavam as pessoas diferentes em classes especiais, com o argumento de que poderiam ser mais bem atendidas.

A seguir, apresenta-se um quadro cronológico de acordo com os períodos históricos e os principais documentos que retratam o caminho percorrido pela educação inclusiva no Brasil, no qual se pode perceber algumas conquistas, até chegarmos ao cenário atual.

Quadro 4 – Períodos históricos e documentos relevantes para a educação inclusiva (1961-2020)

ANO	DOCUMENTO	EMENTA
1961	Lei nº 4.024 Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN)	Trazia definições sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência. “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O termo “excepcionais”

		atualmente, não e mais utilizado, pois está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.
--	--	--

(continua)

Quadro 4 – Períodos históricos e documentos relevantes para a educação inclusiva (1961-2020)
(continuação)

1971	Lei nº 5.692	Essa segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil substituiu a anterior e definia que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. O aluno com deficiência era destinado à escola, a Lei não tratava da inclusão na rede regular.
1988	Constituição Federal	Define, respectivamente nos artigos 205 e 206, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. E o artigo 208 define a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, sendo dever do Estado garantir “atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
1989	Lei nº 7.853	O texto aborda definições sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, traz a obrigatoriedade da inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Responsabiliza o poder público pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Apesar de trazer alguns direitos, excluía da lei uma parcela de estudantes ao sugerir que elas não eram “capazes de se integrarem”.
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF)	Esse documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. No documento aparece o termo “portador”, que atualmente não é mais utilizado.
1990	Lei nº 8.069	A Lei nº 8.069 é mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual define, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

(continua)

Quadro 4 – Períodos históricos e documentos relevantes para a educação inclusiva (1961-2020)
(continuação)

1994	Declaração de Salamanca	A declaração é considerada um marco na inclusão, pois foi a partir daí que se passou a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aula regulares, pois ela define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação. Com isso, as escolas passam a ser consideradas como um lugar para promover a inclusão.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Orienta o processo de integração nacional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.
1996	LDB – Lei nº 9.394: atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Essa Lei define que as redes de ensino têm o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com deficiência e demais estudantes. No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências.
1999	Convenção da Guatemala	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, teve como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.
1999	Decreto nº 3.298	O Decreto regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Esse Decreto enfatiza a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.
2001	Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB	A Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Determina, no artigo 2º, que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”, promovendo a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

(continua)

Quadro 4 – Períodos históricos e documentos relevantes para a educação inclusiva (1961-2020)
(continuação)

2001	Lei nº 10.172: Plano Nacional de Educação	O Plano Nacional de Educação (PNE) propõe uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, e destaca que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
2002	Lei nº 10.436	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, devendo essa ser parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2002	Portaria nº 2.678	MEC aprova o projeto de grafia braile em classes, estabelece normas para o uso, o ensino e a difusão do Braile em todas as modalidades de educação, em todo território nacional.
2003	Programa Educação Inclusiva	O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, implementado pelo MEC, tem como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade, promovendo a formação de professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.
2005	Decreto nº 5.296	Regulamentou as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; tem por objetivo promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as ações programáticas está fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a pessoas com deficiências.
2007	Decreto nº 6.094	O Decreto estabelece as diretrizes do compromisso Todos pela Educação do MEC, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento criado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008	Decreto nº 6.571	É criado para a sustentação da política denominada de “Educação Inclusiva”, o qual “dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE).

(continua)

Quadro 4 – Períodos históricos e documentos relevantes para a educação inclusiva (1961-2020)
(continuação)

2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.
2009	Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB	O foco dessa Resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A Resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571.
2011	Decreto nº 7.611	Revoga o Decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.
2015	Lei nº 13.146: Lei Brasileira da Inclusão (LBI)	Lei específica para a inclusão, que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e tem o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, assim como esclarecer o conceito de pessoa com deficiência.
2020	Decreto nº 10.502: Política Nacional de Educação Especial	A chamada Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Desde o dia 30 de setembro de 2020, quando foi instituída a nova Política Nacional de Educação Especial, pelo Decreto nº 10.502/2020, corre-se o risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, já que deixa uma brecha para a matrícula em escolas especiais, e não mais nas escolas de ensino regular.

Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode observar no Quadro 4, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4.024, é a primeira lei brasileira voltada a tratar do atendimento educacional às pessoas com deficiência, sendo considerada uma conquista para a época. “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1988).

Destaca-se que, apesar de a Lei ser destinada à proteção dos direitos da pessoa com deficiência em relação à Educação Especial, ela sugeria que a pessoa com deficiência deveria ser integrada à comunidade quando fosse possível, o que acabava não contemplando uma parcela das pessoas com deficiência.

Em 1988, a Constituição Federal dedicou um capítulo aos direitos sociais, entre eles a Educação, apresentando artigos que tratam a Educação como direito de todos e a questão do atendimento aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Os artigos 205 e 206 trazem, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Destaca-se também o artigo 208, que aborda especificamente sobre o acesso dos estudantes com deficiência à rede regular de ensino: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...]atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Ter a educação como direito garantido pelo Estado, de certa forma, dá à pessoa com deficiência mais segurança para frequentar a escola.

Nesse sentido, já é possível observar que a Educação começa a passar por mudanças – com destaque para a década de 1990 – as quais têm como objetivo oferecer uma educação inclusiva para todos os alunos, independentemente de sua condição social, econômica, cultural, de pessoas com alguma deficiência, transtornos, altas habilidades ou outros, visando ao seu desenvolvimento no ensino regular.

A partir da década de 1990, época em que se contextualizam os primeiros movimentos pró-inclusão. O caráter da educação especial, neste período, pressupõe sua organização como modalidade de ensino totalmente integrada ao contexto da geral de educação (FERNANDES, 2011, p. 16).

A educação inclusiva pode ser entendida como sendo uma das mais importantes propostas da Educação Especial do Brasil. Ela tem como princípio, em sua proposta, uma escola que deve estar preparada para lidar com a diversidade em sala de aula, recebendo todos que estejam estudando em escolas regulares, os estudantes com e sem deficiência, com suportes adequados para que eles se desenvolvam.

Como marco da inclusão, na década de 1990, tem-se a Declaração de Salamanca, de 1994, oriunda da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na Espanha. A partir dela foram estabelecidos alguns princípios que deveriam ser colocados em prática pelos governos.

A proposta de educação inclusiva formulada na Declaração de Salamanca (1994) prevê que todos os alunos tenham a possibilidade de se integrar ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série. A Declaração de Salamanca destaca os princípios de acordo com o art. 2º, como segue:

Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

A Declaração foi adotada pelo Brasil e por diversos outros países também. A partir dela, ocorreu um processo de mudança nas práticas utilizadas, para as quais a escola deveria se adaptar, tornando o acesso aos alunos com deficiência viável, dando início a um momento de muitos desafios para a Educação.

Nossa colaboração nesse processo pressupõe a consciência dos limites de nossa atuação histórica, ainda que defendamos a democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo homem, a compreensão da natureza histórica de nossas diferenças individuais e os decorrentes processos de marginalização a que algumas parcelas da população são submetidas, em decorrência dessas diferenças (FERNANDES, 2011, p. 88).

Neste contexto, aconteceram amplas reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e direcionadas por organismos internacionais, com um discurso de defesa da Educação para todos. Essa perspectiva fez ampliar a discussão sobre Educação, fazendo com que o governo se posicionasse diante das novas diretrizes, voltadas para uma educação mais

inclusiva, respeitando as diferenças. Desse modo, muitos alunos que foram excluídos, marginalizados e oprimidos, começaram a ter espaço principalmente nas escolas regulares.

A nova proposta de educação inclusiva cobra o rompimento da ideia de inserção apenas física das crianças com deficiência no ensino regular, o que trouxe uma mudança significativa para o sistema educacional brasileiro, principalmente em relação ao aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. A partir da Declaração de Salamanca, foi evidenciado que as pessoas com deficiência deveriam ter acesso às escolas comuns e serem integradas numa pedagogia capaz de atender às necessidades do estudante.

Em termos jurídicos, inegáveis são as conquistas das pessoas com deficiências decorrentes do processo da inclusão desde os aspectos materiais, relacionados à promoção de acessibilidade desse grupo, envolvendo a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicativa e metodológicas, até a mudança de aspectos socioculturais nas atitudes que apreendem em relação às suas diferenças (FERNANDES, 2011, p. 119).

A inclusão, com o passar dos tempos, adquire espaço e, aos poucos, consegue mudar a visão da sociedade em relação à pessoa com deficiência. Esse é um movimento de mão dupla, no qual a sociedade e a pessoa com deficiência se esforçam para assegurar a garantia dos direitos. Nessa perspectiva, a sociedade sofreu algumas transformações para dar às pessoas com deficiência o acesso necessário para o desenvolvimento das suas potencialidades e igualdade de oportunidades.

O princípio que caracteriza o paradigma inclusivo repousa no fato de que a oferta permanente de suportes (social, econômico, físico e instrumental) garante o direito à convivência não segregada e o acesso a recursos e serviços disponíveis aos sujeitos. Para isso são necessárias mudanças estruturais, que envolvem a remoção de barreiras físicas e matérias a organização de suportes humanos e instrumentais, para que todos possam aprender e interagir em igualdade de oportunidade e condições (FERNANDES, 2011, p. 90).

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, como acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade. Mas não basta apenas ter acessibilidade, como rampas, banheiros adaptados e outras melhorias arquitetônicas, é necessário também uma sociedade que acolha à diversidade humana e aceite as diferenças individuais em todas as dimensões da vida, além de leis que garantam os direitos das pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 regulamenta o sistema educacional brasileiro em todos os níveis, reafirma o direito à Educação, garantido

pela Constituição Federal, e estabelece os princípios da Educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades de cada parte.

As transformações na Educação brasileira aconteceram embasadas pela LDB e, nos artigos 58 e 59, encontram-se algumas referências para a Educação Especial e suas orientações.

O artigo 58 da LDB classifica Educação Especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educando portador de necessidades especiais”. No § 1º do artigo 58, assegura que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

Pode-se perceber que os estudantes que até então não tinham apoio do sistema de ensino, para atendimento escolar, a não ser em instituições especializadas nesse tipo de atendimento, como as APAEs, começam a ter o acesso à rede regular. Dessa forma, considera-se a questão do acesso um dos avanços para a educação inclusiva.

Muitas dessas conquistas, como já descrito anteriormente, ocorreram na década de 1990, e são considerados avanços na questão de políticas públicas em prol das pessoas com deficiência. Nos anos 2000, também houve destaques, principalmente no ano de 2008 e 2015, mas infelizmente também é possível identificar retrocessos, como veremos mais adiante.

Inicia-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, por ser um documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, estabelece diretrizes para a criação de políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos e de práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sugeriu uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas, preconizando, em sua proposta, ideais para facilitar o acesso de todos os estudantes, sua permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;

- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação [...] (BRASIL, 2007, p. 10).

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial seria um avanço nas lutas sociais, visando a uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Outra conquista importante é a criação da Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/15, a qual merece destaque por ser uma lei específica para a inclusão. Essa tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Com o objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visa à sua inclusão social e cidadania, assim como esclarecer o conceito de pessoa com deficiência no seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A importância da LBI se deve também por ser uma lei abrangente que contempla e assegura uma série de direitos à pessoa com deficiência, garantindo acesso a todos os setores da sociedade, com normas estabelecidas para garantir que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, o direito à igualdade e da não discriminação, o direito à vida, trabalho, saúde, esporte, acessibilidade e à educação, entre outros. No capítulo IV – Do Direito à Educação, o art. 27 diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Quando se analisa o histórico da inclusão e se observa a legislação, pode-se concluir que as pessoas com deficiência têm seus direitos assegurados e todos inclusos, tanto na rede regular de ensino quanto na sociedade, mas na realidade não é bem assim que acontece. Apesar de atualmente percebermos um número significativo de alunos com deficiência inseridos no contexto escolar, ainda se ouvem muitos relatos de famílias que tiveram a matrícula de seu filho

negada em função da sua deficiência, ou que tiveram de esperar por muito tempo até que um segundo professor fosse designado para o estudante, entre outros desafios encontrados.

Como já citado anteriormente, houve diversas conquistas em termos de legislação, porém no ano de 2020, o Decreto nº 10.502 da Política Nacional de Educação Especial, que deveria ser mais um documento visando avanços para os estudantes com deficiência, na prática, tira a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de estudantes com deficiência. O dispositivo legal permite, assim, a volta dos estudantes com deficiência para escolas especializadas, o que é visto por grande parte dos grupos que lutam pela inclusão como um retrocesso para a educação inclusiva no país, por segregar esses estudantes. Qualquer forma de exclusão fere o direito à educação.

Para Maria Teresa Mantoan (BARIFOUSE, 2021), o Decreto também é considerado um documento que vai contra o que já está previsto na Constituição Federal, estando na contramão das conquistas que os estudantes com deficiência conseguiram até o momento atual. Com medidas que tiram a obrigação das escolas regulares de matricular estudantes com deficiência, e incentivam a segregação, a consequência será a separação desses estudantes em salas diferenciadas nos ambientes escolares.

Isso demonstra que, apesar das leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, na prática, as famílias ainda precisam lutar para terem os direitos garantidos. A partir dessas lutas, foi possível mobilizar a sociedade e o poder público e, momentaneamente, o Decreto foi suspenso por decisão judicial. Ao analisarmos o histórico do processo de inclusão, são identificados avanços e retrocessos pelos quais as pessoas que lutam em prol da inclusão passaram. Dessa forma, pode-se perceber o quanto as políticas públicas são importantes para garantir os direitos das pessoas com deficiência, evitar retrocessos e avançar na implementação da educação inclusiva. Mas elas por si só não dão conta dessa garantia, é necessária uma sociedade reflexiva, que entende, luta e cobra seus direitos.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo tem como finalidade refletir sobre um dos grandes desafios da inclusão escolar no Brasil: a formação dos professores. Com o direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares, surgiram novas exigências, demandando dos profissionais da Educação novos conhecimentos. A formação de professores que já era complexa, com a perspectiva da educação inclusiva, passa a exigir não somente os conhecimentos pedagógicos, mas compreensão sobre as políticas voltadas para a inclusão, além de aprender a trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos.

No entanto, muitos professores não se sentem preparados ou amparados para o atendimento dos estudantes com deficiência, por desconhecerem a melhor forma de promover a inclusão, ou de lidar com particularidades de algumas deficiências. Como ensinar a todos ao mesmo tempo, respeitando a singularidade de cada um? Existe uma formação que prepare o professor para atuar na perspectiva da educação inclusiva? Isso é o que se pretende entender no decorrer deste capítulo.

Antes de tratar especificamente sobre a formação dos professores, cabe recapitular um pouco do que foi visto até aqui sobre a Educação brasileira, especificamente sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Como visto anteriormente, na década de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação Especial quando foi proclamada a Declaração de Salamanca, aconteceram amplas reformas no país, inspiradas e direcionadas pelo discurso de uma Educação de qualidade para todos. A declaração “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (BRASIL, 1994) e, a partir daí, ampliou-se a discussão sobre Educação para todos, tendo início também a ideia de uma educação inclusiva denominada de Educação Especial.

Com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, surge a necessidade de reformas, tanto estruturais quanto educacionais nas escolas de todo o país, o que demandava adaptações estruturais, com rampas de acesso nas escolas, banheiros ou mobiliário adaptados com o objetivo de tornar a escola mais acessível. Assim, passou a se pensar na necessidade de “estabelecer políticas efetivas adequadas a implantação da educação especial; flexibilização/adaptações dos currículos escolares; estabelecer ações conjuntas com instituições de educação superior para a formação adequada do professor” (BRASIL, 2001, p. 9).

No decorrer dos anos 2000, foi implantada uma política denominada Educação Inclusiva, a partir da qual se passou a considerar a inclusão de estudantes com deficiência, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aula regulares, e a escola regular passou a representar o

local primordial onde a inclusão de estudantes com deficiência deveria acontecer. Nesse contexto, os estudantes com deficiência conquistaram o direito de frequentar as escolas do ensino regular, mas trouxeram consigo a luta para romper com a sua inserção apenas física.

Com isso, surgem novos desafios e a educação das pessoas com deficiência, que era um trabalho realizado em escolas especializadas, com professores especialistas, passa a ser função da escola regular. A partir daí, a Educação começa a mudar, assim como a visão de que incluir não é somente o direito de estar na escola, mas de participar, além do direito à aquisição da aprendizagem em todo o contexto escolar, não apenas na sala de aula. Inclusão significa fazer parte, ser reconhecido como membro da comunidade escolar, ter as mesmas oportunidades que os outros têm e ser tratado com igualdade. Inclusão escolar é garantir o direito de todos, de frequentar e permanecer na escola regular.

[...] todas as providências em prol da integração, na escola, não podem ser da iniciativa apenas dos educadores especializados. Sem que haja, em toda a comunidade escolar, mudanças de atitude quanto à diferença, o que implica principalmente uma atitude de não-rejeição dos alunos com deficiências, corre-se o risco de apenas inseri-los no convívio com outras crianças, sem que se efetivem, entre todos, trocas interativas com a plena aceitação dos portadores de deficiência, o que é fundamental para a valorização da sua autoimagem e da sua autoestima (CARVALHO, 1999, p. 37).

Muitos estudantes com deficiência começaram a frequentar a escola regular, apesar de que, na prática, muitas vezes é difícil encontrar uma escola em que o processo de inclusão no ambiente escolar regular possibilite, além da socialização, também a aprendizagem de forma plena. Sabe-se que, historicamente, o processo de integração foi liderado pelos profissionais especialistas da Educação Especial e, até hoje, o processo de inclusão não está totalmente consolidado na escola regular.

O que se almeja é reformar a escola, ou seja, refazer o seu design, através da participação dos educadores que estão reprojando e alargando os espaços educacionais. A quebra dos muros e das paredes que impedem a integração do ambiente escolar com a vida que acontece fora dela é uma tarefa que não visa demolir a escola, mas, reconstruí-la, a partir de seus alicerces e de muitas áreas que serão preservadas, pois constituem o próprio da instituição, ou seja, a sua vocação de reunir pessoas para propiciar a todos um tempo de conhecimento mútuo e de autoconhecimento, sem os quais não se aprende ou se ensina (MANTOAN *et al.*, 2001, p. 3).

Os estudantes com deficiência necessitam que lhe sejam dadas oportunidades adequadas para desenvolver seu potencial, o que muitas vezes acaba não ocorrendo, seja por falta de formação, estrutura ou pré-conceito. Muitas escolas, por não se sentirem preparadas para receberem esses estudantes, acabam tornando limitadas as oportunidades e dificultando o

processo de inclusão, contribuindo para que se sintam discriminados. Muitas mudanças ocorreram na Educação ao longo de sua história, mas outras tantas ainda precisam ocorrer. Como afirma Nóvoa (2019), não se trata somente de melhorias ou de aperfeiçoamentos, ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola.

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos (NÓVOA, 2019, p. 3).

A educação inclusiva, de modo geral, ainda é um grande desafio a ser encarado, mesmo nos dias atuais, pois o processo de inclusão sugere algumas mudanças no modelo de ensino comum e nas práticas pedagógicas, respeitando as potencialidades e suas individualidades, de forma que os estudantes com deficiência integrem efetivamente o processo de ensino-aprendizagem, um modelo que valorize a diversidade e não a homogeneização:

Por tudo isso, a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso educacional, sabemos que maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003, p. 16).

Neste contexto, muitos são os questionamentos sobre o papel da escola e do professor para a educação inclusiva. Hoje encontram-se em vigor muitas políticas públicas e mudanças foram percebidas na Educação voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, mas os professores foram preparados para essa escola inclusiva? Foram preparados para enfrentar os desafios trazidos com o trabalho na perspectiva inclusiva?

Muitos professores do ensino regular relatam, em sua prática diária, que não se consideram preparados para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente para atender aos alunos com deficiência, pois historicamente esse trabalho era feito por colegas especializados, em escolas especiais, enquanto os professores da rede regular não receberam uma formação adequada para a inclusão.

Além disso, sabe-se que ainda persistem os preconceitos quando se fala sobre estudantes com deficiência. Embora exista um discurso de valorização das diferenças, na prática, há muita discriminação e falta de informação, pois de maneira geral as pessoas não possuem referências sólidas sobre como promover a inclusão.

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (MANTOAN, 2003, p. 16).

Como visto anteriormente, promover a inclusão por si só já é um processo desafiador, que traz consigo outros desafios à escola atual, exigindo do professor outro perfil profissional, diferente do exigido aos professores que atuavam em outros tempos. É necessária, além de conhecimentos teóricos e pedagógicos, uma visão mais ampliada do mundo, e no que tange especificamente a inclusão, é fundamental o conhecimento a respeito dos tipos de deficiências, dos transtornos, entre outros, assim como a capacidade para atuar em salas de aula mais heterogêneas e com estudantes com inúmeras necessidades diferentes.

Desse modo, torna-se fundamental a formação adequada dos professores, uma formação que realmente os prepare para atuar na perspectiva da educação inclusiva, em um contexto que requer do professor novas formas de aprender e ensinar, o que demanda a habilidade de atuar com a diversidade, refletir sobre sua prática e flexibilizar a sua ação pedagógica, no intuito de atender a todos, mas trabalhando com as especificidades de cada um. Mais do que nunca, o professor se torna crucial, requerendo uma formação que é complexa, e passa a demandar dos cursos de licenciatura uma formação que prepare os futuros professores para essa nova realidade da sala de aula. Mas essa formação não é tarefa simples e apenas no decorrer dos anos 2000, quando foi implantada a Política da Educação Inclusiva, que se identificaram disciplinas relativas à educação especial e a educação inclusiva nos cursos de licenciatura no Brasil.

