

Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional

Ricardo Nogueira Terra*
Claudia Gomes Gomes**

Resumo

Com base nas propostas que possibilitam o acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) no ensino regular, promulgadas pelas legislações nacionais e internacionais, que discutem as ações educacionais inclusivas, ganha foro, e também deflagra as carências e os desafios ao se considerar a implementação de uma escola acolhedora a todos os alunos indistintamente. Assim, este estudo interessado nos impasses e desafios que cercam a questão nas escolas de Alfenas/MG, lançou como objetivo caracterizar o preparo profissional dos professores, no que se refere aos aspectos de formação inicial e continuada, assim como o conhecimento dos aspectos legais e jurídicos que cercam as políticas públicas educacionais inclusivas. Este estudo contou com uma amostra de 60 professores, atuantes em duas escolas uma da rede municipal e outra da rede estadual de uma cidade da região do Sul de Minas Gerais/MG. Para a coleta de dados junto aos professores, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário que foi analisado quantitativamente. Pôde-se considerar que de modo geral, os professores apresentam uma formação acadêmica adequada quanto aos cursos de graduação e pós-graduação, 51,7% da amostra apontam ter realizado cursos específicos de formação para a inclusão, no entanto, 84,5% da amostra consideram-se despreparados para esse processo, assim como em relação ao conhecimento das legislações, pôde-se evidenciar que uma parcela significativa aponta não conhecer as legislações específicas que cercam a questão. Assim, conclui-se que existe a necessidade de questionamentos tanto na qualidade e eficácia dos cursos de formação inicial e continuada oferecida aos professores.

Palavras-chaves: Formação docente; Inclusão; Necessidades educacionais especiais.

* Acadêmico do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) Alfenas, Minas Gerais.

** Professora Doutora do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, Minas Gerais.

School inclusion: deficiencies and challenges of training and professional practice

Abstract

Based on the proposals that enable the access and retention of students with special educational needs (Nees) in regular education, promulgated by national and international laws, that discussion of inclusive educational activities, earn forum, and also triggers the needs and challenges in consider implementing a school welcoming to all students alike. Thus, this study interested in the dilemmas and challenges surrounding the issue in schools Alfenas / MG, launched aimed at characterizing the professional preparation of teachers with regard to aspects of initial and continuing training, as well as knowledge of legal and surrounding the legal inclusive educational policies. This study involved a sample of 60 teachers, two schools operating in a network of municipal and other state network of a city in southern region of Minas Gerais / MG. To collect data from teachers, was used as a research tool a questionnaire that was analyzed quantitatively. It might be considered that in general, teachers have appropriate education about the undergraduate and postgraduate, 51.7% of the sample points have conducted specific training courses for inclusion, however, 84.5% sample consider themselves unprepared for this process, as well as in relation to knowledge of laws, one can show that a significant portion shows not know the specific laws surrounding the issue. Thus, we conclude that there is a need for questioning both the quality and effectiveness of courses of initial and continuing training offered to teachers.

Keywords: Teacher education; Inclusion; Special educational needs.

Introdução

A proposta de inclusão de escolar, fortemente realçada por diretrizes e normas nacionais e internacionais, desencadeou um dos maiores movimentos na educação e na sociedade nos últimos tempos, e vem exigindo mudanças na forma de compreender e estruturar alguns setores sociais. Para tanto, a educação escolar se torna um eixo potencializador de ações e atitudes mais democráticas, justas e igualitárias. É na proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) que a discussão ganha espaço, e também deflagra as carências e os desafios sociais que, historicamente, permearam o atendimento às diferenças de seus educandos (GOMES, 2010).

Com um breve histórico podemos acompanhar que desde a partir de 1985 as políticas educacionais vêm provocando discussões e ações mais promissoras ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. É já no ano de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990 - lei n. 8069), que são salientadas as necessidades de elaboração de ações para o processo de inclusão de alunos com especificidades educacionais. Segundo o Art. 54º, Inciso III: “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”.

