

## O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Cláucia Honnef*

---

### Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca dos processos de formação docente frente à educação inclusiva e baseia-se em alguns resultados oriundos de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC) no ano de 2009. Tal pesquisa objetivou verificar a legitimação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o que se pensava sobre o trabalho articulado entre o professor de educação especial e o professor de classe comum, trabalho que é referido na política acima citada e que pode constituir um valioso espaço de formação docente através da troca de saberes. Como resultado da pesquisa, pode-se observar que, embora sejam oferecidos processos de formação de professores, estes ainda encontram resistência por parte dos educadores, o que constitui uma barreira a ser ultrapassada para se efetivar uma educação inclusiva. Quanto ao trabalho em parceria entre professor de educação especial e professor de classe comum, este é visto como relevante, mas difícil de ser realizado devido, principalmente, à cultura do isolamento docente. Desse modo, pode-se observar que a formação dos educadores, essencial frente à educação inclusiva, mostra-se ainda um desafio a ser superado.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação de Educadores; Desafio.

### THE CHALLENGE OF TEACHER TRAINING AHEAD TO INCLUSIVE EDUCATION

### Abstract

This article presents a reflection about the processes of teacher education referent to inclusive education and it is based on some results of a research conducted in my project of final graduation (TCC) in 2009. This study aimed to verify the legitimacy of the National Special Education in Inclusive Perspective (2008) and to know what it is thought about work realized between special education teacher and regular classroom teacher, which is mentioned in the policy cited above and can be a valuable area of teacher education through exchange of knowledge. We found that although were offered ways to train teacher, this encounter resistance from educators, which proves a barrier to be overcome for an inclusive education. In relation to partnership working between special education teacher and regular classroom teacher, this is seen as relevant, but difficult to be done, mainly due to the culture of teacher isolation. Summarizing, we could observe that the training of educators, essential to inclusive education, is still a limit to be overcome.

**Key-words:** Inclusive Education, Teacher Training, Challenge.

---

## Introdução

As relações entre teoria e prática fazem parte do processo educacional na cotidianidade da vida escolar. Elas são desencadeadoras de problemas, questionamentos ou dúvidas que só podem ser respondidas através da investigação.

Nessa perspectiva, surge a motivação para se desenvolver, em 2009, uma pesquisa em nível de trabalho final de curso de graduação (TCC) em Educação Especial<sup>1</sup>. Tal pesquisa teve como propósito analisar de que modo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, estava sendo implementada nas Secretarias de Educação dos municípios pertencentes à Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul (AMCENTRO). Além disso, objetivou-se verificar de que forma o trabalho articulado entre professores de educação especial e demais professores de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) incluídos estava sendo pensando e organizando, tendo em vista que esta articulação é referida na PNEEPEI e é uma oportunidade de reflexão, de “troca de saberes”, de formação docente, essencial à concretização de uma proposta educacional inclusiva.

Para tanto, contatou-se por telefone as Secretarias de Educação dos 34 municípios da AMCENTRO, que, após, receberam por correio eletrônico um questionário. Destas, apenas cinco Secretarias retornaram o questionário respondido.

Ao se analisar o questionário referido, pode-se concluir, dentre outras coisas, que uma das iniciativas consideradas essenciais e que, ao mesmo tempo, se mostra um desafio para a concretização da educação inclusiva, é promover a formação dos educadores para que tal objetivo seja alcançado.

É essencial que o desdobrar dessa formação docente, segundo Freire (2003), aconteça através da reflexão sobre a prática, do diálogo, da troca de experiências entre os docentes e do trabalho coletivo entre eles, o que se pensa que possa ser desenvolvido entre o professor de educação especial e professor da classe comum. Entretanto, na pesquisa pode-se perceber que este trabalho coletivo se apresenta como um grande desafio das instituições e, conseqüentemente, dos processos de formação frente à educação inclusiva, pois como pontua Oliveira (2009 p.51-52):

*... as novas competências para educar a todos, adequando o ensino às necessidades especiais de cada aluno, vem gerando conflitos pessoais e profissionais entre os atores educacionais, no interior da escola e além desta, nos diversos níveis de ensino. É comum se escutar entre os educadores, como ponto negativo desse processo, a não ‘preparação’ do professor e a falta de orientação e apoio para ensinar em salas de aula inclusivas.*

Desse modo, o presente artigo traz um recorte do TCC, no qual se pode verificar, além da questão mencionada acima, outros aspectos interessantes referentes à formação de professores frente à educação inclusiva. Sendo assim, acredita-se que os escritos aqui oferecidos podem ser de grande relevância, já que apresentam realidades inclusivas, principalmente no que tange a formação de professores para tal e a articulação do trabalho entre professores de educação especial e professores das classes comuns.