Dessa forma, quem fez sua formação antes desse período não obteve uma formação adequada para atuar de forma inclusiva, pois não recebeu os conhecimentos necessários para compreender a complexidade que envolve o fazer pedagógico, principalmente para atender alunos com deficiência. Sem essa formação, torna-se ainda mais desafiador o trabalho do professor que pretende trabalhar promovendo a inclusão.

A formação inicial tem grande relevância, pois é nela que se constrói a base dos saberes profissionais, os quais servirão para o desenvolvimento do trabalho do professor. Além dos conhecimentos teóricos, almeja-se que a formação também dê conta de desenvolver competências e habilidades e que prepare o professor para uma práxis inclusiva.

Muitas vezes, é na formação inicial que ocorre o primeiro contato com alguma disciplina que aborda as questões relativas à educação especial e à educação inclusiva, o que seria insuficiente para dar conta da prática no dia a dia do professor, pois essas não dão conta da abrangência e da complexidade que é atuar em uma sala de aula realmente inclusiva. Assim, a maioria dos professores que conclui a faculdade tem uma noção sobre a inclusão, mas não uma formação com a qual que ele se sinta preparado para colocar em prática a educação inclusiva. Além disso, ainda existe uma distância entre o que é exigido dos professores na sua prática em sala de aula, principalmente em como fazer a inclusão na prática e o que é aprendido na faculdade.

Tardif (2005, p. 54) destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, e coloca em evidência, em relação aos demais saberes dos professores, os saberes experienciais. Talvez esse saber auxiliasse na diminuição da distância entre teoria e prática. O que se almeja da formação de professores é que os saberes propiciem o saber fazer, o lidar com as diferenças, o atuar com estudantes com deficiência, e não apenas saberes teóricos sobre o tema.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam a profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2005, p. 53).

Dessa forma, destaca-se também que, tão importante quanto o conhecimento teórico, são as atividades práticas, os “saberes experienciais” (TARDIF, 2005, p. 53). Na formação do professor, esse experienciar se torna essencial na formação inicial. Experienciar poderia diminuir a distância entre teoria e prática e contribuir consideravelmente com o cotidiano da profissão do professor, com o saber fazer e tendo alguma vivência daquele contexto em que irá atuar.

Sendo assim, a formação inicial necessita possibilitar diálogos entre a prática profissional e o conhecimento técnico, teórico, além de possibilitar ao professor a autonomia necessária para exercer a sua profissão, a qual “não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re) construção permanente de uma identidade [...]” (NÓVOA, 1992, p. 25). Nessa perspectiva, o conhecimento teórico e a prática não estariam mais distantes.

Como vem sendo exposto, a formação do professor é complexa, é um processo que deve ser contínuo, pois tão importante quanto ter uma boa base na formação inicial é ter uma boa formação continuada. Somente assim será possível estabelecer articulações e diálogos entre a prática profissional e os saberes necessários à profissão de professor. A formação continuada que se almeja propicia o aperfeiçoamento no desenvolvimento profissional do professor, que estará em melhores condições para promover uma educação para todos, ou seja, uma educação realmente inclusiva.

Além de atualizar os conhecimentos da formação inicial, a formação continuada é um processo de desenvolvimento contínuo ao longo da carreira do professor, é algo que deveria ser indissociável da sua atividade profissional. Contudo, em nossa experiência, observa-se que as próprias instituições onde os professores trabalham ainda oportunizam pouco tempo e espaço de formação continuada para uma formação que aborde temas relacionados à educação inclusiva.

Na maioria das vezes, acaba sendo o próprio professor que busca essa formação e alguns, pela falta de tempo ou pela questão financeira, optam por utilizar a internet como meio para buscar informações sobre a melhor forma de incluir. A internet apresenta a questão da praticidade e da gratuidade e, dessa forma, serve como um auxílio ao professor, trazendo algumas informações, mas não dá conta de uma formação sobre inclusão.

Dessa forma, o professor que possui um pouco mais de tempo e recurso financeiro opta ou por cursos de curta duração ou por cursos de pós-graduação, na tentativa de diminuir a insegurança causada pela falta de formação, pois geralmente é nesse tipo de formação, com um tempo maior de estudo, que realmente se obtém o embasamento necessário para lidar com a questão da inclusão na sua prática pedagógica.

Por ser uma formação que acaba exigindo um investimento maior de tempo e recursos financeiros, nem todos os professores que atuam na educação de estudantes com deficiência conseguem ter a formação necessária para promover a inclusão de forma mais autônoma e assertiva. Diante disso, os aspectos mencionados acabam sendo também desafios na formação do professor, a saber: a questão financeira e o tempo livre.

Como é sabido, no Brasil, a profissão de professor ainda é pouco valorizada, seja na questão financeira, salarial, ou em outros aspectos da atividade profissional. Não são todos os professores que têm a condição necessária para investir em sua formação. Além disso, ainda há outra questão que se soma às dificuldades encontradas, que é a ampla demanda de trabalho, a qual muito contribui para precarizar os processos de reflexão sobre a prática educativa. Contudo, sabemos que a formação não ocorre somente de maneira formal, em instituições de

ensino, com cursos ou especializações, ela ocorre também no “chão de escola”, com a troca de experiências, relatos diários etc., embora muitas vezes o espaço ou o tempo oportunizado nas escolas para essas trocas não sejam suficientes, nem mesmo o professor titular e o segundo professor de uma mesma turma conseguem esse tempo ou espaço necessários para se encontrarem, estudarem e planejarem juntos as melhores alternativas para efetivar a inclusão em sua turma.

Além disso, soma-se à demanda de trabalho que, em geral, todos os professores possuem com planejamentos, correções de trabalho, as adaptações curriculares no caso dos estudantes com deficiência. O segundo professor ainda tem de lidar com outro desafio, o de não ter direito à hora-atividade, o que dificulta muito a questão de planejamento, de trocas, até entre os próprios professores da turma. Essa constatação leva a outro questionamento: o trabalho do segundo professor que atua diretamente com o estudante com deficiência é considerado menos importante que o do titular, por essa razão ele não tem direito à hora-atividade? Algumas pessoas argumentam que somente o professor titular tem a responsabilidade de elaborar o planejamento da turma. Na teoria, realmente é assim, mas na prática diária, na realidade de sala de aula, de acordo com as nossas experiências, muitas vezes essa responsabilidade recai sobre o segundo professor. Seja pela questão de “proximidade” com o estudante ou por ser considerado, na maioria das vezes, pelos colegas titulares, como o “especialista” na questão pedagógica, ou no fazer diário de sala de aula com os estudantes com deficiência. O que se observa, portanto, é um conjunto de elementos que interferem na construção das concepções de educação inclusiva e de suas implicações para as práticas pedagógicas.

Como visto até aqui, a formação do professor de modo geral não é uma tarefa fácil, pois essa precisa dar conta de formar o professor, contemplando as inúmeras áreas em que ele poderá atuar, seja para a escola, com a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, seja para atuar em empresas com a Pedagogia Empresarial ou Organizacional. Além disso, é requisitado que estejam preparados também para atuar de forma inclusiva, com saberes específicos, o que acaba ampliando ainda mais o campo de conhecimento a ser desenvolvido e tudo isso torna a formação da profissão de professor algo complexo e desafiador.

Por tudo que os autores trazem, sabe-se que não existe uma receita pronta, algo como “faça tal formação e seja um professor inclusivo”, contudo se percebe a importância de uma formação adequada para o exercício da profissão de professor, tanto na inicial quanto na continuada. A perspectiva da educação inclusiva passa a demandar do professor novas competências e práticas mais reflexivas em sala de aula, o que exige uma compreensão da diversidade e das diferenças que estão presentes no contexto escolar.

Na prática, como já mencionado, há um distanciamento bastante relevante entre o que é proposto e o que realmente é cumprido no que se refere à inclusão. Um exemplo disso é a exigência de formação especializada para as professoras que atuam com a educação especial e inclusiva. Na realidade, ainda vemos a contratação de profissionais para essa função que não possuem nenhuma especialização e sequer cursaram disciplinas relacionadas à inclusão em sua formação. Muitos profissionais que atuam como segundo professor são, na verdade, estudantes de licenciatura que, muitas vezes, estão no início de sua formação, com menos experiência e formação para desempenhar tarefa de grande responsabilidade. Esses contratos de estagiários são realizados porque representam um custo menor para os contratantes. Dessa forma, não é de estranhar que, não raro, ouvimos em nossa prática escolar relatos dos professores que dizem não terem recebido a formação para atuarem com a educação inclusiva, seja pela falta de formação inicial, mas também da continuada. Quando essa formação não ocorre da maneira almejada, percebem-se lacunas entre o desejado e a realidade de muitos professores que atuam na educação inclusiva com estudantes com deficiência no ensino regular.

[...] este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível médio e superior de formação de professores necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular. É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência (GOFFREDO, 1999, p. 68).

Isso exige, por parte dos professores, mais sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica, desse modo, percebe-se a importância da formação do professor reflexivo, que compreende não somente os conteúdos a serem ensinados, mas repensa a sua prática docente. Embora na atualidade estejamos presenciando a desvalorização da profissão de professor, sabe-se que a docência é um dos trabalhos mais complexos que existem.

Principalmente neste contexto de Educação para todos, no qual se tem uma ampla diversidade de estudantes, com diferentes perfis, o trabalho docente se torna ainda mais desafiador em uma escola que em tese é inclusiva, mas que ainda trabalha com mecanismos de homogeneização. Neste cenário, os professores precisam ser capazes de ensinar em situações singulares e incertas a um grupo em que existem aqueles estudantes que aprendem rapidamente e necessitam de outros aprendizados, os que não conseguem aprender com facilidade, os com deficiência, os indisciplinados, entre outros.

“Ser professor exige muito mais do que aprender conteúdos para depois transmiti-los”, como afirma Freire (2014, p. 28). Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o

mérito da paz com que vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

O movimento de inclusão requer professores com capacidade de conviver com as diferenças, superar os preconceitos e que estejam sempre preparados para se adaptar às novas situações que surgirão na sala de aula. Com tantas exigências, é necessário que se invista no desenvolvimento profissional de todas as pessoas que trabalham na escola e, principalmente, na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. Mas quem forma o professor para atender a essa demanda? Sem formação, não há ensino adequado e dificilmente haverá inclusão.

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1995, p. 11).

Essa parece não ser uma realidade somente da Educação brasileira como relatado por Nóvoa (1995). Como em muitos outros países, os professores portugueses também estão submetidos a trabalhos com características mais técnicas, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes a autonomia profissional, com a tendência de intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades. Questões mais reflexivas, como a elaboração dos currículos e dos programas educacionais, ficam a critério de especialistas.

Para uma educação de qualidade, e inclusiva, essas questões precisam ser revistas, pois impactam em na formação desses profissionais de maneira precária. Para que os professores não tenham mais resistência em aceitar o desafio da responsabilidade da Educação para todos, nesse caso em específico dos estudantes com deficiência, é preciso que ele tenha recebido formação para tal. Se o processo de inclusão for mediado por um professor que não se sente preparado, é provável que a inclusão não aconteça.

Não basta que o professor seja sensibilizado e conscientizado da necessidade da inclusão, é necessário que sua formação continuada possibilite situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e suscite novas possibilidades de mediação no que se refere a prática pedagógica com diferenças e deficiências, em um movimento que não dissocie teorias e práticas (FERNANDES, 2011, p. 215).

Diante do que trazem os autores sobre a formação docente e a complexidade do trabalho de um professor, a qualificação para atuar como tal é imprescindível para a garantia de uma

educação de qualidade. Para atuar na perspectiva de educação inclusiva, torna-se fundamental, além de uma formação de qualidade, que ela também seja contínua, pois os saberes docentes influenciam diretamente em como ocorrerá a inclusão dos estudantes em todo o contexto escolar.

Além do conhecimento específico das disciplinas, para uma formação reflexiva, é importante que o professor tenha bagagem para realizar sua práxis, entendendo que formação não é certificação. Desse modo, bastaria apenas procurar por um curso de formação, dentre as inúmeras ofertas em diferentes instituições, fazer um curso sobre inclusão, e já teríamos um professor formado, habilitado para colocar em prática a educação inclusiva.

Mas não podemos confundir formação com certificação, pois a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992).

Dessa forma, fica claro o quanto a formação de professores é complexa, pois precisa dar conta de preparar o professor para o dia a dia em sala de aula, em que existem situações concretas a partir das quais se faz necessário o desenvolvimento de habilidades, da capacidade de interpretação, reflexão e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor forma de lidar naquele momento. Sabe-se que cada situação não é exatamente igual à outra, mas trazem entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas práticas anteriores em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes.

A prática docente exige uma série de conhecimentos, como aponta Tardif (2005, p. 64): “O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”.

A pluralidade dos saberes docentes considerados pelo autor resulta da diversidade ligada à vivência de cada professor. Conforme suas visões de mundo, esses saberes são construídos ao longo da carreira do professor. Tudo isso somente reforça que a formação do professor é indispensável para a sua prática diária, para a profissão de professor.

Um último aspecto para propor uma reflexão a respeito do professor e o processo inclusivo é a responsabilidade pela inclusão recair muitas vezes apenas sobre o professor, questão que é recorrente no contexto escolar. Uma escola inclusiva é de responsabilidade de todos, do Ministério da Educação, do Poder Legislativo, da Direção da escola, dos professores, gestores e funcionários, famílias e profissionais de saúde que atendem às crianças com deficiência, todos necessitam estar envolvidos e cientes do seu papel.

Nesse sentido, mudanças atitudinais que promovam rupturas com preconceitos e estigmas que discriminam e excluem os “diferentes” e valorização das potencialidades de cada sujeito são necessárias. Na gestão das políticas educacionais, as mudanças envolvem a articulação de todas as instâncias do poder público com dotação orçamentária para a implementação de medidas político-administrativas voltadas à formação profissional permanentemente, dotando escolas de recursos materiais, tecnológicos e financeiros necessários para o enfrentamento dos desafios impostos pela inclusão, além da garantia do cumprimento de direitos humanos assegurados na legislação (FERNANDES, 2011, p. 226).

Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os estudantes na escola regular, é preciso fortalecer a formação dos professores e garantir a igualdade de oportunidades, com escolas acessíveis que valorizem as potencialidades e não as necessidades de todos. A escola que visa à inclusão escolar deve desenvolver um cidadão autônomo, possibilitando a ele condições de ser incluído, não apenas na sala de aula, mas na sociedade também, caso contrário será apenas uma escola que incorpora terminologias e atende à Lei.

Como visto, a inclusão tem provocado mudanças significativas no contexto escolar e ainda é um tema que gera muitas inquietações nos professores. Sabe-se que formar professores preparados para a educação inclusiva não é algo comum na nossa realidade, e que diante dessa lacuna entre a formação e a realidade em sala de aula existem estudantes que precisam ser incluídos.

Para que realmente a inclusão aconteça, a formação de professores é uma área que merece atenção, pois se torna urgente a necessidade de preparar os professores. Além disso, os desenvolvimentos nessa área poderão contribuir para proporcionar ao professor um ambiente com condições adequadas de trabalho, minimizando medos, angústias e frustrações.

Porque não adianta a escola apenas cumprir com o direito do estudante de estar matriculado na escola regular, inseri-lo na sala de aula e permitir que continue segregado por não ter um processo realmente inclusivo em todo o seu contexto escolar. Não se pode negar que o Brasil já avançou na questão da inclusão, mas ainda existe um longo caminho a ser percorrido a fim de que os estudantes com deficiência possam ter a oportunidade de vivenciar uma inclusão mais efetiva.

O professor é fundamental para a efetivação do processo de inclusão, mas não adiantará apenas a boa vontade do professor em incluí-lo se esse não estiver preparado, e a formação é o caminho para diminuir a distância entre educação inclusiva da teoria e a de sala de aula. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que exista uma articulação entre sociedade, poder público e escola.

4 DESAFIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR: O QUE APONTAM OS DADOS

As experiências apresentadas neste capítulo foram vivenciadas por oito professoras que atuam na rede regular de ensino, as quais têm em suas turmas estudantes com deficiência. Dedicaremos atenção às professoras com o objetivo de compreender seu processo de formação na perspectiva da educação inclusiva, a fim de investigar as concepções de educação inclusiva e refletir sobre os desafios que elas identificam em suas salas de aula. Por meio de encontros individuais que aconteceram nas dependências da escola H, conversamos sobre os assuntos em pauta, ou seja, realizamos as entrevistas que foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Neste capítulo serão analisados e discutidos os dados coletados na pesquisa, em que trazemos as análises das falas das professoras que atuam com estudantes com deficiência matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com realidades de quem convive durante um ano letivo (200 dias úteis), por um período de 4 horas diárias, por elas terem um contato intenso com os estudantes com deficiência, acredita-se que sejam as pessoas mais adequadas para contribuírem com suas vivências de trabalho no intuito de tentar responder ao problema de pesquisa: **Quais os desafios apresentados aos docentes que atuam junto a estudantes com deficiência?**

Escolhemos ouvir as histórias de oito professoras, essas compostas de aspectos pessoais, profissionais, de formação e concepções sobre inclusão. Assim, a partir do problema de pesquisa e dos objetivos delineados, buscou-se construir um roteiro de entrevista considerando quatro blocos de análise.

Quadro 5 – Objetivos, blocos de análise e perguntas

OBJETIVOS/ BLOCOS DE ANÁLISE	PERGUNTAS
Perfil dos entrevistados.	• Idade • Formação – Graduação / Pós-Graduação • Tempo de experiência • Carga Horária • Nível/série de ensino em que atua • Vínculo
Compreender os processos de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.	• Ao iniciar seu trabalho como professor, recebeu alguma orientação ou formação sobre educação inclusiva? • Você participou ou participa de capacitações na área da educação inclusiva? Quais, onde e quando? • Sente-se preparada para trabalhar com estudantes com deficiência?
Investigar as concepções de educação inclusiva presentes nas falas dos professores.	• O que é educação inclusiva para você? • Como foi sua primeira experiência com estudantes com deficiência? • Qual é o papel do professor em relação ao estudante com deficiência? • É possível a inclusão em escolas do ensino regular? Por quê?
Refletir sobre os desafios da educação inclusiva.	• Quais desafios dificultam ou possibilitam a implementação da inclusão dos educandos com deficiência? • Como é realizado o planejamento das aulas? • Vocês fazem alguma adaptação para ensinar esse aluno? Cite algumas.

Fonte: elaborado pela autora.

Os objetivos, blocos de análise e perguntas expostas no Quadro 5 estruturam esta etapa do estudo.

Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições e, posteriormente, a análise de dados de forma qualitativa, dentro dos quatro blocos, buscando entender o perfil do entrevistado, compreender os processos de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, investigar as concepções de educação inclusiva presentes nas falas dos professores e refletir sobre os desafios trazidos por eles.

Como visto no decorrer deste trabalho, a educação inclusiva na rede regular de ensino vem conquistando seu espaço de direito, mas traz consigo muitos desafios e, também, dicotomias, de modo que não há um consenso sobre a melhor forma de implementá-la. Entende-se que o professor é um agente fundamental para que a inclusão efetivamente aconteça, por isso a pesquisa pretende dar voz a esses profissionais, mas como já mencionado anteriormente, mantendo o sigilo sobre sua identificação, assim como da escola onde foi realizada a pesquisa.

Dessa forma, com o objetivo de preservar o anonimato, optou-se por identificar as escolas por letras e as professoras e coordenadora por nomes fictícios, respeitando o que foi acordado com as entrevistadas.

4.1 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Para a coleta dos dados, foi utilizado como instrumento um roteiro de entrevista (Anexo 1), com questões semiestruturadas, o qual permite diálogo no momento da entrevista, para que as participantes pudessem se expressar livremente. Foi definido um tempo de entrevista para que elas falassem sobre algo que não havia sido questionado, mas que elas entendiam como sendo algo importante sobre a inclusão. As entrevistas foram realizadas e analisadas de forma a não avaliar as entrevistadas e sim a conhecer a sua realidade, dando-lhes voz e oportunidade de apresentarem suas vivências.

O primeiro bloco de análise tem como objetivo entender o perfil das professoras participantes da pesquisa.

Das oito professoras entrevistadas, a maioria possui vínculo ACT com a escola pesquisada. Referente ao tempo de experiência atuando como professora, sete possuem mais de onze anos, apenas uma entrevistada possui menos tempo, com sete anos de serviço no Magistério.