Cabe ressaltar, que discussões concordantes a esta política de atendimento educacional a ser oferecida aos alunos com necessidades especiais foram também realizadas por movimentos internacionais, que com o objetivo de repensar a educação de qualidade para todos adentraram o panorama mundial. Um exemplo é a Declaração Mundial de Educação para Todos, consignada pela Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência, em 1990 (UNESCO, 1990), que propõe como um dos seus maiores objetivos “superar as disparidades educacionais (...) com medidas que garantam a igualdade de acesso a Educação”.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a educação brasileira se insere no quadro de transformações e discussões da inclusão escolar com um rápido percurso iniciado em 1990, que coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a Educação nos países de Terceiro Mundo. Mas é com a condensação do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, assim como as metas posteriores lançadas pelo governo (descentralização da administração de verbas, currículo básico, educação à distância, avaliação nacional das escolas), que se fundem ações alinhadas às tendências mundiais de uma educação para todos.

Todavia, alguns alinhamentos internacionais ganharam maior destaque ao buscarem abordar, especificamente, a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático. É este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, que tomam forma nas Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. (BRASIL, 1996).

Desta forma, no âmbito nacional, a polêmica discussão da proposta educacional inclusiva se deu pela aprovação, em 1993 e pela promulgação, em 1996, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seus artigos firma a necessidade de equidade ao atendimento educacional no

ensino regular a todos os educandos. Deixa claro, em seu Art. 3º (inciso I, II e IV), que os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, com respeito à liberdade e apreço a tolerância, deverão ser as bases e princípios da Educação.

Nesse sentido, pensar em um processo de inclusão escolar que dê conta das ações excludentes que cercam as escolas é assumir que muita atenção deve ser dada ao caráter elitista e homogeneizante das práticas pedagógicas e suas inadequações na abordagem da diversidade dos alunos, e que exige de nossas consciências um despertar mais ético ante a questão social fundada por exclusões e desigualdades. (CANDAUI, 2000).

Esta compreensão é reafirmada na forma de lei, pelo Decreto n. 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que busca avançar nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação. Dentre os objetivos traçados pela nova regulamentação nacional estão: prover condições de acesso, permanência e participação, com a garantia de transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos. (BRASIL, 2008).

Ainda de acordo com a legislação, a compreensão da Educação Especial nessa nova esfera, vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, efetivando a promoção da formação integral dos alunos.

Assim, como as promulgações direcionadas pelo recente Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências (BRASIL, 2011), frisa a garantia de um sistema educacional, sem discriminação, com resguardo as adaptações necessárias, e com o atendimento educacional especializado que atenda as necessidades especiais de seu alunado, assegurando a não exclusão do sistema educacional sob a alegação da deficiência.

Nesse sentido, pensar em um processo de inclusão escolar que dê conta das ações excludentes que cercam as escolas é assumir que muita atenção deve ser dada ao caráter elitista e homogeneizante das práticas pedagógicas e suas inadequações na abordagem da diversidade dos alunos,

e que exige de nossas consciências um despertar mais ético ante a questão social fundada por exclusões e desigualdades. (CANDAUI, 2000).

A proposta de inclusão escolar oferece, assim, a possibilidade da revisão das práticas escolares excludentes, que cercam a sociedade historicamente. De acordo com Martinez (2005), a reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central nesse debate da inclusão e na busca para uma sociedade democrática.

São os professores que essencialmente carregam a árdua tarefa de conciliar, mesmo com todas as carências existentes no sistema educacional, brasileiro, suas atividades, a fim de atingir satisfatoriamente a todos os seus alunos, inclusive, alunos com NEE, visando transpor todas as dificuldades existentes na sua inserção e inclusão à rede regular de ensino.

Para tanto, a inclusão escolar implica o acompanhamento, aprimoramento e formação continuada dos professores para realizar propostas de ensino inclusivo, atendendo as exigências de uma sociedade, que não deve admitir preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas (MANTOAN, 1997).

Portanto, faz-se necessário um trabalho que considere as expectativas dos professores, no trabalho direto com essa nova clientela, levantando, assim, o preparo profissional dos professores frente às ações de inclusão dos alunos com NEEs e, o conhecimento dos docentes quanto aos aspectos legais e jurídicos que cercam as ações públicas educacionais inclusivas.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes frente ao processo de inclusão escolar são variáveis e premissas decisivas para o sucesso e a efetivação das leis inclusivas de nossas instituições escolares, assim conhecê-las torna-se uma necessidade imperativa, na construção de uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva, no respeito à diversidade e diferença dos educandos.

A necessidade de haver mudanças nas práticas educacionais, com garantia de proporcionar qualidade do ensino oferecido à todos alunos, é um aspecto fundamental que conduzirá avanço e melhoria educacional não somente aos alunos com NEE, mas sim a todos os alunos regulares. Todos, assim, poderão ter a oportunidade de crescer e se formar com mais e melhores conteúdos, desenvolvendo-se como cidadãos conscientes, com maiores chances de sucesso pessoal, profissional e social, frente às diversas barreiras exclusivas que cercam nossas vidas. (MANTOAN, 1997).

Entretanto, frente à carência de pesquisas acerca das dificuldades, dos impasses e dos impedimentos existentes no processo de inclusão escolar de alunos com NEE, na rede regular de ensino da cidade de Alfenas/MG, este estudo lançou como objetivo caracterizar o preparo profissional dos professores, no que se refere aos aspectos de formação inicial e continuada, assim como o conhecimento dos aspectos legais e jurídicos que cercam as políticas públicas educacionais inclusivas.

Procedimentos metodológicos

Participantes: Esta pesquisa contou com a participação de uma amostra não probabilística de 59 docentes. Entre os participantes 86,7 eram do sexo feminino e 13,3%, do sexo masculino. A idade média dos professores em anos foi de 46,14, sendo que a idade mínima foi de 30 anos e a máxima de 63 anos.

O tempo médio que os participantes lecionam é de 9 anos e 7 meses, apresentando o tempo mínimo de 3 meses e o máximo de 28 anos. Quanto aos ciclos de ensino que lecionam pôde ser constatado que 35,7% ensinam para o 1º ciclo (de 1ª série à 4ª série), 64,3% ensinam para o 2º ciclo (de 5ª à 8ª série).

Materiais: Para a coleta de dados junto à amostra descrita foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário composto por 17 questões dissertativas e objetivas, abertas, mistas e fechadas, com o intuito de coletar informações referentes às variáveis demográficas (sexo, idade, formação e faixa salarial), preparação profissional para o processo de inclusão escolar de alunos PNEEs e, os conhecimentos legislativos dos docentes referentes às políticas públicas de inclusão escolar.

Vale ressaltar que esse mesmo instrumento de pesquisa descrito acima acompanhava o termo de consentimento livre e esclarecido para o resguardo das questões éticas da pesquisa.

Procedimentos: Primeiramente o estudo foi apresentado a todos os professores juntamente com o convite de participação. Após o interesse dos professores em participar os questionários e os termos de consentimento livres e esclarecidos foram entregues individualmente e acordado que o instrumento deveria ser devolvido após o prazo de uma semana.

Para a análise dos dados, foram empregadas análises quantitativas descritivas e inferenciais (SIEGEL, 1975).

Resultado e discussão

Com o objetivo de caracterizar a formação inicial e continuada dos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE, pode verificar-se que a formação acadêmica dos docentes (N=59) é representada da seguinte forma: 89,8% da amostra possui pós-graduação, dentre os quais destacam-se os cursos de Metodologia de Ensino, Matemática e Língua Portuguesa; 8,5% pontuam possuir ensino superior, e apenas 1,7% dos participantes possuem somente o curso de magistério.

Ainda em relação a formação continuada realizado no exercício profissional, e especificamente que abordasse o tema da inclusão escolar, pode-se verificar, como descrito a seguir (tabela 1), que metade da amostra de professores participantes já realizou cursos e palestras e a outra metade ainda não.