Quadro 6 – Dados gerais das professoras

Professores	Vínculo	Formação	Tempo de experiência	Carga horária	Série que atua	Idade
Ana	Efetiva	Pedagogia/Especialização	20 anos	20 horas	1º ano	44 anos
Bete	Efetiva	Pedagogia/Especialização	11 anos	40 horas	4º ano	59 anos
Carla	Efetiva	Pedagogia/Especialização	18 anos	40 horas	3º ano	52 anos
Daniela	ACT	Pedagogia/Especialização	11 anos	40 horas	5º ano	37 anos
Elaine	ACT	Pedagogia/Especialização	23 anos	40 horas	2º ano	49 anos
Fabiana	ACT	Pedagoga	7 anos	40 horas	2º ano	35 anos
Gabriela	ACT	Pedagogia/Especialização	30 anos	40 horas	1º ano	64 anos
Helena	ACT	Pedagogia/Especialização	18 anos	40 horas	4º ano	41 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Na questão da formação, apenas uma ainda não possui especialização e isso pode ter influência em seus apontamentos, que foram mais breves, apresentando algumas confusões conceituais e respostas nem sempre conclusivas a respeito da inclusão.

4.2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O segundo bloco de análise tem como propósito verificar os processos de formação na perspectiva da educação inclusiva, a partir da fala das professoras que atuam com estudantes com deficiência matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao iniciarmos as entrevistas com as professoras, solicitamos que elas falassem se haviam recebido alguma orientação ou formação sobre educação inclusiva.

O grupo de oito professoras entrevistadas trouxe diferentes compreensões sobre suas formações, mas o que chama a atenção é que a maioria diz não ter recebido orientação ou formação sobre educação inclusiva por parte da rede de ensino onde atuam. Mesmo tendo um número significativo de professoras atuando em turmas com estudantes com deficiência, esse tema não foi abordado na formação continuada que ocorre geralmente no início do ano letivo. Apenas duas professoras relatam terem recebido alguma orientação: Bete relata que recebeu,

mas não especificou essa formação fornecida pela escola, e apontou o curso de especialização, uma Pós-Graduação em Educação Inclusiva, como sendo sua fonte para uma formação voltada para a inclusão. Gabriela relatou que recebeu formação, mas que essa aconteceu há muitos anos, no início do processo de transição dos alunos com deficiência das escolas especiais para a rede regular de ensino:

Sim a gente teve, quando eu comecei a trabalhar, eles não estudavam ainda, quando apareceu a inclusão, a gente teve cursinhos e preparação para trabalhar com eles em sala de aula. Pelo município e pelo estado, pelos dois, mas faz tempo, foi quando começou (Gabriela).

As demais professoras, Carla, Daniela, Elaine, Fabiana e Helena relatam não terem recebido nenhuma orientação por parte da rede de ensino ao iniciar com os estudantes com deficiência. E quando havia algo, era apenas uma fala, e em alguns casos quando já o estudante tinha um parecer clínico, informavam qual a sua deficiência ou algo sobre as necessidades dos estudantes. Elaine relata inclusive como era a inclusão no início de sua carreira no Magistério:

Até porque há vinte anos atrás isso não era tão visível, o aluno tinha problemas, tinha as dificuldades, ou ele frequentava a APAE, ou ele estava incluído no ensino regular. Mas não tinha laudo, ou comprovante, era o professor que diagnosticava, que ia atrás para buscar formas de trabalhar, então a escola nunca trouxe nenhum apoio, ou nenhuma explicação de como fazer, de como trabalhar com o aluno, cabia do professor de correr atrás, de se preocupar, de se informar, de saber com a família. [...] Não existia laudos na escola, depois de alguns anos que começou a surgir os laudos na escola e o professor começou a ficar sabendo da dificuldade do aluno (Elaine).

Percebe-se, a partir das falas das professoras, que já existe há alguns anos um movimento para promover a educação inclusiva na escola, contudo entende-se que apenas matricular o aluno com deficiência, ou a boa vontade do professor em sala de aula, não são suficientes para garantir que a inclusão ocorra. É necessário que os professores estejam preparados para atuarem de forma inclusiva e, para isso, torna-se fundamental que seja ofertada uma formação que lhes possibilite perceber a totalidade do trabalho pedagógico inclusivo, e que esse processo de formação seja algo contínuo, e não fragmentado.

É importante considerar que, desde 1999, já estavam previstas professoras capacitadas para a inclusão, como descrito no artigo 59, inciso III da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 44), que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem

como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Percebe-se na fala das professoras indícios que revelam que a grande maioria buscou por conta própria uma formação para atender aos educandos com deficiência. O que a maioria aponta é que nem todos possuem condições financeiras para arcar com essa formação. Usam como exemplos as segundas professoras (auxiliares), que atuam diretamente com o estudante com deficiência e, em sua maioria, possuem uma formação inferior à das professoras, não tendo um conhecimento muito amplo sobre inclusão.

As professoras entrevistadas não apontam suas experiências como um saber, como fazendo parte de sua formação, esse cotidiano escolar junto aos estudantes na educação inclusiva, que constitui um saber importante em sua experiência formativa. Tardif (2005) considera que os saberes provenientes da experiência de trabalho cotidiano fundamentam um alicerce da prática e da competência profissional, sendo a condição para que o professor adquira e produza seus próprios saberes profissionais.

Assim como as demais professoras, Ana não traz em seus relatos as suas experiências cotidianas como formativas e aponta a falta de capacitação por parte da rede de ensino, trazendo como referência de formação para a educação inclusiva o curso de graduação, e recorda que foi durante o curso de Pedagogia que ouviu falar sobre a inclusão pela primeira vez. *“A educação inclusiva eu lembro assim a gente falava na faculdade que eu fiz de Pedagogia, falava sobre a inclusão”* (Ana). A professora relembra seu início com estudantes com deficiência em uma escola de Educação Infantil, mas não se lembra desse início, de alguém da escola ou da Secretaria de Educação ter passado alguma orientação, preparação, ou ter realizado alguma formação para atuar com esse estudante. Em sua fala, fica evidente que a formação que recebeu na faculdade abordou a educação inclusiva de forma geral, não suprimindo suas necessidades quanto aos conhecimentos necessários sobre a inclusão. Essa situação poderia ser amenizada com uma formação continuada ofertada na rede de ensino, situação que não ocorreu.

Mantoan (2015) considera que é preciso investir maciçamente na formação de profissionais qualificados, assim como não se pode descuidar da realização dessa formação. A autora aponta também para a necessidade do exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores para formar o professor na perspectiva da educação inclusiva.

A partir do exposto pelas professoras, verifica-se a falta de formação continuada por parte da rede de ensino, uma vez que a maioria relata não ter recebido, as que se lembram de terem tido alguma capacitação, afirmam que os conteúdos que dizem respeito aos estudantes

com deficiência e a educação inclusiva foram ofertados de forma insuficiente pela instituição, sendo abordados de forma superficial, não aprofundando em nenhuma deficiência. Ou, como no caso apresentado pela professora Gabriela, a formação que recebeu por parte do poder público já está defasada, já que a professora relata que recebeu, há quase vinte anos atrás, uma formação sobre inclusão, tanto na rede de ensino municipal quanto na estadual. Ela relata também que buscou outra formação para tentar atuar de forma mais inclusiva, optando por um curso de especialização.

As professoras apontam a formação por parte do poder público, seja na esfera municipal ou estadual, como insuficiente, e relatam que falta uma formação que as prepare para que possam ter uma práxis mais inclusiva, dando um atendimento mais adequado aos estudantes com deficiência, de acordo com suas necessidades. Fica evidente também que, além da falta de formação, falta orientação, fatores que acabam dificultando a efetivação da educação inclusiva da forma almejada.

Não se pretende aqui apontar uma receita pronta para a inclusão, pois ela não existe; entendemos sim que há um caminho longo a ser percorrido, no qual o professor é o protagonista e sua experiência profissional constitui um saber importante para seu processo formativo, que será construído com diferentes saberes, “Que provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.” (TARDIF, 2005, p. 60).

Percebe-se a formação do professor como algo contínuo, composto de vários saberes, obtidos de diferentes fontes, e uma delas seria a escola, um espaço de aprendizado, com um ambiente que pode favorecer e oportunizar grande parte da formação dos professores. Entende-se que cabe também ao professor buscar por essa formação dentro e fora do ambiente escolar. A inclusão acontecerá de forma efetiva quando for percebida como um processo no qual todos se responsabilizam por sua promoção: professores e a comunidade escolar, o poder público, seja no âmbito federal, estadual e municipal, as famílias dos estudantes com deficiência e a sociedade em geral.

Quando perguntado se as professoras participam de capacitações na área da educação inclusiva, todas relataram já ter participado em algum momento de cursos ou de capacitações sobre o tema. Bete diz já ter participado de várias formações e estar sempre participando dos cursos ofertados pela rede de ensino, que geralmente são realizados no início do ano, mas não especificou se fez alguma formação durante este ano.

Já a grande maioria das professoras – Carla, Daniela, Fabiana, Gabriela, Elaine e Helena – relatam não ter recebido nenhuma formação atualmente, pelo menos não durante este ano, e que as formações que ocorreram no passado, ofertadas pela Secretaria de Educação do município, não abordavam especificamente sobre cada deficiência. Tampouco foram abordadas as formas mais adequadas na condução com esses estudantes, fato que as professoras consideram importante para tornar o processo de inclusão mais assertivo e efetivo.

Esse é um ponto que chama bastante a atenção. A maioria das entrevistadas relatou que não teve nenhum tipo de orientação, momentos de troca de experiências ou formações durante este ano, mesmo atuando com estudantes com deficiência, o que reforça a falta de uma formação por parte da rede de ensino que prepare as professoras para atuarem com estudantes com deficiência de forma inclusiva. Figueiredo (2011) aponta que a formação dos professores somente pode acontecer no espaço coletivo, onde haja a escuta da prática pedagógica dos professores, com a criação de situações em que possam refletir sobre seu trabalho pedagógico, sobre sua forma de atuar em sala de aula, e com o desenvolvimento de uma cultura colaborativa.

Algumas entrevistadas trazem novamente os cursos de graduação e especialização, como a Pós-Graduação em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia como sendo a principal fonte de formação para a educação inclusiva. A professora Helena recorda já ter participado de formações realizadas pelo município, mas ressalta que já faz algum tempo, não sabendo precisar a data, e aponta também a pós-graduação e alguns cursos de instituições privadas como sendo sua fonte de formação para inclusão: *“Sim, já participei tanto no município e na pós em 2016. [...] já tive formação pelo município e na pós, e alguns cursos que eu tive que pagar”*.

Outras professoras também trazem uma fala que se assemelha, como a professora Daniela: *“Pago alguns cursos também, porque eu gosto de estar me atualizando nessa área. Esse ano eu fiz um curso de educação inclusiva, só que eu paguei”* e Gabriela: *“Eu fiz uma pós em educação inclusiva, é isso que eu tenho, e algumas matérias de quando eu fiz a faculdade, assim passada bem pouca, mas eu tenho, alguma coisa assim, que eu fiz há dois ou três anos atrás”*; Elaine: *“O que eu tenho foi a minha pós que me ajudou muito, que foi a psicopedagogia e a busca de conhecimentos que a gente vai por conta própria, a gente vai atrás”*.

Como fica evidente nas falas das professoras, falta uma formação que lhes assegure conhecimentos básicos sobre a inclusão, que lhes permita uma práxis mais inclusiva. Chama a atenção que este cenário tem permanecido assim ao longo dos anos, pois algumas professoras trazem relatos de situações e vivências de muitos anos no contexto escolar. Constata-se que a formação apontada pelas professoras como formação inclusiva, em sua maioria, se deu por meio de cursos custeados com recursos próprios. Esse fato demonstra a transferência para o professor

da responsabilidade de sua própria formação inclusiva, em que ele teria de buscar e custear esse conhecimento, a fim de promover a inclusão em seu ambiente de trabalho. Algumas falas como “*ir por conta própria*”, “*a gente vai atrás*”, entre outras, evidenciam que recai também sobre o professor a responsabilidade pela promoção da inclusão.

Ana foi a única que relatou ter tido formação oferecida pelo município durante este ano e especificou sua formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), acrescentando que ela é a primeira professora a ter um estudante com deficiência auditiva frequentando a escola regular do município, pois anteriormente, o estudante frequentava a rede privada e neste ano veio para a rede pública:

Estamos nos preparando [...] assim vamos poder preparar uma atividade, interagir nas atividades. Eu nunca tinha tido LIBRAS na Pedagogia, nem nesses vinte anos de escola, nunca tinha tido LIBRAS, então esse ano foi o início né, e a gente vê como a gente se sente de não poder se comunicar com as pessoas (Ana).

Percebe-se na fala da professora o desconforto com a falta de uma formação adequada, com conhecimentos que possam subsidiar a adequação das atividades desenvolvidas em sala de aula e que, com isso, lhe propicie uma práxis inclusiva, que lhe permita um trabalho comprometido com a inclusão dos estudantes com deficiência. Pelo exposto, verifica-se que a formação de professores ainda não está nas condições ideais para que a inclusão se efetive da forma almejada, obrigando-as a buscarem meios para aprender a lidar com as situações novas que se apresentam no contexto escolar, evidenciando o interesse das professoras por obter conhecimentos sobre inclusão quando relatam ter procurado por conta própria obter um conhecimento na internet, ou uma formação, como a especialização nos cursos de Pós-Graduação em Educação Especial, Inclusiva ou Psicopedagogia.

Das oito professoras entrevistadas, somente a professora Bete respondeu se sentir preparada para trabalhar com estudantes com deficiência. Ela relata que se sente preparada por já ter trabalhado com muitos educandos com deficiência, mas como nos questionamentos anteriores respondeu de forma objetiva, não ficou especificado. Já a grande maioria – Ana, Carla, Daniela, Fabiana e Gabriela – dizem não se sentirem preparadas e apontam o seu trabalho como desafiador. Ana relata:

Não, preparada, preparada não, eu vou ser bem sincera, agora sempre vem uma angústia no final do ano, é que tem alunos que tu não consegue desvendar o que ele realmente aprendeu, eu tenho um aluno que um dia quer fazer, tem dias que não quer fazer, e ele não tem uma deficiência diagnosticada, mas a gente vê que tem alguma coisa, [...] então assim preparada não.

Cabe reiterar que a formação dos professores não vem de uma única fonte ou de um único lugar. A rede de ensino e a escola não são as únicas responsáveis pela promoção da formação dos professores. A formação de professores é um processo coletivo que envolve a rede de ensino, a escola e o próprio professor. Tardif e Lessard (2014) designam uma palavra para se referir ao trabalho do professor, “trabalho investido”, no qual o professor é visto como um profissional engajado que investe em si mesmo, esse investir pode ser compreendido por buscar os meios para se preparar para o exercício da docência.

Outra questão observada na entrevista de Ana foi o interesse por ter um diagnóstico clínico do estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem, sem ter uma deficiência diagnosticada. Esse interesse, neste caso, parece estar relacionado à tentativa de compreender possibilidades para a aprendizagem desse estudante, para propiciar aulas mais adequadas e inclusivas.

Ana relata também que quando ficou sabendo que teria um estudante com deficiência auditiva em sua sala, ficou bastante apreensiva e procurou a Direção para pedir apoio e entender a forma mais adequada para atender a esse estudante. *“Eu disse, meu Deus, Joana! Liguei para a Coordenação da escola, e disse: O que que eu faço? Como é que a gente vai fazer? Então essa preparação aconteceu e vai acontecer no momento que a gente vai vivenciando, esse desafio”*.

Outras professoras trazem que esse estar preparada é algo relativo e reforçam a fala de outras professoras sobre ser desafiador trabalhar com estudantes com deficiência. Daniela aponta que cada criança é diferente, e fala sobre o receio em trabalhar com estudantes com deficiência: *“Ai eu acho assim que a gente nunca está preparada né, porque cada criança é assim um ser diferente [...], a criança com deficiência, a gente não conhece ela, e a gente já vai trabalhar com medo, mas é uma descoberta que dá certo, se a gente se esforçar, se dedicar [...]”*. A entrevistada Fabiana reforça o pensamento da maioria de não se sentir preparada e atribui o trabalho com alunos com deficiência a um dom dos professores: *“Não, não me sinto, tem que ter um dom assim né, tem que ter um dom e gostar daquilo ali né. É assim é complicado, a gente vai tentando incluir esse aluno com deficiência [...]”*.

Percebe-se que a sensação de falta de conhecimento especializado contribui para o receio das professoras em atuarem com estudantes com deficiência, situação que fica evidente em algumas falas: *“sempre vem uma angústia”*, *“a gente já vai trabalhar com medo”*, *“tem que ter um dom e gostar daquilo ali né”*, além da palavra “desafio” que está presente nas falas quase que de forma unânime ao se referirem ao seu trabalho. As dificuldades relatadas pelas professoras são decorrentes das questões enfrentadas diariamente em seu trabalho, e serão

detalhadas em um bloco específico mais adiante. Acrescenta-se também a inexistência ou insuficiência de apoio ou de orientações que poderiam ser oferecidas pela gestão, assim como questões da formação, tão bem exemplificadas por Tardif (2005, p. 241):

[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores ensinam-se teorias sociológicas [...], que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor.

Helena reforça a fala de Daniela, de que nunca se está preparada, sendo necessário se aprimorar. *“Preparada eu acho que a gente nunca está, é que a gente tem que se aprimorar, tem que se construir no dia a dia em todo momento, então assim aí eu domino todas, não, eu não domino todas, mas eu estou disposta a descobrir junto com eles o que é melhor”*.

Elaine relata que, no início do ano, não se sentia preparada para atuar com estudantes com deficiência: *“[...] no início do ano é assim um desafio muito grande, é um enfrentamento, que tem que ter coragem, mas graças né que no final dá certo, por que a gente vai atrás, busca apoio da família, de outros profissionais que conhecem a área, então pra mim todo ano é um novo desafio”*. A professora Gabriela trouxe novamente a questão do desafio, e uma consideração que acaba apontando para a forma como as professoras fazem para suprir a falta de uma formação continuada por parte da escola: *“Não é que a gente se sente preparada, sempre vem o desafio por diante a gente não sabe como é o aluno, a gente tem que ficar atenta e sempre procurando, eu sempre procuro na internet ver qual é a possibilidade melhor de trabalhar com ele”*. Na fala da professora, pode-se observar indicativos de que ela está disposta a suprir o conhecimento que lhe faltou na formação. Para dar conta das necessidades existentes em sala de aula, ela acaba recorrendo a materiais, textos e atividades da internet.

Tardif (2005, p. 287) aponta que a formação dos professores não se dá somente por meio da formação inicial, *“trata-se, no verdadeiro sentido do termo de uma formação contínua, e continuada que abrange toda a carreira docente”*. Nesse sentido, avaliamos alguns aspectos importantes no processo de formação do professor: a formação inicial adequada, a formação continuada permanente, e que o professor encontre na escola um espaço que propicie momentos de escuta, acolhimento, troca de experiências e a construção conjunta.

Talvez dessa forma possamos ter professores mais preparados para atuar de forma mais alinhada com a educação inclusiva que está descrita nas leis, mais próxima da inclusão que se almeja, com educação de qualidade para todos.

4.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste bloco, buscou-se identificar e analisar as concepções sobre educação inclusiva presentes nas falas das professoras e se pôde observar que as entrevistadas apresentam diferentes pontos de vista sobre o conceito. Quando questionadas sobre o que é educação inclusiva, as professoras Ana, Carla e Daniela apresentaram aspectos similares nas falas sobre suas concepções sobre o tema. Ana e Daniela trouxeram inclusive a constatação de que, algumas vezes, a inclusão escolar não ocorre conforme aquilo que versam as leis, os documentos, como aquela que está prevista por direito. Ana apresenta:

Para mim educação inclusiva é a criança estar na escola, e participar, vivenciar todos os momentos e ter todas as oportunidades que as crianças ditas normais têm. Mas muitas vezes a gente sabe que não acontece isso, mas para mim a inclusão é isso. E quando a gente inclui, quando a gente fala de inclusão, no meu ponto de vista, não é só a criança com deficiência, é a criança que às vezes é obesa, a criança negra, a criança muito carente, a criança que é muito magra, muito alta, tudo isso, essa criança que é um pouco diferente. Ela sofre um certo bullying, [...] e essa criança tem que estar incluída de forma integral, eu vejo a inclusão nesse ponto.

Daniela apresenta uma fala mais objetiva, mas com aspectos similares: “[...] incluir o aluno, não é ele estar na sala de aula, estar na sala não quer dizer que eu esteja incluindo, ele pode estar só ali. Porque a gente sabe que isso acontece, a gente tem que fazê-lo se sentir um ser ativo naquela sala de aula”. Carla apresenta uma fala que se assemelha ao que trazem Ana e Daniela, reforçando aspectos excludentes, trazendo uma crítica à forma como a inclusão acontece em alguns casos, ou como ela não acontece:

Educação inclusiva na minha visão deveria ser a criança não simplesmente estar no meio das crianças. [...] eu acho que é a criança receber o suporte, não só para fazer parte das atividades, mas suporte para ela se sentir uma criança incluída naquele ambiente, naquela sala de aula né, a gente falando em sala de aula no caso. Então eu acho que isso é educação inclusiva e isso tem que vir de todos, nem é só do professor, tem que vir dos alunos, tem que vir da escola, dos funcionários, por que ela não é uma criança da sala de aula, ela é uma criança da escola, então para mim, isso que é educação inclusiva.

As três professoras entrevistadas trazem importantes contribuições para serem analisadas, pois em seus relatos há indícios de que possuem conhecimentos acerca da inclusão, e que esses estão alinhados à concepção da educação inclusiva. Apresentam conceitos semelhantes sobre o tema, e apontam em suas vivências situações que evidenciam que, mesmo com a existência das leis que garantem a inclusão dos estudantes com deficiência na rede

regular de ensino, a lei por si só não é a garantia para que não haja a discriminação e exclusão dos ditos diferentes.

Sassaki (2003) conceitua como segregação situações como essas relatadas pelas entrevistadas, de não aceitação de pessoas diferentes em ambientes comuns – nesse caso na escola – pessoas com deficiência que estão fisicamente dentro da escola inclusiva, da escola para todos, mas que permanecem ausentes, pois estão abandonadas, são invisíveis aos olhos de quem trabalha na escola. Mais uma vez há sinais de que a inclusão do papel, prevista em lei, é diferente da que acontece no ambiente escolar.

Ao ouvir o que as professoras Bete, Fabiana e Gabriela trazem em suas falas sobre o conceito de educação inclusiva, tais como *“estar junto com os demais”*, *“colocar eles no meio”* e *“interagem melhor”* indicam que a inclusão, para elas, seria a inclusão dos estudantes com deficiência junto dos demais em sala de aula e junto a todos da escola. Nessas falas não fica claro se elas estariam atualizadas sobre as diferenças entre os termos “integração” e “inclusão”. Bete diz que *“incluir é oportunizar a esse aluno estar junto com os demais, ser respeitado como um todo, mas com um olhar singular sobre esse aluno”*. Já Fabiana fala que a inclusão é *“uma coisa muito boa, muito importante para os alunos, e até para colocar eles no meio, para não ter esse preconceito, que tem muitas crianças que têm [...]”*. Gabriela fala acerca da inclusão: *“O aluno tá ali na sala de aula ele é igual a todo mundo, só que tem uns que aprendem mais, e outros que são mais lentos, então eu acho normal eles estarem estudando na escola inclusiva junto com os outros, eles interagem melhor, ficam faceiros, alegres [...]”*. Mantoan (2015, p. 28) traz de forma objetiva a diferença entre integração e inclusão:

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

Encontram-se nas falas das entrevistadas interpretações distintas sobre a inclusão, mas em alguns relatos, por mais de uma vez, aparecem falas que remetem mais à integração do que à inclusão propriamente dita. Ao usarem falas com significados mais de inserção em sala, ou nas quais se percebe que o que trazem como concepção de inclusão se assemelha mais à integração, delineia-se um modelo considerado pela autora como ultrapassado, pois o estudante com deficiência que deveria se adaptar à escola, e não a escola se adaptar para recebê-lo e incluí-lo. Sassaki (2005, p. 22) traz uma definição básica sobre integração e inclusão:

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia do paradigma da inclusão, ou seja, com sentidos distintos: a integração significando “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver em sociedade” e a inclusão significando “modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”.

A professora Elaine aponta como concepção de educação inclusiva:

O conceito de educação inclusiva já existe desde antes de existir a nomenclatura de especial, de deficiente ela já existia de uma forma meio camuflada, mas ela sempre existiu. Porque a gente sempre incluiu aquele aluno com mais dificuldade né entre os demais, da nossa forma de pedagoga, da nossa forma de professora, a gente sempre fez de tudo para incluir. Só que hoje existe uma inclusão, que muitas vezes inclui um e exclui vinte, porque hoje tem muitas leis que defendem o deficiente e esquece que os ditos normais também têm seus direitos, de uma aula com silêncio, de uma aula concentrada, de uma aula diferenciada, é aí a dificuldade desse conceito de inclusão.

A professora, ao fazer uma crítica à educação inclusiva, afirma que a escola “*inclui um e exclui vinte*”, coloca em questão o conceito de inclusão adotado pela legislação brasileira e pelos pesquisadores do campo científico, referindo-se ao estudante da sua turma com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresenta estereotípias, como girar, repetir sons altos, bater os pés e sair correndo da sala, inerentes ao seu transtorno. Dessa forma, não podemos esperar que o estudante consiga se incluir por empenho próprio, melhorando seu comportamento para isso. Por mais desafiador que seja incluir a todos indistintamente das suas capacidades e acolher a todos nas suas diferenças, é isso que está previsto na educação inclusiva. Agir conforme o que previa a integração, categorizando ou diferenciando o estudante de acordo com sua deficiência, esperando que o aluno com diagnóstico TEA tente promover sua inclusão, é retroceder, é segregar:

Os professores no geral têm bastante dificuldade de entender os princípios inclusivos aplicados às suas turmas, diante da formação que tiveram como alunos e como profissionais da educação. Não é fácil, depois de toda uma experiência escolar, em que a exclusão é uma das situações mais comumente vividas, fazer essa passagem necessária que nos leva a conceber uma escola de todos, para todos e com todos os alunos (MANTOAN, 2011, p. 11).

Na entrevista da professora Helena, ela relata que “*primeiramente, lá no início a gente meio que se assusta, por que na teoria a gente vê pouco e as leis estão aí né [...] a gente tem que ter o coração aberto e se doar*”. Essa fala acaba reforçando aspectos que já foram apresentados anteriormente quando abordamos sobre a formação. Aparece a questão de que existem as leis prevendo a inclusão, mas falta uma formação contínua sobre o tema, o que

contribui para que as professoras se sintam assustadas e despreparadas ao receber um estudante com deficiência.

Helena acredita que houve melhoras: *“Já evoluiu muito, pelo menos aqui no nosso o município, [...] já tem as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com pessoas bem capacitadas para trabalhar [...] ainda está engatinhando, mas eu penso que melhora já teve”*. Nesse relato, chama atenção que o AEE na escola é percebido como algo positivo, mas até o momento não houve mais nenhum relato, nem mesmo sobre o trabalho das professoras especialistas e as das salas regulares, que se imagina que deva ser feito em parceria, o que leva a crer que ter o AEE na escola não apresenta nenhum impacto ao trabalho realizado pelas professoras entrevistadas. Ao analisar o que trazem as entrevistadas, percebe-se que ainda não estamos no cenário ideal, ainda existe preconceito, há necessidade de se reverem alguns conceitos sobre inclusão e entender que ela é responsabilidade de todos e deve acontecer em todos os ambientes escolares, não apenas em sala de aula.

Ao serem questionadas sobre como foi sua primeira experiência com educandos com deficiência, as entrevistadas trazem diferentes impressões. Bete, não pode contribuir nesse questionamento, pois não conseguiu se recordar: *“[...] pois já foi há muito tempo, não recordo”*. Fabiana responde de forma objetiva e um pouco confusa: *“É uma experiência nova, a gente vê quais as dificuldades e está sendo muito bom mesmo”*.

Já as professoras Ana, Carla, Daniela, Elaine e Helena se lembraram bem e trouxeram alguns desafios enfrentados nas suas primeiras experiências com estudantes com deficiência. Para Ana, *“Foi lá na Educação Infantil, quando eu iniciei, faz uns dezesseis, dezessete anos atrás, [...] eu não sabia lidar, até na questão de acalmar, quando ela ficava muito agitada [...]”*. A questão do despreparo para atuar com estudantes com deficiência de forma inclusiva, dos desafios, aparece novamente.

A professora Daniela traz em sua fala questões que se assemelham às falas das entrevistadas Ana e Carla quando se referem à sua primeira experiência com estudantes com deficiência:

A primeira vez que eu entrei na sala de aula, foi para trabalhar de auxiliar de educação inclusiva, minha vontade foi sair correndo, foi um desespero, eles me deram uma folha, esse aqui é teu aluno, só com o nome do aluno e mais nada. [...] Mas eu passei muito trabalho, no começo[...] Eu sempre digo que não existe uma receita, uma fórmula, a gente vai ter que tentar de alguma maneira fazer com que ele primeiro aceite a gente, por que eu acho que é primeiro processo de aceitação, não são todos os alunos que a gente consegue acessar, alguns eu não sei se é por medo, enfim.

Já a entrevistada Carla relata sobre as dificuldades, a falta de orientação e alinhamento da equipe pedagógica:

Foi uma experiência bem difícil, inclusive naquele ano eu trabalhei como segunda professora, que no caso na rede seria a professora auxiliar, e foi uma experiência muito difícil, tão difícil que depois eu não quis mais trabalhar de segunda professora. Não foi nem só por causa do aluno, na verdade nem foi por isso, foi porque na sala de aula não existia vamos dizer assim, uma harmonia, entre eu auxiliar e a professora regente, então eu tinha uma orientação de como seguir com o aluno em sala de aula e eu seguia aquela orientação, para fazer o melhor para o aluno. E a professora regente não concordava, então houve ali uma desarmonia, e aí eu optei por não trabalhar mais como segunda professora, mas não foi nem por causa do aluno, foi pela situação, parecia que eu estava fazendo algo que era errado, mas a orientação que eu tinha da secretaria de educação era aquela.

Elaine e Helena reforçam o que já foi explanado por outras professoras sobre os desafios vivenciados na primeira experiência com estudantes com deficiência:

Olha eu tive alunos antes mesmo de receber de vir essa nomenclatura né, de segundo professor, educação especial, e foi bem complicado, desafiador [...] eu não tinha conhecimento de como trabalhar, nem de que deficiência ele tinha, então eu tive que achar, formas, meios e técnicas para conseguir ajudá-lo (Elaine).

Foi um grande desafio, sempre é um desafio, meu primeiro aluno era autista com Síndrome de Down, então ali a minha maior barreira era com a mãe, porque para a mãe é muito difícil, tu tens um filho e tu planejas tudo para ele [...]. Então será que esses planos vão acontecer? Então tu vai ter que enterrar tudo isso que tu sonhou, que tu planejou, e deixar nascer teu filho como ele é, então penso eu que para pai e mãe seja um grande desafio. Então o meu primeiro aluno o maior desafio foi com ela, ela entender a deficiência dele (Helena).

Gabriela foi a única das entrevistadas que retratou sua primeira experiência com estudante com deficiência de forma positiva: “É como eu te falei, teve aquele menino que eu achei muito legal [...]. Foi muito gratificante, [...] ele não conseguia escrever, porque a mão dele tremia muito, sabe, mas ele fazia”. A professora demonstra satisfação em ver que mesmo o estudante tendo uma deficiência, conseguia superar as limitações físicas em decorrência da deficiência e participar das aulas.

Percebeu-se em algumas falas, e a partir dos exemplos mencionados, que uma parte das entrevistadas tem clareza sobre a inclusão, contudo percebeu-se que ainda existem confusões conceituais sobre o tema e que, muitas vezes, as percepções sobre a inclusão dão conta mais de integração, um processo considerado já ultrapassado. Diante do que foi apresentado pelas professoras, observou-se a diferença entre a inclusão real, aquela que ocorre no chão da escola,

e a inclusão do papel, aquela prevista na legislação, ficando evidente que na mesma escola existem diferentes formas de compreender e praticar a inclusão.

Ao abordarmos sobre o papel do professor em relação ao estudante com deficiência, a professora Ana disse que: “[...] *é um olhar para todos, essa é a nossa função*”. A professora fala ainda da diferença em sala de aula, dos ritmos de aprendizagem, das salas com muitos alunos e do desafio do professor ao trabalhar com uma sala heterogênea:

[...] o nosso maior desafio como professor é tu conseguir adaptar atividades [...] tem turma até com vinte e oito, que no município a gente sabe que tem, sempre tem, então como que tu vais chegar naquele? Esse é o nosso desafio, porque aquele que já sabe, tu dá a atividade e ele vai. E aquele que não consegue? Que às vezes até vai porque está copiando do coleguinha, mas ele não está conseguindo entender, esse é o desafio nosso de inclusão, é poder oportunizar atividade para todos, assim eu vejo o maior desafio esse. E no momento que eu sento para conhecer um pouquinho um, os outros querem atividade também aí tu acaba às vezes se perdendo, por que tu dá atividade para um, mas aí tu dá atividade diferenciada para o outro, essa é a dificuldade.

A professora Ana relatou sobre o seu papel, trazendo dilemas da profissão que apareceram também nas respostas de outras professoras, sobre outros questionamentos, como a dificuldade em promover a inclusão com salas cheias de estudantes. A entrevistada fala sobre o papel do professor, mas relata que muitas vezes, no seu modo de ver, isso não acontece como deveria:

O papel do professor, o principal papel é ensinar, independente se a criança tem deficiência ou não, mas eu acho que quando tem uma criança com deficiência vai mais além, eu acho que o papel do professor é contribuir para a inclusão dessa criança, contribuir com a interação dessa criança com a escola toda né. Muitas vezes isso fica meio vamos dizer assim, meio de lado, ou não acontece como deveria acontecer talvez né, eu acho que não acontece porque talvez o próprio professor não está preparado para isso, a escola não está preparada para isso, então não tem como a gente agir de uma forma se a gente não tem a orientação, a gente fazer alguma coisa em relação a isso, se não tem uma orientação de como deve agir, por que eu não me sinto preparada, por que eu acho que eu não tive, não tenho orientação suficiente para isso (Carla).

As professoras Ana e Carla trazem de forma objetiva o que pensam sobre os seus papéis: “*é um olhar para todos*”, “*é ensinar*”, e trazem também dilemas e desafios, sobre os quais as professoras relatam situações de dúvida ou despreparo, que desencadeiam o sentimento de insegurança. As falas evidenciam que, diante das vivências relatadas, elas se sentem preocupadas por algo, que não sabem qual a melhor forma de lidar para conseguirem colocar em prática o seu papel.

Essas diversas tensões se traduzem também numa confusão potencial e em dilemas nos papéis do professor: Ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 157).

Bete, Daniela e Helena não responderam de forma objetiva ao questionamento, mas por meio de exemplificações de como elas imaginam que deveria ser o trabalho com os educandos com deficiência. Bete diz que: *“Eu acho que eles têm que estar sempre interagindo com os demais, mas quanto ao conteúdo, a gente tem que estar sempre adaptando, pra eles ter o conteúdo dentro das limitações deles”*. Helena traz que: *“Inserir ele, fazê-lo entender que ele é um cidadão social, e que ele tem um papel na sociedade né, ele está dentro de uma escola, ele é aluno, vai interagir junto com os outros, ter experiências, autonomia, então proporcionar isso é mais do que dever da gente”*.

Eu penso assim, eles têm o segundo professor, mas eu sempre digo que o aluno com deficiência ele não é do segundo professor, e não é meu, a gente tem que colocar ele na turma. Hoje a gente vai trabalhar tal coisa, então a gente tem que tentar, eu e a segunda professora tentar uma maneira, um método que ele consiga aquela atividade, não dá, vamos adaptar isso aqui, vamos trabalhar uma outra coisa que ele consiga desenvolver (Daniela).

Ao ser perguntado mais de uma vez e de formas distintas, Fabiana acabou respondendo sua percepção sobre o papel que ela estaria exercendo: *“Eu acho que eu estou fazendo um papel bom”*. Gabriela também acabou não respondendo de forma clara sobre o seu papel. Nesse caso, essa dificuldade pode estar associada à questão de a professora ter um estudante que a princípio teria direito à segunda professora, porém esse benefício somente é concedido por meio de uma avaliação realizada por profissionais especializados, e pela obtenção do laudo com o seu diagnóstico clínico; como o estudante não passou por esse processo, não tem direito de requerer a segunda professora. Nesse caso, a professora acaba exercendo ambas as funções. Gabriela afirma: *“[...] então eu acho que tem que ter o segundo professor, porque se não tem o segundo professor é mais difícil porque a gente tem uma sala cheia de aluno”*.

Diante do que foi apresentado por algumas professoras, fica evidente que no mesmo ambiente escolar existem diferentes visões sobre o papel do professor em relação ao estudante com deficiência, em alguns casos não foi possível averiguar se as professoras tinham clareza sobre o seu papel.

Já no relato de duas entrevistadas trazem de forma mais objetiva o seu papel, pois se percebem em sala de aula como profissionais que atuam de forma despreparada, carentes de

apoio e desamparadas, ocasionando situações de tensão, conflito e insegurança. Os relatos evidenciam que não existe um trabalho em conjunto com a gestão, e que as professoras veem que para que elas possam exercer o seu papel como gostariam, a responsabilidade pelo processo de inclusão não pode ser somente delas.

Diante dos relatos das professoras com concepções tão diversas sobre o seu papel, imagina-se que consequentemente teremos realidades bem distintas em sala de aula, sinalizando que há a necessidade de promover orientação e reflexão junto ao grupo de professoras entrevistadas, definindo em conjunto o seu papel diante da complexidade do processo de inclusão.

As entrevistadas também têm diferentes percepções quando perguntadas se acreditam que é possível a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Apesar de nas falas todas relatarem que acreditam ser possível, encontramos no grupo algumas falas que evidenciam opiniões contrárias. Ana relata:

Olha eu vejo assim, depende muito dessa questão de inclusão e dá deficiência, em todos as que eu vivenciei, até a criança com paralisia, no início aquilo ali para ele era uma tortura, ele chorava, não gostava. Mas hoje que ele já está lá na escola, aquilo ali foi importante para o desenvolvimento dele [...]. Mas eu acho importante, porque a criança, ela precisa ter esse contato com outras crianças, com outras pessoas, se ela não tiver isso na escola, na vida quando ela for adulta que ela não vai ter, tem que começar na escola. [...] A família está aprendendo a conviver, e eu acho isso importante, porque temos que aprender a conviver com o diferente.

Ana aborda sobre a importância do papel da escola no processo de inclusão social, e destaca também que é importante que a inclusão escolar aconteça desde cedo para um melhor desenvolvimento na vida escolar desse estudante. As professoras Ana e Bete têm opiniões parecidas ao relatarem que acreditam ser possível a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular e contribuem com alguns exemplos de vivências em sala de aula, mas ainda apresentam algumas falas contrárias: “*Depende muito dessa questão de inclusão e dá deficiência*”, “*Muitas vezes eu percebo que a criança às vezes fica um pouquinho meio isolada*”, que demonstram que ainda estamos em um processo de compreender para poder promover a inclusão almejada, a descrita nas leis, não apenas realizar processos inclusivos:

Eu procuro fazer de tudo para que essa criança seja incluída e oportunizar né para que ela interaja com as demais, adaptando, mesmo que seja com conteúdos adaptados, mas que ela seja incluída em grupos, em trabalhos, é isso que eu faço. Mas talvez não seja tanto isso que acontece em todos né, muitas vezes eu percebo que a criança às vezes fica um pouquinho meio isolada, meio no canto né, é isso que eu percebo (Bete).

As entrevistadas Carla e Daniela demonstram em seus relatos acreditarem ser possível a inclusão, mas trazem críticas a forma como acontece atualmente a inclusão:

Eu acho que é possível, é possível desde que exista orientação, desde que exista um acompanhamento, uma capacitação né, e eu vou te dizer que eu acho que essa orientação e essa capacitação ela não é só do professor, ela tem que envolver todos da escola, e como eu falei lá na tua outra pergunta, o aluno, ele não é aluno da turma, ele é aluno da escola (Carla).

Eu acho que ela tem muito a evoluir, muito a ser trabalhado, mas eu acho que é possível sim, eu acredito nisso né, quando eu trabalho com aluno com deficiência eu tento fazer isso. Agora se isso realmente vai acontecer de maneira igual está no papel, quando a gente lê o papel é tudo muito bonitinho, aqui na nossa realidade, na sala de aula é diferente de acontecer, mas eu trabalho para isso, eu acredito nisso (Daniela).

As professoras Elaine e Daniela trazem em suas falas que acreditam que é possível acontecer a inclusão na rede regular, no entanto apresentam falas que estão em contradição ao pensamento apresentado pelos autores que abordam a educação inclusiva. Elaine novamente faz críticas à forma como a inclusão ocorre atualmente na escola:

Eu acredito que existe, que é possível, só que precisa ser nivelado os níveis de deficiência, porque existe uma deficiência que eu consigo incluir na sala de aula, dentro de uma escola, dentro de uma turma. Mas existem níveis de deficiência que eu não consigo, que eu apenas coloco o aluno na sala, mas eu não vou conseguir trabalhar com ele, eu não vou conseguir desenvolver nada dele. Então eu acredito que exista, mas precisa ser feito uma avaliação muito grande antes né, do nível de deficiência [...]. Não é que eu não acredite na inclusão, eu não acredito nessa forma de inclusão, simplesmente trazer o aluno para a sala de aula e ele ter que ficar (Elaine).

[...] eu acredito que dependendo da deficiência é possível, mas como a gente não pode fazer essa exclusão dele, a gente tem que adaptar de todas as formas a gente tem que adaptar ele na turma com os demais, sendo difícil ou não. Tem o autismo, que está bem em alta, e depende do nível do autismo é bem complicado, tu participar, por que tem uns assim que eles não têm controle e a professora não tem controle, pois quanto mais a professora aperta ele, mas ele briga, eles ficam mais revoltados ainda (Fabiana).

Nesse sentido, parece haver uma resistência que impossibilita o entendimento de que a inclusão escolar significa o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, ou seja, a inclusão é para todos, ou de fato não é inclusão, pois:

O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que se negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino a parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo em uma palavra é que as escolas sejam instituições

abertas incondicionalmente a todos os alunos e, por tanto, inclusivas (MANTOAN, 2015, p. 16).

A autora enfatiza que a escola deve ser aberta a todos, sem classificar ou avaliar o nível da deficiência. Como já descrito anteriormente, a inclusão é de responsabilidade de todos, portanto, muitas vezes, educar para a inclusão implica em ajustes não somente do professor, mas da instituição como um todo, para evitar a segregação, a exclusão ou retrocessos.