Tabela 1: Participação de cursos e palestras sobre o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

Cursos/Palestras	N	%
Sim	29	48,3%
Não	31	51,7%
Total	60	100%

Mencionado acima a participação em cursos ou palestras quanto ao processo de inclusão escolar de alunos NEEs no ensino regular indica que não há diferença significativa ($\chi^2_0=0,67$; $ngl=1$; $p=0,796$) entre o grupo de professores que participou de cursos e palestras sobre o processo de inclusão escolar (48,3%; N=29), e o grupo de professores que não participou (51,7% dos docentes; N=31) deste tipo de evento

Percebe-se mais uma vez um dado favorecedor ao se pensar a inclusão escolar no município. Mesmo que a maioria dos professores apontam não terem participado de evento que tratasse da discussão da inclusão escolar, um grupo considerável de professores indicaram a participação. Mais uma vez podemos considerar que de modo geral os docentes além de possuírem uma formação acadêmica inicial e continuada, indicam também ter realizado cursos de formação específica na área.

Assim, no que se refere a formação docente, pôde-se constatar que os resultados bastante animadores. De modo geral os professores participantes do estudo possuem uma formação acadêmica inicial e continuada condizente com sua profissionalização, assim como apontam

participar em cursos específicos sobre o tema. Pensar a formação docente é um elemento central nas discussões que cercam o debate do processo de inclusão escolar, assim como os eventos informativos e explicativos quanto à inclusão escolar de alunos PNEs são de extrema importância, não só para resolver as possíveis dúvidas e incertezas quanto a esse processo, mas também para facilitar o desenvolvimento de novas ações e práticas essenciais ao momento de estruturação que o projeto inclusivo escolar atravessa (GOMES; BARBOSA, 2003).

De acordo com as políticas públicas que abordam a inclusão escolar (BRASIL, 2005; 2008), para a concretização da proposta, faz-se necessária a capacitação e o aprimoramento dos professores, seja através de cursos ou palestras ou treinamentos específicos. Esses espaços formativos são fundamentais para a efetivação do processo inclusivo nas escolas.

Entretanto, devemos considerar não apenas a formação (acadêmica ou continuada) realizada, mas prioritariamente, se tal formação favorece a preparação profissional para a atuação no processo de inclusão. Assim, buscando indicar o preparo profissional docente apontado pelos participantes do estudo, nos deparamos com dados bastantes significativos e contraditórios, como demonstrado na tabela 2.

Tabela 2: Preparação profissional para trabalhar com a NEEs.

Preparação	N	%
Sim	9	15,50%
Não	49	84,50%
Total	58	100%

N=02 não responderam

Referindo-se ainda à questão da preparação profissional para trabalhar com alunos PNEs, há uma diferença significativa ($\chi^2_0=27,586$; $ngl=1$; $p=0,00$) e ao mesmo tempo preocupante de 84,5% (N=49) de professores que indicam que não receberam nenhum tipo de preparação profissional. Dentre o restante da amostra 15,5% (N=9) dos professores receberam preparação profissional em áreas como: Libras; Braille; currículo funcional e educação inclusiva; criança com déficit de aprendizagem; atendimento educacional especializado, e educação especial.

Este dado revela uma contradição com os resultados anteriores, em que mais da metade dos professores apontam terem participado de cursos e palestras referentes à inclusão escolar de alunos NEEs, mas que ainda assim não se sentem preparados para lidar com alunos nesse processo. Frente a esses resultados podemos questionar qual esta sendo o impacto

dos cursos profissionais oferecidos e realizados pelos docentes para sua prática profissional no processo de inclusão escolar de alunos com NEE?