Já a professora Gabriela não responde de forma objetiva ao questionamento, mas faz menção a situações que impossibilitam a inclusão, como as condições inadequadas de trabalho, pela questão de a sala estar cheia de estudantes e tendo um estudante com deficiência sem um segundo professor. Ressalta também sobre a importância e a falta que esse profissional faz em sala de aula, relata que neste cenário o estudante com deficiência acaba não tendo um acompanhamento adequado e não conclui suas atividades:

Eu acho a gente trabalha com ele com adaptações, mas se tem o segundo professor ele vai ajudar o aluno a fazer aquela atividade, como eu tenho bastante alunos e não tenho o segundo professor, sento do lado dele, e vou lá e faço a adaptação para ele, mas ele faz um pouquinho e já não faz, então eu acho que tem que ter o segundo professor, por que se não tem o segundo professor é mais difícil porque a gente tem uma sala cheia de aluno.

A professora revela que o estudante apresenta dificuldades e comportamentos característicos de uma criança com deficiência, mas ressalta que a família ainda não a levou a um especialista para que se tenha um diagnóstico clínico. Gabriela revela que muitas vezes o diagnóstico é valorizado pelas professoras, pois acaba se tornando a garantia do direito de o estudante com deficiência ter a segunda professora; sem esse documento que ateste a sua deficiência, o estudante não pode ter a segunda professora na sala de aula.

A professora Helena foi a entrevistada que trouxe os relatos mais longos. Em suas exemplificações sobre suas vivências em sala de aula, sempre trazia detalhes e importantes contribuições e, nesta questão, exemplificou suas experiências em que, segundo ela, foi possível a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, mas ela apontou que é difícil fazer a inclusão de estudantes com algumas deficiências, que é difícil fazer a inclusão que está no papel:

[...] dentro das deficiências que eu peguei, que eu tive experiência foi possível, mas eu sei que dentro da realidade geral têm deficiência que não tem como, não tem como de acordo com o que diz a lei, de acordo no que diz o papel, pela lei se cobra algo que às vezes é impossível, mas dentro da minha experiência, dentro das deficiências que eu peguei foi possível fazer a inclusão. Até foi maravilhoso eles estarem no ensino regular, em 2019 eu peguei um aluno paralisia cerebral (PC), esse aluno quando ele

nasceu foi diagnosticado com paralisia cerebral e o médico disse que ele ia só mexer os olhinhos, só que aquela mãe desde os doze meses ela estimulou aquela criança [...]

A entrevistada fala também sobre outros aspectos que entende como relevantes, pois segundo ela são importantes para que a inclusão de estudantes com deficiência seja possível na escola regular, como o apoio da família e a estimulação da criança, além de proporcionar aulas com a mesma atividade para todos, levando em conta as necessidades do estudante com deficiência:

Ele não escrevia com as mãos tudo que ele fazia era adaptado com os pés. Era colocado no dedinho do pé e ele manuseava com uma coordenação motora divina assim. Aí o que eu fiz, peguei os coleguinhas e trabalhei com um artista que pinta com os pés e a gente foi fazer aquela obra, retratar aquela obra do artista que trabalha com o pé. E aí coloquei todos na carteira e todos fazendo a atividade com o pé, ele se sentiu muito feliz vendo os coleguinhas fazendo igual a ele. Então eu penso que quando tu estás disposto, quando o teu coração está aberto, tu consegues compreender, por que criança é um ser que tudo absorve, tudo que tu colocas ele vai pegar. Por isso que eu digo, o preconceito e essas coisas assim, isso é educação que deveria vir de casa, aí quando tu os colocas assim no mesmo nível, iguala eles, vamos dizer assim, eles entendem o outro, eles entenderam a dificuldade do colega naquele momento, eles se colocaram no lugar dele naquele momento.

Helena aborda uma questão já apontada pelas outras professoras, que é a o desafio de incluir estudantes com algumas deficiências específicas, mas traz essa questão apontando a amorosidade como um caminho para superar os desafios:

Mas a gente entende que no geral tem deficiências que é complicado de incluir, mas se o teu coração está aberto alguma coisa tu fazes, penso eu, não sei se estou certa ou errada, mas eu penso que alguma coisa tu tens que deixar na vida daquela criança. Igual ao aluno que tem dificuldade de aprendizagem, tu vai ter que descobrir a forma que ele aprende, tu vai ter que entender ele, e alguma coisa ele vai levar de ti, nem que seja um aprendizado do cotidiano, da vida, nem que seja o mínimo, mas comemora com ele.

A professora traz outros importantes relatos, exemplificando situações sobre outro estudante:

Igual ao meu ontem fazer o José, meu Deus, ver aquela mãe ontem me abraçar e chorar, eu chorei junto. A gente não pode afirmar, mas parece transtorno opositor, tudo é o não, é o não, e ele tem crises de hiperatividade, déficit de atenção, não podemos afirmar, estamos investigando. Mas só de ver ele fazendo o papel principal, dançar a dança do início ao fim, embora no meio ele deu uma perdidinha, mas ele olhava para mãe e olhava pra mim, para ver se a mãe estava vendo ele, e ficar no lugarzinho dele, do início ao fim. Nossa pra mim valeu o ano inteiro, aquilo ali pra mim foi a maior vitória, então eu penso que quando a gente tem o coração aberto a gente consegue.

Ouvir os relatos da professora Helena imediatamente remeteu aos ensinamentos de Paulo Freire (2014). O autor não trata especificamente sobre a educação inclusiva, mas tem destaque no contexto escolar e na sociedade como um todo, por sua relevância na inclusão social. O pensamento de Freire leva a refletir sobre o papel do professor ao abordar que é preciso mais amorosidade e empatia para que a inclusão realmente aconteça.

As professoras entrevistadas, em sua maioria, mostram-se cientes da importância e da complexidade da educação inclusiva, apesar de apresentarem falas com algumas confusões conceituais, sinalizam como foram suas primeiras experiências com estudantes com deficiência e os desafios enfrentados. Entendem a maioria das suas atribuições enquanto professoras de estudantes com deficiência, mas nem todas conseguem descrever o seu papel de forma clara e objetiva.

No entanto, duas professoras relataram que entendem e refletem sobre o seu papel e que as experiências vividas por elas se traduzem em preocupações, principalmente por não se sentirem amparadas e se consideraram despreparadas. Mais uma vez fica evidente a importância da gestão escolar, sendo necessário orientar e acompanhar a sua equipe para que ela se sinta capaz de promover a inclusão.

Mesmo com todas as entrevistadas relatando que acreditavam que é possível a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, identificaram-se falas de diferentes professoras que remetem a contradições conceituais, permeadas de situações de segregação e exclusão de um grupo de estudantes: “[...] muitas vezes eu percebo que a criança fica um pouquinho isolada, meio no canto né, é isso que eu percebo”, “Eu acredito que existe, que é possível, só que precisa ser nivelado os níveis de deficiência, porque existe uma deficiência que eu consigo incluir na sala de aula, dentro de uma escola, dentro de uma turma [...]”, “Eu acredito que, dependendo da deficiência é possível, mas como a gente não pode fazer essa exclusão dele, a gente tem que adaptar de todas as formas a gente tem que adaptar ele na turma com os demais, sendo difícil ou não [...]”.

Não sendo a realidade apresentada pela maioria, uma delas também sinaliza os desafios apresentados pela educação inclusiva, contudo se refere de maneira mais sensível e traz uma fala permeada de amor ao se referir aos estudantes com deficiência: “Igual ao meu ontem fazer o José, meu Deus, ver aquela mãe ontem me abraçar e chorar, eu chorei junto. [...] Nossa pra mim valeu o ano inteiro, aquilo ali pra mim foi a maior vitória, então eu penso que quando a gente tem o coração aberto a gente consegue”. Importante lembrar que a perspectiva inclusiva envolve a necessidade de a escola se preparar, assim como toda a equipe de profissionais, que deverá não apenas receber os estudantes com deficiência, mas assumir a responsabilidade pela

promoção da inclusão de todos. Dessa forma, o envolvimento de toda a comunidade escolar se torna de suma importância na efetivação da inclusão.

4.4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE APONTAM OS DADOS

Durante as entrevistas, foi solicitado que as professoras falassem sobre quais desafios dificultam ou possibilitam a implementação da inclusão dos estudantes com deficiência. As professoras trouxeram importantes contribuições, referindo-se mais aos desafios que dificultavam do que trazendo os que possibilitam a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. A professora Ana trouxe alguns desafios que dificultam a inclusão, relatando-os de forma detalhada:

Olha hoje... eu vou pensar nesse ano, em questão de entender a dificuldade, quando eu cheguei na sala e vi como ela é uma criança alegre, que tem uma percepção de mundo, ela só não escuta, então qual o meu desafio hoje é eu ter que voltar a estudar, voltar a aprender, mas é por que eu não quero, não, é por que eu tinha quarenta horas, a gente trabalha, a gente tem os desafios da família, cansada, vou ter esse desafio e vou ter que aprender, então esse é o desafio, a gente que é professora tem que estar sempre em formação, mas aí vem esse desafio totalmente novo. Porque se tu recebe uma criança que tem tipo dificuldade de aprendizagem, ou hiperativa, tu já tem uma noção e uma consciência, mais ou menos de como funciona. Então quando eu vi que ela ia ser minha aluna, meu Deus, sabe eu tive que aprender, a, b, c e d, como que eu faço para aprender a dizer bom dia, boa tarde? Mas isso para uma educação regular não vou ter essa dificuldade, mas assim, foi como se eu tivesse que aprender uma língua nova, como se eu tivesse que ir trabalhar em uma escola nova com crianças que eu vou ter que dar inglês, mas acho que se fosse para dar inglês seria um pouco melhor, por que inglês eu já tenho uma noção, então hoje para mim, o desafio foi que eu tive que aprender, eu tive que aprender, esse foi o desafio [...].

A entrevistada destaca a formação como uma dificuldade a ser superada e as implicações trazidas com o voltar a estudar. A conciliação de tempo para se dedicar a uma nova formação, ao trabalho da escola, com demandas que são levadas para casa e o tempo para a família, aspectos que acabam refletindo no desafio inicial apresentado pela professora que era essa nova formação, o aprender algo totalmente novo.

Outro apontamento trazido pela professora Ana apareceu de forma recorrente nas respostas das entrevistadas, em diferentes questionamentos, dando a entender que é algo que impacta de maneira geral na tarefa de ensinar dentro de uma perspectiva inclusiva: “*Tem os desafios que às vezes a gente pega as turmas muito cheias de alunos, com muitas crianças, que aí também já tem uma dificuldade maior [...]*”. A professora reforça sua fala sobre o desafio da formação:

Mas o maior desafio foi o de aprender sabe, por que eu tive que aprender, eu não pensei no início do ano que eu vou aprender uma coisa nova. Realmente, até o professor fala, “vocês estão se alfabetizando em LIBRAS”, e era alfabetização, tive que aprender a, b, c, 1, 2, 3, as cores, sabe, essa alfabetização que foi o meu desafio este ano, assim na questão da educação.

Diante dos relatos da professora Ana, fica evidente que os desafios apresentados por ela não possibilitam o processo de inclusão, somente dificultam. Ela reforça em sua fala sobre a necessidade da formação para a inclusão, especificando o curso realizado em LIBRAS, e traz detalhes acerca do desafio de aprender algo novo. As experiências vividas pela professora evidenciam a importância da formação adequada para a efetivação da inclusão, em contrapartida demonstram que a falta dela pode tornar o processo de inclusão inviável. Fazendo com que a professora se perceba despreparada, gerando um sentimento de medo e insegurança diante do desconhecimento e da tarefa de incluir.

Percebe-se que há similaridade nas respostas das professoras Ana e Bete quando levantam novamente a questão das salas cheias, atribuindo a isso a impressão de um desafio que dificulta, no seu cotidiano escolar, a inclusão. Já como algo que possibilita a inclusão, é apontada por Bete a necessidade de ter um segundo professor em sala de aula:

O segundo professor é uma das possibilidades, de estar ali ajudando, porque esse aluno precisa ser auxiliado constantemente, e quanto a nossa participação com esse aluno a gente faz de tudo para estar ajudando. Mas as maiores dificuldades então são as salas cheias, lotadas, é onde há dificuldade tanto quanto a essas crianças que têm deficiência, como aquelas que têm dificuldade de aprendizado, que a gente também acaba excluindo, acaba não tendo a oportunidade de estar ajudando mais e também deixando de auxiliar um pouco esses nossos que terminam rápido né, devido a essas crianças também que nós precisamos ter mais tempo para elas.

Bete traz em suas vivências um dos grandes desafios enfrentados pelos professores quando se propõe a ensinar de acordo com o que prevê a educação inclusiva: ensinar a todos com qualidade. Com o direito dos estudantes com deficiência, que até então eram excluídos, de frequentarem as escolas regulares, o ambiente escolar acaba sofrendo transformações, passando a contar com turmas cada vez mais heterogêneas, com ritmos e modos de aprendizado muito diferentes, com isso surgem dificuldades já apresentados pela professora e o questionamento: como ensinar a todos com qualidade? Mantoan (2011, p. 59) faz outros questionamentos relacionados ao tema:

De que qualidade estamos falando? Outras interrogações derivam dessa questão principal, tais como: que práticas de ensino ajudam os professores a ensinar os alunos de uma mesma turma, atingindo a todos, apesar de suas diferenças? Ou como criar contextos educacionais capazes de ensinar os alunos? Mas sem cair nas malhas de

modalidades especiais em programas vigentes, que nada têm servido, para que as escolas mudem para melhor.

A autora traz importantes contribuições e, com seus questionamentos, provoca reflexões sobre o trabalho do professor e o nosso sistema de ensino. Diante disso, surge outro questionamento: o sistema de ensino vigente propicia contextos educacionais, com práticas de ensino em que seja possível o professor ensinar a turma toda? Pelo apontado até agora, pouco se tem de concreto; a maioria das professoras aponta questões que dificultam, como salas de aula lotadas, falta de conhecimento específico e de orientação, que inclusive aparecem de forma recorrente como respostas em diferentes blocos de análise.

Nesse sentido, essas questões acabam tornando o trabalho do professor ainda mais complexo, pois a inclusão prevê um ambiente em que a diversidade seja valorizada. Muitas vezes, os processos no ambiente escolar estão pautados de forma que os estudantes com deficiência não são considerados. Sem o amparo necessário, corre-se o risco de que o estudante com deficiência seja visto como um problema para aquela turma ou escola onde ele está incluso. Torna-se importante mudar esse cenário, e que todos tenham a compreensão de que trabalhar com a diversidade, de forma inclusiva, será sempre algo desafiador sim, mas que a inclusão é uma realidade e precisa ser enfrentada com empenho, comprometimento e abertura para o novo.

A professora Carla traz a falta de orientação como algo que dificulta a inclusão e aborda sobre a questão do preconceito e descrédito, inclusive da própria família do estudante com deficiência:

O que dificulta é a orientação, a própria falta de orientação, o principal desafio é esse, e o acolhimento, eu acho que ainda existe um pouco isso, já se perdeu bastante isso, logo quando começou a se falar sobre educação inclusiva, ainda se questionava muito, sobre a criança estar na escola regular, ou ela não estar, ou a criança só frequentar uma escola adequada para aquela deficiência. Já mudou bastante, mas eu acho que esse ainda é um desafio assim sabe eu acho que ainda existe um pouco de exclusão em relação a isso, da própria família também. A gente escuta algumas vezes o próprio aluninho dizer: “eu sou burro mesmo, por que eu tenho isso eu não vou aprender”. Então a criança já tem uma ideia formada que já foi colocada na cabeça dela aquilo ali, então aquilo já dificulta a inclusão, eu acho que é isso. Eu acho que sim, a própria socialização já é um ponto positivo, porque a questão da criança ter alguma dificuldade para aprender por causa da deficiência, não quer dizer que ela não possa aprender. Ter acesso, ter conhecimento sobre aquele assunto, na realidade ela vai aprender de acordo, com as condições dela, e não que ela não vá aprender, ela vai ter acesso aquilo ali e vai aprender. Eu tenho esse entendimento, que a socialização, ela contribui bastante para o aprendizado, uma criança aprende com a outra a gente sabe disso, então tem muitos pontos positivos.

Como pontos que possibilitam a inclusão, a professora fala da socialização; de forma bem ampla, refere-se à socialização no sentido de integrar o estudante, de fazer parte do grupo,

aprendendo como os demais, e não apenas estar no mesmo ambiente como apareceu na fala de outras professoras, em momentos distintos da pesquisa. De forma não explícita, a professora traz também como outra possibilidade para a inclusão, a questão de não limitar o aprendizado do estudante em detrimento de sua deficiência. Mantoan (2015, p. 71) complementa que, para ensinar a turma toda sem exceções nem exclusões,

[...] parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio, e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação a capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los, a vencer os obstáculos escolares.

Diante do que traz a autora, é possível verificar que o trabalho do professor e do segundo professor é complexo, que exige habilidades para que ele seja capaz de ensinar e incluir a turma toda e, dessa forma, possa promover a inclusão. De acordo com o relatado na entrevista da professora Daniela, fica evidenciado que essa não é a realidade encontrada na sala de aula, visto que ela desponta como uma das questões que dificultam a inclusão. Acerca da falta de preparo de algumas profissionais para exercerem o cargo de segunda professora, diante das necessidades e exigências inerentes às demandas diárias da função:

Primeiro vamos começar lá pela chamada de ACT, a gente começa por ali, ali já está errado ao meu ver, por que eu acho que pra você trabalhar com uma criança com deficiência, você precisa conhecer o que você vai fazer, por que às vezes vem algumas meninas que elas caem de avião ali dentro da sala, elas não sabem nem o que estão fazendo, aí, a gente já começa pela chamada. Eu acho que elas teriam que estar cursando o magistério, enfim, conhecer o que estão fazendo, depois ter cursos na área, por exemplo dar um curso de autismo [...]. (Daniela)

A partir do relato da professora, no qual apresenta uma fala bem crítica a respeito do processo seletivo do município e sobre o trabalho de alguns profissionais que exercem a função de segundo professor, consideramos importante entender um pouco sobre o que é exigido como formação, e as atribuições para o segundo professor. De acordo com os Editais nº 003/2021 da Secretaria de Educação Municipal, onde a pesquisa foi realizada, e o nº 2213/2021 da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, para realização do processo seletivo para “segundo professor” admitido em caráter temporário no estado de Santa Catarina são exigidas as seguintes formações:

Quadro 7 – Editais nº 003/2021 e nº 2213/2021, certificação necessária para realização do processo seletivo para atuar como segundos professores

EDITAL	CARGO	ESCOLARIDADE / PRÉ-REQUISITOS
EDITAL nº 003/2021	AUXILIAR DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL / INCLUSÃO	Certificado de conclusão de Magistério ou cursando nível superior a partir da 4ª fase.
EDITAL nº 2213/2021	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA)	Habilitado – Licenciatura Plena em Educação Especial; Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial; Licenciatura Plena em Pedagogia e Complementação Pedagógica em Educação Especial, apostilado ao diploma; Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação <i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i> em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado; Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Curso Normal Superior com Complementação Pedagógica em Educação Especial, apostilado ao diploma ou, com Pós-Graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado (completas). Não Habilitado – Estar cursando, a partir da 2ª fase, Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pedagogia.

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o Edital nº 2213/2021, para atuar como segundo professor admitido em caráter temporário no estado de Santa Catarina, são exigidas as seguintes atribuições:

Quadro 8 – Edital nº 2213/2021 atribuições necessárias para atuar como segundo professor

EDITAL	DESCRIPTIVO DAS ATRIBUIÇÕES
EDITAL nº 003/2021 Municipal	Não consta.
EDITAL nº 2213/2021 Estadual	Professor de Educação Especial (Segundo Professor de Turma) I – Articular, planejar e organizar, em conjunto com o professor regente e com a assessoria do Professor do AEE, adaptações curriculares, flexibilizações e procedimentos metodológicos diferenciados, que atendam às necessidades específicas de cada estudante; a) - As atividades necessárias à elaboração do planejamento, mencionadas no Inciso I, serão realizadas em horários a serem determinados em consonância com a equipe gestora. II - Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório; III - Cumprir a carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência do estudante com deficiência; IV - Identificar e registrar possíveis barreiras ou impeditivos à plena participação e aprendizagem, bem como meios para a sua eliminação; V - Acompanhar e avaliar o uso e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; VI - Propor estratégias e viabilizar condições para o desenvolvimento da autonomia e independência do estudante; VII - Adequar as ações pedagógicas respeitando a faixa etária, ano/série, etapa e/ou modalidade de ensino que o estudante frequenta; VIII - Atuar em conjunto com o(s) professor(es) regente(s) no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes da turma; IX - Acompanhar o estudante em todas as disciplinas e nas atividades extraclasse promovidas pela escola; X - Elaborar o relatório descritivo do(s) estudante(s) em conjunto com o professor regente. XI - Define-se que: a) - O Professor de Educação Especial deve atuar de forma conjunta com os demais professores da turma em que atua, no recreio dirigido, na troca de fraldas, na alimentação, no uso do banheiro e na segurança e mobilidade dos estudantes de educação especial; b) - O Professor de Educação Especial deve atuar na perspectiva da educação inclusiva evitando atendimento(s) individualizado(s) ou fora do espaço da turma do ensino regular; c) - O número de estudantes elegíveis para o atendimento do Professor de Educação Especial não pode ultrapassar a três estudantes por turma. Excedendo este número, deve haver a redistribuição em outras turmas da escola.

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando o teor desses, é possível observar que, de acordo com o Edital nº 003/2021 Municipal, para trabalhar com os estudantes com deficiência, exercendo a “função de segundo professor”, é exigido um grau de escolaridade inferior em relação ao estado. Outro ponto que chama a atenção é que a atribuição ao cargo não aparece no edital, desse modo a pessoa que está se candidatando ao cargo realmente não tem como saber suas atribuições, fatos que acabam corroborando com a fala da professora Daniela: “*Você precisa conhecer o que você vai fazer, porque às vezes vem algumas meninas que elas caem de avião ali dentro da sala*”, “elas não

sabem nem o que estão fazendo, [...] não sabe o que é a sua função, e isso tem que ser bem especificado”.

Observa-se também que a nomenclatura para a função de segundo professor é substituída pelo cargo de Auxiliar de Educação Inclusiva, mas como se pode observar nos relatos das professoras entrevistadas, as auxiliares realizam as mesmas atividades pertinentes ao segundo professor. Dessa forma, fica evidenciada a desvalorização do profissional que atua diretamente com o estudante com deficiência, esse que, como podemos ver na descrição do edital do estado, tem uma tarefa complexa, sendo, na maior parte do tempo, o responsável por propor ações que promovam o desenvolvimento e a inclusão do estudante.

Daniela exemplifica situações vivenciadas em sala de aula com o segundo professor, que vão na contramão de tudo que vimos como o ideal para que a inclusão seja efetiva:

Que o segundo professor, ele não sirva assim só de como eu vou te dizer, não sei nem a palavra que eu uso, mas tem uns que eles entram, e não sabem o que vão fazer, ele fica ali com o aluno parado, esperando um milagre do céu que não vai acontecer. Ele tem que ir atrás, eu falo isso porque eu peguei umas segundas professoras que olha, elas ficaram o ano todo ali, mas se eu não chegar do lado delas e falar, fulana vamos tentar ver se ele faz isso, a isso ele não pode, aquilo ele não pode. Eu acho que a gente não pode dizer que ele não pode, a gente tem que mostrar que ele pode [...].

Conforme o relato da professora, percebe-se um preconceito, um desmerecer em relação ao estudante com deficiência, que muitas vezes acaba recebendo um segundo professor com conhecimentos aquém do professor titular. De acordo com os relatos, podemos observar que existe uma divisão, e que o trabalho em sala de aula nem sempre é realizado em parceria, o professor titular é quem leciona para os estudantes ditos “normais”, e o auxiliar de educação atua com o estudante com deficiência, além disso é possível evidenciar o descrédito em relação às potencialidades do estudante com deficiência, nesse caso, por parte do segundo professor.

A professora traz ainda outras importantes situações, como a falta de acesso a documentos que orientem sobre o estudante, suas principais possibilidades e necessidades:

Ter acesso, que eu também enquanto segunda professora não tive, acesso a pareceres, aquilo ali ajuda, deixa registrado, trabalhei até aqui, consegui isso, algumas sugestões, dicas, informações. Porque aí chega na sala de aula, não conhece o aluno, não tem parecer, não sabe o que é a sua função, e isso tem que ser bem especificado. [...]. Então se tiver um curso, uma qualificação elas saberão trabalhar com eles, se tiver um parecer, uma saída para elas, assim vamos sair daqui, elas conseguem, a gente consegue. E outra coisa que possibilita é a força de vontade de quem pega o aluno, primeiro assim a gente tem que ter contato com a família, entender o que vem atrás, o que está ali e o que a gente pode fazer por ele.

A entrevistada faz críticas referentes ao processo de contratação, apontando questões referentes ao trabalho do segundo professor, além de trazer questões que possibilitam a inclusão, como cursos e qualificação, acesso a documentos que tragam o histórico do aluno. Percebeu-se que a formação aparece novamente, percebida pelas entrevistadas como algo muito relevante para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo, para que o professor esteja mais preparado para os desafios exigidos por sua profissão.

Assim como a falta de acesso aos documentos referentes ao estudante com deficiência foi apontado pela professora como uma situação que dificulta a inclusão, ela também entende que, ao ter esse acesso, isso seria uma possibilidade de superação de algumas dificuldades. Segundo a professora, ter acesso a esse parecer ajudaria a ter um registro com informações importantes, um caminho para os professores terem um conhecimento prévio. Além de auxiliar na melhor compreensão das especificidades desse estudante, suas necessidades, e possibilidades, desse modo, o professor teria um ponto de partida, auxiliando para que o seu trabalho seja mais assertivo e inclusivo. Cabe salientar, contudo, a necessidade de uma atenção, um cuidado no desenvolvimento desses pareceres, pontuando sempre as possibilidades e as especificidades do estudante, desconstruindo a ideia do déficit, ou da impossibilidade dessa ou daquela deficiência, pois dessa forma o documento poderia ser mal interpretado, rotulando este estudante e tendo um efeito contrário.

Por último, e mais difícil de ser objetivado, ou posto em prática, por ser algo que é inerente ou não ao ser humano, ela aponta a “*força de vontade do professor*”, referindo-se a ir em busca dos meios necessários para auxiliar o estudante com deficiência, para que ele realmente seja incluído. Para Tardif (2005, p.232), o professor atua de acordo com suas histórias, o seu “*ofício de professor*” não é representado somente por questões cognitivas, mas por seus valores, questões afetivas, que foram construindo sua prática, “*o professor é um sujeito ativo de sua própria prática*”.

Já a professora Elaine traz em seus relatos uma fala impregnada de sentimentos e tentativas de trazer soluções para superar situações que segundo ela fizeram como que esse ano letivo fosse muito desafiador, especificamente por ter em sua turma um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA):

O que pode possibilitar o aluno a ser incluído e fazer aquilo que dá prazer a ele, não naquilo que ele tem aversão, por que se uma criança dita normal, já é difícil a gente fazer ele realizar uma atividade que ele não gosta, um aluno com deficiência é três vezes mais difícil, então eu acredito que a inclusão é feita quando dá prazer as duas partes, a quem está incluindo e a quem está sendo incluído. A partir do momento que eu crio um bloqueio, que eu forço ele a fazer algo que não dá prazer a ele, isso não é

inclusão. Então o aluno com deficiência, ele deveria participar da escola em determinados momentos, talvez né não cabe a nós, mas talvez aulas alternadas, dias alternados, coisas que de prazer a ele, para ele poder se desenvolver cada vez mais, por que se ele vem em atividades que dá prazer ele vai querer fazer mais aquilo ali, agora se eu forço ele a fazer uma atividade que ele não gosta, ele não vai querer ficar nem quando é uma atividade que ele gosta, né eu acredito que tem que haver um olhar diferente.

Como já vimos, são muitos os desafios trazidos pela educação inclusiva, e não saber lidar com essa complexidade em sala de aula pode acabar gerando sentimentos, de medo, dúvida, ou resistência por parte dos professores, dessa forma, não se sentem preparados para promover a inclusão. Sabe-se que não existe uma receita para lidar com os estudantes com deficiência, mas Cunha (2008, p. 83), aponta alguns caminhos para recebermos uma criança com TEA e promovermos a inclusão:

Ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão, e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado. A garantia incondicional a escola comum permite que a complexidade inerente a condição humana desencadeie os processos de mudança desejados para uma educação inclusiva, ou seja para todos.

Como traz a autora, uma educação inclusiva é para todos, diante disso, ela se torna desafiadora, pois a escola sempre esteve baseada em processos que privilegiavam a formação homogênea, na qual todos deveriam aprender da mesma forma, ao mesmo tempo, com carteiras enfileiradas, com apostilas e modelos rígidos de avaliação. É nesse modelo de escola que algumas das professoras participantes da pesquisa se constituíram em sua profissão. Diante desse histórico, e da fala da professora, fica evidenciado o quanto também é complexo esse se sentir preparada: “*Eu acredito que a inclusão é feita quando dá prazer às duas partes, a quem está incluindo e a quem está sendo incluído*”. Diante dos relatos, fica evidenciado o quão desafiador é conseguir colocar em prática a inclusão prevista em lei.

A professora Fabiana traz em sua entrevista respostas sempre objetivas, sem exemplificações nem aprofundamento em nenhuma questão. Referente ao questionamento, não apresentou nada que percebesse como algo que possibilita a inclusão, de forma não explícita, evidenciou apenas o desafio que dificultava o processo de inclusão, que é o preconceito:

Acho que são mais os desafios, o desafio é a união com os colegas, se eles não estiverem bem com os colegas eu acredito que o resto prejudica mais, até na hora de fazer um trabalho coisa assim. Tu diz a interação e aceitação do estudante com deficiência pela turma? Isso, para ele se enturmar.

Entende-se pela fala da entrevistada que ela se refere à não aceitação do estudante que é diferente, que tem uma deficiência, que não é considerado “normal”. Na entrevista das professoras Elaine e Fabiana, é possível identificar situações de preconceito e exclusão. Carvalho (2000, p. 46) aborda essa questão:

Se a exclusão fazia parte da “normalidade das sociedades”, não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial, no qual se segregam grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão [...]. Mas, e curiosamente, constata-se, na histórica odisséia do sujeito com deficiência, que uma das formas de enfrentamento de sua diferença, como fator de exclusão social, tem sido a busca pela “normalidade”, em vez da defesa de seus direitos de ser “autorizado” socialmente, como diferente, sem preconceitos e discriminações!

Durante toda a entrevista, a questão da falta do segundo professor aparece de forma recorrente nas respostas da professora Gabriela, demonstrando que foi uma situação que causou forte impacto no seu trabalho:

A gente que é primeiro ano, tem uma sala de vinte e cinco alunos, e vinte e cinco que tu tens que alfabetizar, buscar, vários métodos para chegar naquela aprendizagem. E quando tem um aluno assim, é mais complicado, por que as vezes tu tens que sair atrás do aluno, às vezes tu tem que ir lá socorrer o aluno que está jogando tudo no chão, batendo com a cabeça na parede, então tu tem que socorrer, então daí a gente sai assim da hora da explicação e as crianças ficam perdida até tu retoma de novo, mas a gente vai se adaptando né. Assim os vinte cinco alunos e mais aquele aluno com deficiência, daí complica, porque tu tens que atender aquele ali e mais os vinte cinco. E aquele aluno com deficiência ele suga muito a gente e tu tem que ficar o tempo todo de olho na criança que tá ali, no aluno, não pelos os vinte cinco alunos que não me atrapalham os vinte cinco, mas um aluno se não tem o segundo professor, se torna bem difícil pra gente trabalhar, mas graças a Deus eu consegui. Não é que dificulta a inclusão dele em sala de aula, é que eu acho que dificulta, por que não tem o segundo professor, não que ele é uma dificuldade para dar aula, assim se tu estás sozinha é difícil, mas se tu tens o segundo professor é tranquilo. Ter um ajudante, ter um segundo professor, a gente trabalha com o todo e o segundo professor trabalha com aquele aluno, porque daí ele consegue, e o aluno consegue até ter uma aprendizagem, a gente vê que ele não consegue parar e o segundo professor, através de joguinhos, de uma coisa e outra, ele vai conseguir para ele e prestar atenção, e ele vai acostumando, com aquilo ali.

A professora aponta que a situação que dificultou a inclusão dos estudantes com deficiência foi lecionar durante todo o ano sem ter uma segunda professora. Segundo seus relatos, um estudante apresentava alguns indícios que levavam a crer que ele teria uma deficiência, e necessitaria de uma segunda professora. A escola encaminhou o estudante para uma avaliação com equipe responsável por avaliar e diagnosticar se o estudante tem alguma deficiência para somente assim ter direito à segunda professora. Segundo relatado pela professora, mesmo com o encaminhamento da escola, a família não o levou para avaliação,

dessa forma, o estudante ficou sem a segunda professora, que seria um benefício, um direito, segundo a lei, se a deficiência fosse comprovada. Diante disso, identificou-se que essa falta por parte da família em buscar realizar a avaliação, compreender sobre a deficiência e se fosse o caso de ser comprovada a deficiência, lutar pelos direitos do estudante, acaba sendo um outro fator que atrapalha que a inclusão aconteça conforme prevista.

Assim como em outros questionamentos, a professora Helena traz novamente de forma detalhada seus apontamentos. E, assim como outras professoras, fala sobre o preconceito com os estudantes com deficiência, mas diferentemente do relatado pelos seus pares, em que apontavam o preconceito como sendo algo das crianças, ou abordavam o assunto de forma mais genérica, ela fala especificamente dos professores e aponta esse como sendo um dos desafios que dificultam a inclusão:

A aceitação de todos, a gente sabe assim que nem todos os professores têm o coração aberto, essa palavra está preparada, a partir do momento que eu estiver com coração aberto eu vou buscar. Mas a gente sabe que nem todos tem esse coração aberto e um olhar mais voltado para inclusão, não sei como é que passa na cabeça de cada um, pais dos outros coleguinhas ditos normais, na própria turma, na própria sala, então eu acho que o desafio maior é esse a aceitação. Principalmente em momentos de crise, eu já tive um autista severo, de compreender que é necessário para ele aquele momento, para ele se organizar, e que tu não pode se desesperar junto, e ele não vai ficar sentado igual aos outros, ele não vai reagir na mesma forma que os outros. Porque a gente professora com mais de 30 anos atrás vem de um sistema tradicionalista, a gente entra na sala em fileirinha, nuca com nuca e tu fala e eles respondem, mas até essa mentalidade tem mudado, mas tem muitos que ainda vivem dessa forma. Então penso eu, que seja a deficiência que for, o principal desafio é a aceitação, de professor, colegas, família sociedade em geral.

A professora sinaliza o desafio referente à inclusão dos estudantes com autismo; esse apontamento também aparece nos relatos de outras professoras, em diferentes momentos da pesquisa, contudo Helena traz possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula para a promoção da inclusão e o desenvolvimento desse estudante:

[...] então dentro dessa aceitação dele comigo, eu fui buscar o que que chamava a atenção dele, ele adorava chaves de carro e carrinhos da Hot Wheels, eu tenho até hoje uma coleção que eu fiz quando eu trabalhava com ele. Com esses carrinhos, com chaves eu trabalhava, número, letra, quantidade, tamanho, até a questão dele saber que quando pega tem que devolver, por que ele muito de pegar as coisas dos colegas, sem pedir, e às vezes os colegas não entendiam aquilo ali, por que como estavam com ele desde pequeno, e olhavam para ele como uma criança normal, por que fisicamente o autista parece normal, então assim no olhar dos colegas era, o primeiro ano que eu peguei ele, ele estava no quarto ano, então eles tem nove anos, eles olhavam para ele, e aí como ele era uma agitado e rebelde, sem limites, mas não, ele é autista severo. Então assim ele pegava o colega insistia, ele pá quebrava, então até assim nessa questão que ele tem que pedir, que ele tem que devolver, que ele tem que cuidar que era do colega, então tudo isso eu consegui com carrinhos e com chaves. Tá no final da aula a professora deixa tu levar um carrinho, e a professora vai deixar tu levar

um carrinho. Qual a cor, qual o tamanho, quantas rodas? Pode levar, amanhã tu me trazes, pode brincar, pede para a mãe mandar foto, amanhã tu me trazes. Por último, ele já estava pedindo o material emprestado dos alunos, e eles emprestavam porque sabiam que ele iria devolver, então só essa autonomia dele, de saber de entender que tem que cuidar o que é do outro, o que é dele, pra mim foi maravilhoso.

Como se pode ver, a educação inclusiva é realmente desafiadora, exigindo dos professores reflexão e ação sobre sua práxis, além de disposição para aprender e lecionar em um modelo de ensino em que o ensinar é coletivo, mas o aprender muitas vezes deve ser visto como um processo individual, no qual cada um aprende no seu tempo e do seu modo. Dessa forma, fica evidenciada mais uma vez a importância do papel do professor para o processo de inclusão.

Aquele que se dispõe a ensinar a turma toda deixa de lado o falar, o copiar, e o ditar como recursos didático-pedagógicos. Ele não será mais o professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição de ensino, que pratica a pedagogia unidirecional “do A para o B e do A sobre o B”, como afirmou Paulo Freire nos idos de 1978. Ao contrário, compartilhará com os alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula (MANTOAN, 2015, p. 78).

Helena aponta outra questão que dificulta a inclusão: a resistência que algumas famílias apresentam em aceitar que aquele estudante pode ter alguma deficiência, a demora em procurar um especialista e ter um parecer acaba prejudicando o processo de inclusão, como relata a professora:

[...] Alguns entendiam, e alguns iam em cima da mãe, porque a mãe tinha o problema da aceitação, por que não custou a aceitar, a pedir recurso, a pedir ajuda, até a medicação, aí eu tive que sentar com ela, conversar com ela, perguntar se estava feliz comigo? Porque fazia seis meses que ele não colocava o pé na escola, porque quando viam que era ele que iam pegar e largavam na mesma hora, pois ele já estava rotulado, então eu tive que mostrar o meu trabalho, conversar com ela, então nós vamos fazer um acordo. Se tu queres que ele venha para escola, que ele tenha aula comigo, eu quero ficar com ele, um ano ou mais, não sei quanto tempo, por que a gente que é ACT, não pode afirmar, mas o tempo que ele estiver comigo, eu quero que tu medique ele corretamente, se não a gente não vai ver nenhum desenvolvimento, ele precisa. Então eu tive que fazer esse papel de mostrar para ela que a medicação não prejudicava, que sim ajudava ele a se organizar e que ele sofria quando não tomava, por que ele não queria ter aquelas crises, mas por falta da medicação ocorriam. Então tive que fazer esse papel para ela compreender que aquilo ali era necessário para ele, e ali foi, eu fiquei dois anos e meio com ele, eu só larguei porque eles foram embora para Itajaí. [...] Mas era bem complicado, como os pais sabiam que a mãe tinha resistência, então aqueles que se irritavam, cobravam da mãe, porque sabiam que era necessário, então se revoltaram, não com ele, mas com a mãe, pela falta de fazer aquilo ali.

Quando a professora traz relatos de situações que estão dificultando a inclusão do estudante na escola, ela exemplifica como fez para tentar resolver junto à família, mas não

aparece em nenhum momento a gestão da escola sendo citada, atuando como parceira, intercedendo ou articulando junto ao professor e à família e, como já visto, essa atuação é fundamental para que a inclusão realmente seja efetiva em toda a escola. A escola inclusiva que se almeja não depende de mudanças somente dos professores em relação à sua práxis em sala de aula, ela requer o envolvimento de todos e mudanças em todo o contexto escolar:

Quando se modificam os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação do gestor, bem como de coordenadores, supervisores e funcionários, perdem o caráter controlador e fiscalizador e adquirem teor pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensiva e diretamente do que acontece nas salas de aulas e nos demais ambientes educativos da escola (MANTOAN, 2015, p. 71).

A professora não fala de forma explícita sobre a gestão não ser atuante no processo de inclusão, mas em suas falas fica evidenciado seu esforço e seu trabalho de forma individual, para mudar as condições excludentes, enfrentar os desafios encontrados e, assim, promover uma educação mais inclusiva. Entende-se e valoriza-se o esforço da professora que, pelos relatos trazidos, visa à eliminação de todas as situações que possam levar à segregação e à exclusão dentro da escola, no entanto, ressalta-se que esses esforços não devem ser ações solitárias, e sim um movimento que envolva todo o sistema escolar. Carvalho (2000, p. 158) aborda de forma clara essa questão:

Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criar mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, mas necessária e possível!

Além de apontar alguns desafios que dificultam a inclusão, a professora também traz possibilidades e situações em que aponta como sendo possível a inclusão:

Entender o aluno, e trabalhar as necessidades dele, fazer atividades, como a que eu falei do meu aluno PC, proporcionou que todos fizessem a atividade da mesma forma que estava dentro do conteúdo. Então assim é adaptação, não sei se meu plano é flexível, se eu for dar aula de ciências e quem quiser dar a aula embaixo de uma árvore está errado? Não, eu estou falando da árvore, então tu tens que ver como que ele aprende e trabalhar, ele é mais oral, ok, vamos trabalhar atividades mais na oralidade, ele é mais visão, vamos fazer essa dinâmica, esse diferencial, eu penso assim que para dar certo, tu tens que conhecer, compreender e trabalhar dentro da necessidade.

As professoras, em sua maioria, trazem apontamentos sobre os desafios que dificultam a inclusão e que são importantes contribuições a serem analisadas, como salas com turmas lotadas, falta de qualificação, o processo de contratação do auxiliar sem deixar claro quais são as suas atribuições, o preconceito, a falta de orientação e muitas outras situações que tornam o processo de inclusão tão complexo.

Identificou-se também que elas conseguem apontar possibilidades, como ter o segundo professor em sala de aula. Essa indicação demonstra que esse profissional é reconhecido pelos professores titulares como sujeito fundamental no processo de inclusão, tendo a função de desempenhar um trabalho que contribua significativamente no desenvolvimento do estudante com deficiência. Outro ponto foi o acesso a documentos e pareceres que forneçam informações sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, como mais um recurso para munir os professores com conhecimentos, na tentativa de atuarem de forma mais efetiva e mais inclusiva.