A inclusão escolar implica, efetivamente, um aprimoramento constante dos professores, com a apresentação de instrumentos e referenciais que evoluam e desenvolvam as práticas pedagógicas aplicadas por eles. A preparação apropriada de todos os educadores, o aprimoramento dos profissionais, seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos, é o ponto fundamental para a efetivação do processo inclusivo nas escolas. Essa preparação não está relacionada, somente aos métodos e recursos especializados, mas também a um trabalho que oriente e proporcione o desenvolvimento de competências e habilidades na exploração e domínio cada vez mais amplo de suas próprias práticas docentes. (GOMES, GONZALEZ REY, 2007).

A partir das análises até então apresentadas, pode-se evidenciar que apenas 15% dos professores que tiveram contato com algum curso de formação profissional se sentem preparados para atuar com o NEEs. Podemos questionar sobre a qualidade dos cursos oferecidos, ou até mesmo, podemos fazer questionamentos sobre o comprometimento dos professores em relação a esses cursos e as contribuições que eles podem trazer para uma mudança de atitude. Independente do questionamento realizado, os resultados aponta que a preparação profissional para trabalhar com alunos com NEE apresenta carências significativas para se pensar a implementação efetiva da proposta de inclusão escolar na região.

Assim como a preparação profissional é um elemento central para se discutir a inclusão escolar, outro indicador importante é a avaliação da consideração pelos professores de suas responsabilidades e competências no atendimento educacional de alunos com NEE. De acordo com os resultados obtidos podemos considerar a distinção de dois grupos: 54,5% (N=30) dos professores que concordam que é de sua competência atender os alunos em processo de inclusão escolar, e um outro grupo que se posiciona contrariamente a essa consideração (45,5% dos participantes; N=25).

Mais uma vez, o que se pode verificar frente aos resultados apresentados é que a efetivação da proposta inclusiva ainda parece distante do contexto no qual o estudo foi realizado. Considerar que 45,5% (N=25) dos professores participantes da pesquisa indicam que consideram que não é de sua responsabilidade dispensar atenções educacionais aos alunos com NEE, é preocupante pensarmos que a inclusão desses alunos irá se efetivar, uma vez que que boa parte das transformações necessárias para a efetivação de propostas educacionais inclusivas parte inicialmente da mudança de atitudes e conduta dos próprios professores. (GOMES, 2010).

Mais uma vez com base nos resultados apresentados é possível afirmar que a pouca contribuição dos cursos de formação profissional parece acarretar não apenas um preparo profissional insatisfatório, mas ainda preocupantemente, parece não provocar mudanças atitudinais desses profissionais frente a temática. Para Mantoan (2000), se torna imprescindível que tais profissionais assumam novas posturas frente à sua prática de atuação quando debatemos o processo de inclusão de alunos com NEEs.

Sendo o professor o mediador do processo ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que assuma sua responsabilidade pelo aprendizado de todo e qualquer aluno, modifique seu enfoque de atuação profissional, considere os alunos dentro de sua individualidade e diversidade: este sim é o primeiro passo para a compreensão das práticas inclusivas (CAVALCANTE, 2000).

Ainda no que se refere a triangulação “formação/preparação/atuação na inclusão” é indispensável que estes profissionais repensem seus atos educativos, objetivando transformar a realidade, e, sobretudo, que sejam capazes de fazer com que a inclusão escolar impulse de fato as oportunidades oferecidas aos NEEs (MEDEIROS, 2002; ANDRETTO, 2001).

Não obstante vale ressaltar, que o direito de acesso a escolarização de alunos com NEEs tem legislativo, para os quais mais uma vez, os professores participantes do estudo, de acordo com os resultados obtidos apontam ter precário conhecimento, como segue apresentado na Figura 1.