Assim como os cursos na área da educação inclusiva, uma qualificação mais adequada, essa questão aparece quase que de forma unânime, fica nítida a preocupação em se qualificar, especificamente em receber orientações por parte da instituição onde atuam sobre as deficiências, e as consideramos ponto fundamental. Salienta-se, contudo, que a formação de um professor se constrói de inúmeras formas:

[...] A qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial da universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente. (TARDIF, 2005, p. 287).

Conforme o autor, a formação docente é algo contínuo, que acompanhará toda a sua carreira. Participar de cursos e especializações por si só não garantirá uma receita pronta, ou fórmula para se tornar um professor inclusivo. A formação para a inclusão se faz também no dia a dia, na busca constante por promover a inclusão, seja trocando ideias com seus pares, cobrando da gestão escolar ou da secretária de educação formações que atendam às necessidades vigentes, assim como a procura por alternativas que sejam a melhor forma de incluir aquele ser que é único.

Por fim, algumas professoras trazem em seus relatos exemplos que deram certo, que foi possível incluir, mesmo ainda não tendo as condições ideais de formação, sem o tempo para planejamento, sem ambientes adequados e adaptados, como relatado pelas professoras. Chama atenção a fala de duas professoras: Helena, que atribui a possibilidade de incluir ter o “*coração*

aberto” e Daniela que falou em ter “*força de vontade*”. Segundo as entrevistadas, essas questões são fundamentais para possibilitar a superação dos desafios e a concretização da educação inclusiva.

Quando perguntado sobre como é realizado o planejamento das aulas, percebeu-se que as oito professoras trouxeram relatos diferentes de suas vivências, desde a organização do processo educativo, com variadas metodologias, didáticas, estratégias, recursos, até a organização do ensino. Observou-se que, no mesmo ambiente escolar, as professoras realizam o planejamento de formas bem distintas; algumas entendem o processo de planejamento como sendo de sua responsabilidade, outras como sendo um trabalho em conjunto com a segunda professora, e houve também relato de que a responsabilidade pelo planejamento seria da segunda professora. Algumas professoras relatam o processo de planejamento como sendo algo realizado de forma individualizada, sendo entendido como uma demanda apenas da segunda professora, como relata a entrevistada Fabiana: “*O planejamento dele é feito pela segunda professora [...]*”. Assim como a professora Carla:

A orientação que recebemos é que o planejamento deve ser feito pelo professor auxiliar, mas na grande maioria das vezes isso não acontece, o que acontece muitas vezes, é do professor auxiliar vir perguntar para a gente como é que ele faz, o que ele tem que fazer, ou pedir para a gente fazer uma adaptação. Mas a orientação que foi passada para a gente é que o professor auxiliar que deve adaptar, a agente deve passar os conteúdos e habilidades e o professor auxiliar que deve fazer as adaptações se houver necessidade. Muitos não conseguem fazer por não estarem preparados.

Ao ser questionada sobre como é o planejamento das aulas, a professora Carla em sua fala traz à tona uma questão que já foi apontada por outras professoras, em um bloco anterior, que é a falta de preparo de algumas professoras para exercerem essa função. Questão essa que certamente impacta no planejamento, no desenvolvimento e na inclusão do estudante com deficiência.

As entrevistadas Gabriela e Daniela atribuem o processo de planejamento à professora titular. Gabriela afirma: “*Eu realizo assim, se eu vou dar uma atividade, eu faço uma igual, mas com menos coisinhas, daí eu o deixo fazendo aquilo ali, e vou adaptando de onde ele sabe, para ver se eles vão. [...] iam recortando e colocando, mas eles fazem bem menos que os outros*”. Ensinar sem diferenciar é um dos desafios da inclusão, principalmente quando o diferencial está vinculado a algo que é inferior, que tem menor valor ou menor capacidade. Reconhecer as dificuldades e limitações faz parte do ambiente escolar, mas sem restringir o processo de ensino, sendo necessário explorar outras possibilidades.

Daniela também atribui o planejamento à professora titular, mas sua fala dá indícios de uma prática em sala de aula que se diferencia da entrevistada anterior: *“Primeiro eu planejo aqueles conteúdos que eu tenho que trabalhar e o que ele não vai conseguir eu tento adaptar, eu tento adaptar de um jeito que ele consiga e a turma também”*. Pensar em educação inclusiva é pensar em uma educação que é para todos. Nessa perspectiva, o planejamento não pode deixar ninguém de fora, ou seja, deve ter atividades inclusivas, pensadas e adaptadas para a evolução de todos, indistintamente das suas capacidades ou possibilidades; dessa forma, devem ser elaboradas pensando não exclusivamente para o estudante com deficiência, mas para todos.

De acordo com o pensamento de Mantoan (2015), é necessário partir do pressuposto que todos sabem alguma coisa, sendo fundamental que o professor tenha expectativas altas em relação a esses educandos. Utilizando uma pedagogia integradora, capaz de ensinar a turma toda, respeitando o tempo e o jeito de aprender, de acordo com os interesses e capacidades de cada um. Com um ensino que não diferencie e que ajude o educando a avançar no ambiente escolar, de acordo com suas capacidades.

O planejamento em parceria com as segundas professoras é relatado por quatro professoras: Ana, Bete, Helena e Elaine. Ana traz um relato bem detalhado de como é seu planejamento e sobre a participação da segunda professora:

[...] Então assim, a gente tem a apostila, e a gente segue os conteúdos ali, então assim eu e a segunda professora a gente sentava as vezes e tipo eu passava mais ou menos os conteúdos que eu ia trabalhar e alguma coisa não tudo, porque ela estava trabalhando da LIBRAS, os jogos, as letras, os números, então alguma coisa a gente adaptava, uma atividade, ou duas atividades para ela ter alguma forma de socialização, entende no final. [...] então alguma atividade a gente conversava, então hoje, essa semana eu vou trabalhar isso, isso e isso, então a gente conversava para ela adaptar para estar fazendo com a aluna.

Ana aponta também para outro desafio específico no seu planejamento:

[...] Porque é diferente para uma criança que é ouvinte e para ela que não é ouvinte e que também não conhece LIBRAS, por que se ela conhecesse libras eu poderia ser só uma intérprete. Mas ela não, ela precisa de alguém que vá mostrar para ela, quais são a língua de sinais, quais são os gestos.

Dois aspectos chamam atenção na fala da professora Ana. Segundo Mantoan, para ensinar a todos é necessária uma pedagogia ativa e interativa que abandone o ensino transmissivo, quando a professora inicia falando que segue uma apostila, fica difícil imaginar que ela consiga dar conta da apostila e abandonar um ensino transmissivo. Outro aspecto que chamou a atenção é o desafio enfrentado pelas professoras, que necessitam fazer um

planejamento que contemple a alfabetização do educando em LIBRAS, tornando a realização desse planejamento ainda mais complexa.

Em relação à professora Bete e sua segunda professora, observou-se a vontade de ter um espaço para trocas e fazer um planejamento unificado, mas a entrevistada aponta para uma realidade no ambiente escolar em que existe a dificuldade de encontrar espaço para a realização de trocas e planejamentos: *“O planejamento a gente conversa muito entre nós, eu e a segunda professora, mas também tem a dificuldade de fazer o planejamento, por que a segunda professor está constantemente junto com o aluno, ela não tem uma hora atividade [...]”*.

Elaine atribui a esse trabalho algo feito de forma conjunta, mas sem especificar muito, apenas exemplificando com a questão das adaptações: *“O planejamento é feito entre professora e auxiliar, muitas vezes o auxiliar que tem mais proximidade adapta alguma coisa, tira os pontos principais da atividade que sabe que ele vai conseguir fazer, que tá na capacidade dele [...]”*. A professora relata que o planejamento é feito de forma conjunta, mas o restante da fala aponta que a responsabilidade é da auxiliar, em escolher, em retirar o que é mais importante na atividade proposta, desse modo, o planejamento parece ser feito de forma fragmentada.

Como se pode observar, a questão da falta de tempo para planejamento é algo que dificulta um trabalho em conjunto, já que a segunda professora não tem hora-atividade. A professora titular e a segunda professora não conseguem se sentar juntas para realizar o planejamento, acabam realizando as conversas durante as aulas na tentativa de alinhar o seu trabalho, não sendo possibilitado o acesso a matérias e recursos nem um ambiente reservado, como seria o ideal.

No relato da professora Helena, é possível observar que tanto ela como a professora Bete compartilham de uma fala muito parecida no que se refere à falta de tempo para a realização do planejamento de forma adequada. Percebe-se que a professora titular e a segunda professora planejam ações a serem desenvolvidas com os alunos de forma conjunta:

Eu gosto de planejar junto, porque eu sentia essa necessidade quando eu estava de segunda professora, então quando eu tive do outro lado, eu tive essa visão, poxa as vezes eu sentia falta, então quem sabe ela não está sentindo falta também. Então eu gosto de olhar junto, sempre quando eu faço minha aula semanal, eu sempre fazia meus planejamentos semanais, eu parava no domingo, fazia e mandava para ela, e conversava com ela, eu pensei nisso e nisso, o que tu achas? Dá para fazer diferente assim, como a gente está na frente eu vejo geral, a visão dela é diferente, às vezes ela vê muito mais do que eu vejo, quando a gente tá do ladinho, tem detalhes que quem está no geral não vê. [...]. Vou trabalhar tal conteúdo o que tu achas que a gente pode fazer com eles? E assim vai. Nosso momento de conversar eu com ela, as vezes quando dava uma janelinha, na educação física, na aula de artes e no final de semana, eu mandava para ela por e-mail, e ela me mandava alguma coisa, tudo no final de semana.

No relato da professora, identificou-se que ela percebe a importância do trabalho do segundo professor, assim como a de sua participação no processo de planejamento, já que a segunda professora não possui hora-atividade, utilizam o tempo de descanso para realizarem o planejamento em conjunto. Mesmo entendendo como um exemplo de dedicação, não entendemos a situação como ideal, pois o processo de hora-atividade para o desenvolvimento do planejamento deve ocorrer no ambiente escolar durante o horário de trabalho. Por outro lado, entende-se que, na falta desse tempo, que é fundamental para a segunda professora, foi utilizado como estratégia o aproveitamento do momento de descanso, renunciando ao seu momento de lazer em prol dos estudantes.

É importante lembrar que os alunos com deficiência têm assegurado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu artigo 59, o direito ao “currículo, método e técnica, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Apesar de estar assegurado em lei o direito a um ensino com métodos e técnicas para atender às necessidades dos educandos, observa-se no relato das professoras entrevistadas que é negado à segunda professora o tempo necessário para o planejamento em conjunto com a professora titular, já que as segundas professoras acompanham os educandos com deficiência em todos os momentos em que estão no ambiente escolar.

Percebe-se que não existe um consenso referente ao planejamento, mas identificou-se em vários relatos a questão da falta de tempo para um planejamento em conjunto dentro do ambiente escolar. Além disso, essa questão não possibilita um espaço para trocas, o que acaba resultando muitas vezes na realização de um planejamento fragmentado. Diante dessa questão antagônica, faz sentido a crítica na fala usada por algumas professoras em alguns momentos da entrevista: “*A inclusão do papel é diferente da real, da que acontece no chão da escola*”. Dessa forma, identificou-se a falta de tempo para planejamento como mais um desafio para a educação inclusiva.

Entende-se que, tão importante quanto o planejamento das atividades, são as adaptações curriculares, os ajustes e modificações, que devem ocorrer pensando na necessidade de cada educando e, assim, promover as condições que lhe são necessárias para que sua aprendizagem seja efetiva. Dessa forma, buscou-se analisar como ocorreram as adaptações metodológicas, as estratégias, os recursos e os materiais utilizados para ensinar o educando com deficiência. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p. 2).

Todas as professoras trazem em seus relatos evidências que demonstram conhecimento referente ao processo de adaptação, evidenciando também de que forma são realizadas em suas aulas, e especificam algumas modificações nas atividades para atender à necessidade dos educandos com deficiência. Apenas duas professoras relatam que atualmente não estão utilizando com frequência o recurso de adaptação. Daniela relata que “*O meu aluno desse ano não é necessário adaptar, mas geralmente tem os joguinhos, palitos, o mapa, alfabetos móveis que estão aí para serem usados né, enfim, depende do que o professor vai estimular neles*”.

A professora Carla aponta que a responsabilidade pela adaptação é da segunda professora, e relata que quando necessário são feitas as adaptações, mas não especifica quais seriam as adaptações nem as estratégias usadas:

A adaptação seria de responsabilidade do auxiliar de educação. De vez em quando a gente faz, atualmente até eu não tenho aluno com muita necessidade, que necessite muito de adaptação, então não estamos fazendo muito. Mas a gente já fez atividades diferenciadas, ou atividades no nível daquela criança, na maioria das vezes são crianças que não estão alfabetizadas, por ser uma série que as crianças ainda estão na fase de alfabetizar, então são trazidas atividades para trabalhar a alfabetização com aquela criança no nível dela, e é isso que a gente tenta fazer.

Ambas as professoras têm situações semelhantes, em que os educandos com deficiência das suas turmas não têm muitas dificuldades para que seja necessário realizar as adaptações. Mas demonstram entenderem que em alguns casos se faz necessário implementar adaptações curriculares, para atender às necessidades educacionais de cada estudante, e trazem em seus relatos alguns indícios de que já usaram esse recurso. Já a professora Ana aponta um desafio para realizar as adaptações, que atenda à necessidade do estudante da sua turma, já que ele possui deficiência auditiva e ainda não está alfabetizado nem mesmo em LIBRAS:

Pensando na música, que eu trabalhei bastante musiquinha com eles, a musiquinha do patinho colorido [...] então a primeira coisa que eu fiz para os meus alunos, foi colocar a música, dançar, brincar né e depois a interpretação, por que o patinho queria mudar de cor, que ele queria ser diferente, depois acabou decidindo ficar com a cor dele, então tu faz toda a interpretação. Então a segunda professora tem que usar uma forma de mostrar tudo ali no lúdico, diferente, pois eu não tenho que fazer nada disso, porque só no momento que eles escutam e cantam, eles já vão entender [...]

Segundo o relato da professora, pode-se compreender que a auxiliar é a responsável pelo processo, tendo de adaptar de acordo com o que a professora planejou para o restante da turma. Nesse momento, um ponto que chama atenção no relato da professora é quando ela se refere aos alunos que não possuem deficiência como os “meus alunos”, como se a sala estivesse dividida entre os meus e o teu. Nesse momento, fica uma preocupação se esse tipo de fala não acaba criando uma barreira entre os estudantes ditos “normais” e os com deficiência, que frequentam o mesmo espaço, a mesma sala, mas pela fala “pertencem” a professoras diferentes.

Como já relatado por diferentes professoras, a realidade da maioria das turmas são salas com muitos alunos, o que pode acabar contribuindo para que haja essa divisão entre as professoras, mas esse tipo de fala deve ser evitado, a fim de que não se reforce a diferenciação e a exclusão dos estudantes com deficiência.

A professora Bete menciona que realiza as adaptações curriculares utilizando o recurso dos jogos: *“Assim por exemplo se a gente está trabalhando a matemática, no caso eu estou trabalhando uma questão da matemática, as quatro operações, pode ser trabalhado através de joguinhos com esse aluno, de uma forma diferenciada, que ele possa reter mais o ensino”*. Já a professora Elaine relata que é a segunda professora quem realiza as adaptações e utiliza atividades mais lúdicas, jogos e outros recursos:

Algumas adaptações são assim, exemplo: eu estou trabalhando no início do ano o alfabeto, eu estou no quadro, a professora auxiliar está com massa de modelar, e letras móveis [...]. Ele tem bastante dificuldade, então quando ele está muito agitado, ela entrega uma massinha de modelar, ela entrega um giz para ela riscar na mesa, então nem sempre necessariamente ele está fazendo a mesma atividade dos colegas. Só que o objetivo é o mesmo, identificar as letras, os números, quantidades, só que a gente vai adaptando conforme o humor que ele está, conforme a atividade, conforme a necessidade ela vai adaptando. Tem vários jogos sensoriais dentro do armário, tem massinha de modelar, tem areia que ele vai mexer, tem peças de montar, assim a gente vai se adaptando durante o ano.

As professoras Gabriela, Helena e Fabiana mencionam que desenvolvem as adaptações pedagógicas mais voltadas às condições do educando. Gabriela comenta: *“Esses dois eu faço de acordo como eles estão, mas faço a adaptação, com trabalhinhos, faço menos coisas”*. Fabiana e Helena relatam que desenvolvem adaptações, mas que nem sempre conseguem estar relacionadas ao conteúdo da turma, devido às dificuldades dos estudantes:

São desenhos, e atividades de assinalar, perguntas mais fáceis né. É assim, a gente está trabalhando as letras cursivas, se ele não aprendeu a letra caixa alta, como ele vai para a manuscrita? É esse tipo de adaptação, isso que a gente tem que deixar no tempo dele, a gente vai mostrar, mas na hora de praticar, ele vai fazer um outro tipo, para ele ter mais prática naquela, para depois seguir em frente (Fabiana).

Helena relata que necessita realizar diversas adaptações: *“Sim, em Matemática, Português bastante mesmo, total adaptado para ele, enquanto eu estava trabalhando o verbo, eu tinha que trabalhar letra com ele, sílabas simples, enquanto eu trabalhava divisão, eu tinha que trabalhar sequência numérica com ele [...]”*.

Ao se referirem sobre o seu cotidiano em sala de aula, as professoras relatam sobre suas adaptações curriculares, e a maioria confirma que são realizadas atividades diferenciadas, no entanto ao se referirem à “diferenciada” geralmente atribuem a algo que tem um sentido de inferior, com um nível de exigência menor. Segundo o relato das professoras, são atividades compatíveis com as dificuldades apresentadas pelos educandos com deficiência, que apresentam um ritmo de aprendizado mais lento, sendo atividades mais simplificadas, e lúdicas, além de jogos.

Fernandes (2011, p. 167) traz importantes contribuições sobre educação inclusiva, currículo e adaptações, e que a educação passa a ter um papel de mudança, oferecendo caminhos para o acesso e permanência do estudante com deficiência no ensino regular, e que ele não seja mais visto como tendo uma “condição deficitária”. Isso significa uma escola com currículos flexíveis sim, mas sem o “esvaziamento” de conteúdos, com processos avaliativos mais voltados às singularidades dos estudantes. “A perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de um currículo diferente para alguns, recortado, empobrecido”.

A flexibilização ou adaptação curricular está ligada à ideia de respeitar a pluralidade dos estudantes, com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem; é criar condições para favorecer o acesso ao conhecimento. Desse modo, entende-se que adaptar faz parte do processo de planejamento, sendo uma tarefa necessária e que deve ter a sua responsabilidade compartilhada, entre professor, segundo professor e gestor, a fim de ser mais uma ferramenta para auxiliar na diminuição das desigualdades e na promoção da inclusão.

Como visto, os desafios são grandes, mas existem muitas possibilidades para assegurar a todos os estudantes com deficiência que estejam não apenas inseridos na escola, mas fazendo parte do processo de aprendizado. A ruptura dos processos de exclusão que perpetuaram por anos na educação é possível, mas exige professores dispostos e, como visto, não é uma tarefa fácil, mas “certamente o professor que participa da caminhada do saber com os alunos conseguem entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um” (MANTOAN, 2015, p. 78), e consegue estar mais alinhado aos princípios da educação inclusiva.

Vale reafirmar que se entende a inclusão não como um processo de responsabilidade do professor, mas sim como algo que requer mudanças em todo o contexto escolar, para que seja

um processo permanente, com compartilhamento de deveres, ideias, sentimentos e ações entre professores, gestores e famílias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE, 2005, p. 213).

Ao chegar à etapa das considerações finais deste trabalho, volto no tempo, ao ano de 2008, quando no período de estágio, em uma escola pública de Porto Alegre, tive o primeiro contato com um estudante com deficiência. O curto período em que convivi com aquela menina em sala de aula foi suficiente para despertar meu interesse em conhecer mais sobre as pessoas com deficiência

Com o Mestrado, tive a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre a educação inclusiva e relacionar as teorias e os conceitos com o problema de pesquisa. Busquei compreender também os desafios trazidos com a educação inclusiva por meio da atividade de pesquisa que fez com que algumas percepções e crenças fossem revistas. Esse percurso formativo oportunizou conhecer as histórias e a realidade de diferentes professoras que atuam com estudantes com deficiência e oportunizou momentos intensos, complexos, com alguns períodos desafiadores que me obrigaram a lidar com minhas próprias fragilidades e limitações.

O Mestrado exigiu o desenvolvimento da escrita acadêmica, a leitura e a análise das situações relatadas sem julgamentos e fundamentadas no referencial teórico. A caminhada foi longa, mas cada vez que avançava para o momento seguinte, de maior entendimento dos conceitos, de conclusão de uma etapa, sentia a satisfação de ter conseguido, fazendo com que o desenvolvimento deste estudo fosse ao mesmo tempo doloroso e prazeroso.

Ao longo do curso, enfrentei obstáculos impostos pela vida e agravados pela pandemia de covid-19, mas com o auxílio da família, dos professores e do meu orientador, os desafios foram superados e o sentimento é de felicidade por ter conseguido. Mais de dois anos se passaram, e hoje entendo que esses momentos ajudaram a construir novos conhecimentos que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho, e que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. É chegada a hora de encerrar este ciclo, e olhando para trás percebo que meus anseios foram transformados em um trabalho que foi sendo lapidado por muitas mãos.

As considerações que faço aqui trazem um resumo da pesquisa e confesso que cada vez que ouço alguma das entrevistas, ou que leio o trabalho, tenho a sensação de que alguns pontos ainda poderiam ser mais explorados. A ideia não é esgotar o tema, mas sim apresentar um trabalho que foi realizado com respeito e empatia com todos os envolvidos e que buscou mostrar

o olhar das professoras que atuam junto aos estudantes com deficiência sobre a inclusão e os desafios apontados por elas. As histórias relatadas neste trabalho trazem contribuições de oito professoras que atuam com estudantes com deficiência em uma escola municipal do extremo sul de Santa Catarina, e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, contando um pouco de sua história com a inclusão escolar.

Como vimos, com a chegada dos estudantes com deficiência ao ensino regular, exigiu-se que as escolas passassem por um processo de transformação, apresentando um cenário de diversos desafios e muitas incertezas aos docentes. Considerando este cenário, surgiu a questão problema: Quais os desafios apresentados por docentes que atuam junto a estudantes com deficiência no ensino regular na implementação da educação inclusiva?

A pesquisa buscou especificamente dar ênfase ao olhar dos professores que atuam junto a estudantes com deficiência e, assim, compreender melhor a educação inclusiva e seus desafios. Para tanto, o percurso investigativo buscou contextualizar o histórico da educação especial e inclusiva, abordar a sua legislação e a formação de professores.

A educação inclusiva traz em seu conceito um importante diferencial, que é incluir a todos sem distinção e, embora isso esteja amparado legalmente, é possível perceber que ainda existem muitos desafios na implementação da inclusão, que acabam criando um distanciamento entre o que é proposto nos documentos legais e a realidade das escolas. Nesse sentido, a pesquisa buscou conhecer e analisar a realidade escolar de oito docentes que atuam junto a estudantes com deficiência, para isso consideramos importante compreender os processos de formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva; investigar as concepções de educação inclusiva presentes nas falas dos professores e refletir sobre os desafios da educação inclusiva.

A partir das questões analisadas, percebeu-se a importância da formação dos professores (orientações, capacitações, formação inicial e continuada), fato que conforme relatado pelas professoras acaba impactando no seu cotidiano escolar, sendo considerado um dos desafios de significativa relevância para a implementação da inclusão prevista em lei. A questão da formação apareceu na pesquisa como um desafio para a inclusão, pois a maioria das professoras apontaram que não se consideram preparadas para atuar com estudantes com deficiência, e atribuem essa questão à sua formação, que consideram insuficiente, diante das necessidades inerentes ao processo de inclusão.

As professoras trouxeram a falta de orientações, ou de formações específicas sobre as deficiências, tanto para elas quanto para auxiliares que atuam diretamente com os estudantes com deficiência. Outro ponto importante é a formação das auxiliares, que têm a missão de atuar

de forma inclusiva, mas que na maioria das vezes não possuem a formação em Pedagogia, ou estão na fase inicial do curso, tendo pouco conhecimento teórico ou prático sobre a inclusão. As professoras relatam não terem momentos de troca de experiências, ou momentos que possibilitem um espaço para tirar dúvidas específicas sobre a inclusão. Esse tema poderia estar inserido nas pautas das reuniões pedagógicas, propiciando momentos de orientação e trocas.

Durante a coleta de dados, foi possível observar que a maioria das professoras buscou um curso de Pós-Graduação em Educação Especial, ou Educação Inclusiva, na tentativa de tentar suprir a falta de conhecimento específico, já que, segundo as professoras, a formação inicial não dá conta de preparar o professor diante das necessidades específicas requeridas para atuarem de forma inclusiva em sala de aula. Assim como a formação continuada ofertada pela escola é considerada insuficiente, não garantindo a preparação adequada para suprir as demandas de sala de aula.

Foi percebido também que ainda existe uma confusão conceitual por parte de algumas professoras, não tendo bem claro ainda o que é a inclusão, relacionam situações do período da integração, como o estudante com deficiência estar na escola regular junto dos demais estudantes, como se isso por si só, o “estar junto”, já fosse considerado inclusão. Uma outra confusão percebida em relação a inclusão e a integração é a crença de que, de acordo com a deficiência ou com o nível dela, os estudantes deveriam ou não estar na sala de aula regular. Essa separação foi perpetuada por muito tempo e ainda permanece no imaginário de algumas pessoas como algo que ainda deve ser feito. Atualmente é considerada uma forma de segregar os ditos “normais” dos “diferentes”, não sendo mais considerada uma prática adequada na perspectiva da educação inclusiva.

Assim como a compreensão do papel do professor, algumas delas também não têm muito claro o seu papel em relação ao estudante com deficiência no processo de inclusão. A ausência de uma compreensão clara sobre o conceito de educação inclusiva, e do processo como um todo, pode levar à má interpretação de como promovê-la, tornando-se um obstáculo na inclusão dos estudantes com deficiência.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que muitas questões são consideradas como desafios, como questões que dificultam a inclusão, no entanto as professoras também apontam questões que possibilitam e que são possíveis formas de superação dos desafios. A questão da formação, como já relatado anteriormente, aparece fortemente como um desafio, assim como a falta de tempo de hora-atividade para o auxiliar, pois impossibilita que o planejamento seja feito de forma conjunta. Além de dificultar que a professora titular e a

auxiliar possam discutir estratégias e fazer um planejamento em comum para a turma, sem deixar de atender às necessidades do estudante com deficiência.

Identificou-se que o que acaba ocorrendo na maioria das vezes é uma divisão: a professora titular faz o planejamento para a turma e o auxiliar, que muitas vezes tem uma formação mais básica, sem muito conhecimento para a realização da atividade, é quem acaba realizando o planejamento para esse estudante, em seu momento de lazer, por não ter hora-atividade.

O planejamento inclusivo necessita que ambos os profissionais tenham tempo disponível para pensar e elaborar estratégias para o desenvolvimento de todos. A ausência de tempo e espaço adequado para a realização do planejamento acaba fazendo com que muitas vezes o estudante com deficiência tenha sua aprendizagem limitada por atividades “adaptadas”, de forma a simplificar aquela aula que foi planejada sem contemplar o estudante com deficiência. Compreende-se que a falta de tempo e orientação para um planejamento adequado acaba impactando de forma negativa na efetivação da inclusão.

Outro apontamento que aparece nos relatos da maioria das professoras, e que dificulta o processo de inclusão, são as salas cheias. Elas apontam que essa situação prejudica como um todo a realização de seu trabalho, mas que com os estudantes com deficiência a situação é agravada. O acolhimento, a aceitação e o preconceito com os estudantes com deficiência aparecem durante as falas das professoras; elas entendem que já houve mudanças no modo de ver esse estudante e no processo de inclusão escolar, mas ainda existe, em alguns casos, preconceito e falta de aceitação, mesmo que de forma velada. Assim como a falta de acolhimento, tanto por parte dos colegas de sala quanto por parte de alguns professores, das próprias famílias e da sociedade em geral. Durante a pesquisa, foi possível identificar nas falas de algumas professoras que ainda existe a dificuldade de aceitação do estudante considerado diferente na escola regular, principalmente de estudantes com deficiências com graus mais severos, como estudantes com autismo (TEA) severo.

A família tem um papel essencial na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, e ter o entendimento sobre os conceitos, sobre como diagnosticar se a criança tem alguma deficiência, os direitos que ela possui e os procedimentos necessários para acessá-los, como por exemplo, ter o direito ao segundo professor, faz toda a diferença na inclusão e na vida do estudante. Conforme relatado, algumas famílias demoram a perceber ou aceitar que a criança tem alguma deficiência. A dificuldade de se ter um diagnóstico está relacionada ao desconhecimento dos caminhos necessários para tê-lo. Quando a família não tem acesso adequado a orientações, procedimentos, cuidados necessários e entendimento dos direitos desse

estudante, isso pode causar inúmeras implicações para o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Sabe-se que em alguns casos essa falta de acesso está relacionada à condição financeira e social da família a que o estudante pertence. Há a necessidade de se fortalecerem as políticas públicas dos serviços de saúde para apoio às famílias, que possibilitem o acesso a especialistas, como neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que são essenciais tanto para diagnosticar a deficiência quanto para auxiliar no desenvolvimento do estudante ao longo de sua vida.

Durante as entrevistas com as professoras, percebeu-se que as preocupações eram em torno dos desafios e que, para muitas, todos os fatores que foram apontados como desafios acabam contribuindo para que as professoras tenham receio em atuar junto a estudantes com deficiência. Isso gera ansiedade, angústia e insegurança e essas questões acabam colaborando para que elas não se sintam preparadas para a complexidade do trabalho docente na perspectiva inclusiva, dificultando o processo de inclusão.

Contudo, algumas professoras conseguiram identificar também possibilidades e formas de superar as dificuldades, uma delas é ter o segundo professor. No caso da escola pesquisada, o “auxiliar de educação especial” em sala de aula. De acordo com o que diz a Lei nº 9.394/96, quando necessário, haverá o serviço de apoio especializado, com o segundo professor, para atender às necessidades de cada um. Esse direito do estudante com deficiência de ter o segundo professor em sala de aula deveria ser uma forma de assegurar que ele terá um profissional para auxiliar na sua aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário que a família cumpra com algumas etapas exigidas, como conseguir um laudo com o diagnóstico da deficiência; quando isso não ocorre, quando a família não busca pelo direito do estudante, ele fica sem o segundo professor. Dessa forma, ter esse profissional em sala é percebido como uma possibilidade de superar as dificuldades para que a inclusão aconteça.

É necessária uma revisão no processo de contratação dos profissionais auxiliares de turma, já que grande parte dos que são admitidos tem sua formação inferior à do professor titular. Sendo assim, surgem alguns questionamentos: O estudante com deficiência é menos merecedor de uma educação de qualidade que os sem deficiência? Por que há essa diferenciação? Essa diferenciação percebida entre cargos e formações faz pensar que é necessário que os órgãos responsáveis deem o devido valor para a inclusão dos estudantes com deficiência.

E para que a real inclusão aconteça, é necessário que o estudante com deficiência seja percebido como sendo parte integrante da comunidade escolar, assim como a inclusão dele, que deve ser percebida como sendo de responsabilidade de todos e não somente da professora ou

da auxiliar. Todos deveriam ter o direito a uma educação de qualidade, independentemente de ter deficiência ou qualquer outra questão.

Percebe-se nas falas de algumas professoras que, muitas vezes, o movimento de inclusão ocorre como uma ação isolada, que depende da “força de vontade”, ou do professor “ter amor no coração”, referindo-se a ele ir em busca dos recursos e formas para que a inclusão ocorra com amorosidade e força de vontade. Consideramos todos esses princípios e atitudes louváveis, mas a inclusão que se almeja requer a colaboração de todos os profissionais da escola, pais e comunidade em geral. É necessário realizar um trabalho em conjunto, em prol da inclusão escolar, para que ela não seja de responsabilidade apenas do professor, ou do auxiliar, e que ocorra em toda a escola, não apenas naquela sala onde foi necessário um esforço individual, como uma ação louvável, mas solitária.

Outro ponto que chama atenção diante dos apontamentos trazidos pelas professoras é a formação, que elencamos como ponto fundamental para a inclusão, tanto a inicial quanto a continuada. As universidades, que são as instituições responsáveis pelas formações iniciais, necessitam ter um olhar mais voltado para a educação inclusiva. O momento atual requer professores preparados para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, então, torna-se essencial promover ações com o objetivo de fornecer conhecimentos necessários ao futuro professor para que ele se sinta capaz de atuar de forma inclusiva, bem como a sensibilização e a reflexão sobre a educação inclusiva. Assim como conscientizar sobre a importância não apenas de inserir o estudante em sala de aula para o cumprimento da lei, mas a inserção plena dele, como prevê a inclusão.

As formações continuadas necessitam oferecer conhecimentos específicos sobre as deficiências e sobre conceitos de inclusão. Além das teorias, atividades práticas que auxiliem no saber fazer, para a construção de pareceres e adaptações curriculares, atividades inerentes ao trabalho das professoras e de grande relevância para o favorecimento da inclusão do estudante com deficiência, assim como acesso a documentos referentes aos estudantes, que tragam informações relevantes, como os laudos, com diagnósticos feitos por especialistas, o que oportunizaria um conhecimento mais amplo do estudante. Todas essas ações em conjunto possibilitariam o desenvolvimento de professores e auxiliares e a real promoção da inclusão.

Percebeu-se em muitas falas a questão da necessidade de orientação para a inclusão, sendo assim, a equipe de gestão escolar também deve estar preparada, com uma formação que contemple os princípios da educação inclusiva, tendo clareza do processo de inclusão escolar, para que possa orientar sua equipe, pois como já abordamos algumas vezes, a educação inclusiva é de responsabilidade de todos e prevê uma escola para todos, sem exceção.

Existe uma série de fatores que influenciam no processo de inclusão, como apontamos, a formação do professor é uma delas, considerada essencial, mas na prática diária, alguns professores, mesmo que tenham buscado por uma formação voltada para a inclusão, encontram dificuldade em colocá-la em prática, seja pelas salas com excesso de estudantes, o que dificulta a atenção individualizada, ou por encontrarem processos que não valorizam a diversidade, e sim a padronização, a homogeneidade.

Mesmo após décadas em que se busca pela inclusão escolar, percebe-se que as escolas ainda estão em processo e que existe um caminho longo para que ela seja validada. A escola inclusiva requer um sistema de ensino que respeite os diferentes ritmos e modos de aprender, valorizando o aprendizado, o desenvolvimento e a formação de todos os estudantes. Compreende-se que a escola já mudou, quando a sociedade lutou pelos direitos das pessoas com deficiência, foram aprovadas leis, os governantes realizaram políticas públicas e a escola precisou se adaptar, mas muito ainda precisa ser feito. Tanto pelos governantes quanto pela sociedade em geral, que deve estar sempre atenta para que retrocessos não sejam permitidos e para que a inclusão prevista no papel seja a mesma que ocorre na escola.

Acreditamos que é possível a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas para evoluir na direção do que rege a política de inclusão, são necessárias mudanças, uma reorganização no sistema, possibilitando condições para que a escola seja realmente inclusiva, criando ambientes que possibilitem atender a todos, com espaços adaptados, currículos flexíveis, que possibilitem práticas inclusivas, respeitando a individualidade para que realmente seja possível incluir.

Parece algo desafiador, por vezes, difícil de se efetivar. De acordo com os teóricos que nos acompanharam, os relatos apresentados pelas professoras participantes da pesquisa, e com minha experiência profissional, fica evidenciado que realmente é. Ainda encontramos contradições em um sistema de ensino que prevê o atendimento à diversidade, ao mesmo tempo em que não considera as diferenças. Contudo, o momento requer que os desafios sejam enfrentados, na busca por possíveis formas de superá-los, para que ela não seja somente o cumprimento de uma obrigação, e sim a concretização da inclusão prevista em lei.

Reconhecemos todas as conquistas da inclusão ao longo dos tempos, contudo entendemos que ainda há um caminho longo a ser percorrido para a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência conforme o que está previsto em lei. Uma tarefa que requer um esforço integrado para a superação dos desafios, com estrutura escolar adequada, professores, gestores e toda a equipe escolar, mais envolvidos, preparados e atuantes e, por fim, familiares e comunidade em geral mais conscientes e ativos no processo de inclusão. Somente com o

empenho de todos, os desafios serão superados, e será possível proporcionar aos estudantes com deficiência uma educação de qualidade, com uma formação não apenas social, mas também intelectual.

O estudo trouxe muitos aprendizados e a vontade de pesquisar ainda mais, passaram-se pouco mais de dois anos, e parece que o tempo foi pouco diante de tudo o que deveria ser pesquisado, coletado com os participantes, organizado, sintetizado diante do volume de dados e escrito. O momento da coleta foi de apreensão, pois dependia da disponibilidade de outras pessoas em um período em que todos ainda estavam tentando se adaptar a uma nova rotina escolar, em função do retorno para a escola após a pandemia de covid-19. Quando ainda estávamos receosos, usando máscaras e mantendo um certo distanciamento, em um primeiro momento percebi as professoras um pouco contidas, com receio aparentemente em função de expor fragilidades e, conseqüentemente, de serem julgadas, mas conforme íamos conversando, elas iam trazendo significativas contribuições, que reforçam a convicção da importância que as professoras têm na efetivação da inclusão. A inclusão é um caminho possível de ser seguido, mas com reestruturação do sistema de ensino, apoio, participação de processos de formação contínuos, segundos professores com carga horária destinada ao estudo, preparados para auxiliar no planejamento e na mediação no processo inclusivo do estudante com deficiência na escola. Enfim, profissionais da educação com melhores condições de trabalho.

Esperamos com este trabalho, a partir dos relatos das professoras participantes da pesquisa, mostrar um lado da inclusão que nem sempre é levado em consideração: o olhar dos professores que atuam junto a estudantes com deficiência, e apontar alguns desafios da inclusão e possíveis formas de superá-los, assim como sensibilizar para a importância da educação inclusiva, principalmente aqueles que atuam junto a estudantes com deficiência. É preciso plantar a semente da inclusão desde a Educação Infantil, para que assim tenhamos estudantes com deficiência nas universidades e, conseqüentemente, preparados para a vida.

A inclusão é um sonho possível!

REFERÊNCIAS

BARIFOUSE, Rafael. Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp. **BBC News Brasil**, 28 ago. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3PB9JKQ>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3j0eQEs>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Corde, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3r7yN0r>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Secretaria Geral, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3gPxX27>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://bit.ly/3b5jr95>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2Wc0040>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3eYiDR9>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3cISs3S>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6592, 18 ago. 1971. Disponível em: <http://bit.ly/32aCMeA>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1920, 25 out. 1989. Disponível em: <https://bit.ly/3PKzfNa>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18551, 27 set. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/32NZKfG>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3Py4rQ1>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3yZmZB7>. Acesso em: 20 out. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: BRASIL. **Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; SEED, 1999. p. 35-44.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CUNHA, Patrícia. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 83-88.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: Ibpx, 2011.

FERREIRA, Roberta Flavia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3PqMSBz>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Lindalva José de. A formação do professor como eixo inovador de inclusão no ensino fundamental dos alunos com deficiência em Limoeiro/Pernambuco. **Revista Internacional de Investigación Científicas Sociales**, v. 13, n. 2, p. 225-238, dic. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3OBB9Pk>. Acesso em: 24 jul. 2021.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Senéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: BRASIL. **Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; SEED, 1999. p. 67-72.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér *et al.* **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção Educação em Pauta).

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3CoMtYR>. Acesso em: 20 out. 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ONU. [DUDH (1948)]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3v8AVt5>. Acesso em: 8 abr. 2022.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3PO3AKU>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SANTI, Ana Paula. **A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR**. 2018. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3RTBMH3>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3J2RbAE>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: paradigma do século 21. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3otVVWo>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SCHNEIDER, Diana Alice. **Práticas pedagógicas em educação especial:** efeitos da articulação pedagógica para formação inicial. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3PU1vwS>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial:** a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3S0KAuL>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SILVA, Silvia Sofia Scheid. **Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba:** 2006-2015. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3cshkgu>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3vbC9To>. Acesso em: 20 out. 2021.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. Inclusão e educação: a inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Lúcia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3vcUJuk>. Acesso em: 24 jul. 2021.

UNESCO. **A educação especial:** relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa. UNESCO, 1968.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia: Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <https://uni.cf/3zbm4yu>. Acesso em: 26 nov. 2021.

VIEIRA, Alexandre Braga; JESUS, Denise Meyrelles de; LIMA, Jovenildo da Cruz; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vdnaZ3>. Acesso em: 24 jul. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual sua idade?
2. Qual sua formação?
3. Quanto tempo de experiência como professora?
4. Qual sua carga horária?
5. Quais o nível/séries de ensino você atua?
6. Qual seu vínculo empregatício?
7. Ao iniciar seu trabalho como professor, recebeu alguma orientação ou formação, sobre educação inclusiva?
8. Você participou ou participa de capacitações na área da educação inclusiva?
9. Sente-se preparada para trabalhar com estudantes com deficiência?
10. O que é educação inclusiva para você?
11. Como foi sua primeira experiência com estudantes com deficiência?
12. Qual é o papel do professor em relação ao estudante com deficiência?
13. É possível a inclusão em escolas do ensino regular? Por quê?
14. Quais desafios dificultam ou possibilitam a implementação a inclusão dos educandos deficiência?
15. Como é realizado o planejamento das aulas?
16. Vocês fazem alguma adaptação para ensinar esse aluno? Cite algumas.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) –
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR:
DESAFIOS AOS DOCENTES QUE ATUAM JUNTO A ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA

Pelo presente instrumento declaro que fui informada quanto aos objetivos e tema da pesquisa. Concordo em participar deste estudo, por meio de entrevistas, entre outros. Fui informada de que minha privacidade será resguardada, pela não identificação da minha pessoa em relação às informações por mim prestadas a acadêmica Carla Roberta da Silva Gonçalves, que serão utilizadas exclusivamente no contexto da pesquisa.

Outrossim, tenho conhecimento de que terei esclarecimento por parte da acadêmica, caso tenha qualquer dúvida sobre os encaminhamentos da pesquisa. Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse da acadêmica, não sendo anexado ao relatório de pesquisa. A acadêmica responsável poderá ser contatada pelo e-mail: csantos1909@yahoo.com.br.

Criciúma, dezembro de 2021.

Professora – NOME