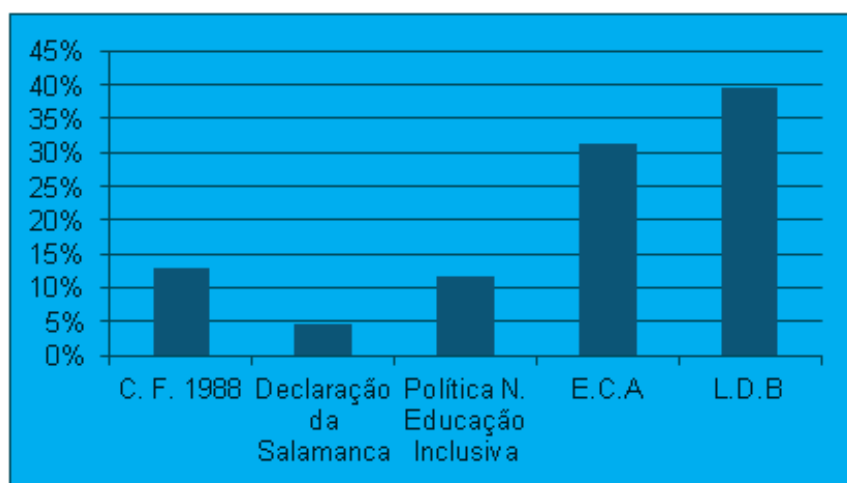


Figura 1: conhecimentos dos embasamentos legais

Quando questionados quanto o conhecimento dos amparos legais que amparam o direito ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE, pôde-se evidenciar uma diferença significativa entre os professores que pontuam conhecer as legislações e os demais que não indicam tal conhecimento ($\chi^2_0=37,372$; $ngl=4$; $p=0,00$).

No entanto, mesmo os professores que apontam o conhecimento quanto aos embasamentos legais, foram indicados com maior frequência legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como a Constituição Federal, documentos estes que abordam o direito indistinto a escolarização, mas que, no entanto, ao se pensar na efetivação da proposta inclusiva nas escolas é necessário que o professor conheça os embasamentos mais específicos que cercam a questão.

Como sabe-se desde de 1988 a Constituição Federal, trouxe a flama da discussão o principio da isonomia, onde o direito à igualdade de todos à educação está garantido expressamente previsto no art. 5º, e trata nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação, já o artigo 208, concretiza mediante a garantia do Estado atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Quando questionados do conhecimento legislativo exposto acima apenas 12,8% (N=11) dos professores participantes indicou possuir conhecimento dessa base legal e jurídica referentes educação inclusiva. Além do direito firmado na Constituição de 1988, o E.C.A (estatuto da criança e do adolescente) promulgada em 1.990 reafirma os direitos adquiridos referente aos alunos NEEs. Ressalta o art. 112º, inciso VIII, parágrafo 3º: a garantia que reserva em seu artigo 208, o ensino obrigatório bem como o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Para tanto, somente 31,4% (N=27) dos respondentes apontaram conhecimentos do estatuto.

Ainda no âmbito nacional, em 1996 foi sancionado no Brasil a LDBEN (Leis Diretrizes e Bases Da Educação Nacional), que expõe no art. 3, que o ensino deverá ser ministrado com base dentre outros princípios, como igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e respeito a liberdade e apreço a tolerância. Ainda assim, tal legislação ser amplamente discutida pelas esferas educacionais, no que se refere ao conhecimento dos professores participantes da pesquisa apenas 39,5% (N=34) indicam ter conhecimento do amparo legislativo para oferecido aos alunos com NEEs.

Já no que se refere ao conhecimento dos professores quanto os documentos mais específicos para a implementação de ações educacionais inclusivas para alunos com NEEs, os resultados são alarmantes. Quanto a Conferência Mundial sobre Educação Especial, promulgada em 1994, e caracterizado como “carta magna” ao conceitualizar “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”, pode-se constatar que apenas 4,7%(N=4) dos professores apontaram conhecer esse embasamento.

Ainda em relação aos documentos específicos, um outro desconhecimento apontado que é preocupante é o que se refere à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a lei atual e que até então apresenta avanços importantes no que se refere a inclusão escolar de alunos com NEEs. Mais uma vez, chama-nos a atenção o fato de que apenas 11,6%(N=10) apresentam conhecimento do exposto acima.

Constatado o alto índice de professores que manifestaram pouco conhecimento legislativo sobre os documentos específicos da educação inclusiva, fica o questionamento: em qual momento os professores têm contato com a legislação da área? Em cursos? Se sim, quais ferramentas e conhecimentos específicos eles têm proporcionado para que os professores atuem diante de um direito adquirido e garantido por lei? De que maneira os cursos de formação profissional inicial e continuada auxiliam no processo da implementação da lei e sua concretização na realidade cotidiana?.

Conclusão

Com base nos resultados apresentados podemos afirmar que não é possível levar a cabo qualquer proposta de inclusão escolar sem considerar as especificidades dos professores – sua história, sua formação, suas pré-disposições para se engajar no processo. Como podemos pensar em professores inclusivos, quando eles próprios permanecem à margem das relações organizacionais, pedagógicas e políticas das instituições escolares?

Entretanto, discutir a qualificação do processo de formação de professores não deve ser entendido como uma ação de responsabilização do professor quanto ao êxito ou não da inclusão. Concordamos que os professores, quando indicam suas dificuldades e necessidades, podem também estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional. Não podemos desconsiderar que a existência em nossas instituições escolares de práticas e ações profissionais que denotam isolamento dos profissionais, e um distanciamento da compreensão sobre a política inclusiva, que frente

a percepção de constante ameaça e, conseqüentemente, a sensação de sufocamento que a implementação das propostas inclusivas podem causar, desconsideram os limites e desafios dos próprios educadores, na consideração de sua prática profissional.

Para tanto, devemos questionar não só ineficiência dos cursos de formação seja inicial, continuado e cursos de preparação aos quais os professores pontuaram ter participado, mas ainda, o papel da instituição escolar nesse debate. Não podemos desconsiderar que esses professores estão em exercício, e que debater o processo de inclusão escolar de alunos com NEEs, é também uma ação institucional. Compreendemos que a escola, por sua vez, deveria tomar para si a tarefa de implementar espaços de formação permanente envolvendo todos seus atores, de modo a promover a reflexão sobre os propósitos de suas ações, sobretudo as inclusivas, tornando-se um espaço para a expressão das dúvidas, das inseguranças, dos medos e de troca de saberes, de estudo sobre teorias e práticas de inclusão, o que possibilitaria a configuração de novos posicionamentos, propiciados apenas pela democratização das relações escolares.

Referências

ANDRETTO, Y. T. T. **Os impactos iniciais da inclusão da criança deficiente no ensino regular**: um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia cerebral. 2001 Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 8.069/90). Publicada em **Diário Oficial da União** de 16 de julho de 1990, p.13563.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip>. Acesso em: 25 abr. 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2009.

BRASIL. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências**. Congresso Nacional, Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 11-16).

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores de ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2006 v. 12 (1). São Paulo, 2006. ISSN 1413-6568 p. 85-100.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. v. 27, n. 3. Brasília, 2007. ISSN 1414-9893.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar**: percalços e fracassos nas relações de subjetivação. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCAMP. Campinas, 2010. 221p.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2003. 408 p.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar**: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 137p.

MANTOAN, M. T. E. Toward a school for all. In: **International Special Education Congress**. 2000. Manchester, Inglaterra. Recuperado em 15 de novembro de 2002. Disponível em: <www.isec2000.org.uk>. Acesso em: 15 nov. 2001.

MARTINEZ, A. M. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A. M. **Psicologia escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 95-114.

MEDEIROS, W. A. **Representações de professores sobre a educação especial diante da inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo, Mcgrow-Hill do Brasil, 1975.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia. Disponível em: <www.educaçãoonline.pro.br>. (UNESCO, 1990). Acesso em: 20 set. 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas em Educação Especial**. Salamanca: Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. (UNESCO, 1994). Acesso em: 17 set. 2001.

Correspondência

Ricardo Nogueira Terra – Rua Tiradentes, 1766 – CEP: 37130-000, Centro –
Alfenas, Minas Gerais.

E-mail: rickterraadm@hotmail.com – cg.unifal@gmail.com

Recebido em 14 de junho de 2012

Aprovado em 28 de setembro de 2012