Espera-se ainda que este estudo possa auxiliar os educadores, gestores e leitores a obterem maiores esclarecimentos quanto à relevância dos processos de formação docente pautados no diálogo e no trabalho coletivo, pois se acredita que somente assim será possível a efetivação de uma educação inclusiva.

## A motivação da pesquisa

Nesse viés, torna-se relevante esclarecer, anteriormente à apresentação da pesquisa e seus resultados, quais as motivações que levaram a sua realização, pois conforme colocam alguns autores (WITTIZORECKI, 2006, GHEDIN e FRANCO, 2008, JOSSO, 2002), as escolhas dos temas pelos pesquisadores são, muitas vezes, atravessadas por suas práticas, são inquietações oriundas de experiências. Entende-se, assim, a pesquisa como prática social em que as experiências podem provocar conhecimentos e estes podem provocar experiências.

Dessa forma, baseando-se em Beyer (2005), o Sistema de Bidocência foi pensado como uma alternativa de atendimento à necessidade da educação inclu-

siva do ensino pautado no aluno, pois com esse sistema ter-se-ia o trabalho conjunto de dois professores: um pedagogo e outro profissional com formação especializada para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Esse trabalho pode ser desenvolvido tanto com a presença conjunta desses profissionais em sala de aula quanto com um planejamento educacional coletivo tendo em vista o ensino de todos os alunos.

Em um estágio com duração de quatro meses, ao tentar concretizar tal prática, verificou-se que essa tarefa, a Bidocência, como apoio em sala de aula não comporta um tratamento simples. A Bidocência apresenta-se como uma nova perspectiva de ensino que tem como princípio o trabalho coletivo entre o professor de educação especial e o pedagogo, o que implica compartilhamento de vidas profissionais, concepções e processos. Dessa forma, o planejamento e a sua implementação quando necessário, bem como pensar o desenvolvimento dos alunos, mais especificamente daqueles com NEE, não é uma atividade individual. Apesar de a Bidocência se apresentar como um desafio, acredita-se que ela contemple alguns dos pressupostos para a efetivação da educação inclusiva, como o trabalho coletivo entre os profissionais da educação, e que ela seja viável desde que se despenda especial atenção a forma como ela se dará, sendo necessário que professores de educação especial e professores da classe comum estejam dispostos a superar todos os desafios.

Partindo do proposto acima, foi possível verificar que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), a educação dos alunos com NEE passa a não ser mais de responsabilidade exclusiva da educação especial, mas também da educação regular. Na perspectiva inclusiva tem-se, então, a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo sua atuação complementar ou suplementar ao ensino regular. Além disso, uma educação inclusiva, segundo Carvalho (2006), não pressupõe apenas inserir os alunos com NEE nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, mas pressupõe que eles estejam aprendendo os conteúdos curriculares e que se sintam motivados e integrados com todos os membros da comunidade escolar.

A partir dessa mudança, pode-se perceber, através da participação em projetos de pesquisa e extensão, o quanto se encontrava presente, principalmente, por parte dos professores de classe comum um sentimento de impotência, sendo que proporcionar maneiras adequadas de promover o saber aos alunos com NEE é considerada uma tarefa difícil de ser alcançada. Isso porque em uma sala de aula inclusiva deve-se oferecer olhar e atenção especiais àqueles com NEE, fato que, na opinião de muitos docentes, é algo quase impossível de se realizar.

Assim, a partir dessa mudança que a política de 2008 apresentou e do contato com os “desabafos” docentes, surgiu o interesse de, no TCC, investigar a respeito do modo pelo qual a PNEEPEI estava sendo implementada e legitimada nas Secretarias de Educação dos municípios da AMCENTRO. Além disso, objetivou-se também verificar o que as Secretarias pensavam acerca do trabalho articulado entre os professores de educação especial e os demais professores de alunos com NEE incluídos e como se organizava esse trabalho.

Escolheram-se os municípios da AMCENTRO em razão de que é nos arredores destes que se localiza a primeira e uma das únicas Universidades Federais de nosso país que possui um curso de graduação em Educação Especial, ou seja, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desse modo, imaginava-se que os professores possuíam maior oportunidade para buscar cursos, orientação e esclarecimento sobre a temática da educação inclusiva e, conseqüentemente, sobre o trabalho articulado entre professores de educação especial e professores de classes comuns de ensino.

### **A pesquisa, alguns resultados e algumas discussões**

A pesquisa, cujas motivações foram apresentadas acima, configurou-se como qualitativa, visto que permitiu investigar aspectos subjetivos focados nas concepções e nas vivências como também nos significados que as pessoas dão aos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, optou-se pela prática da pesquisa qualitativa no trabalho final de graduação (TCC), visto que, segundo Ghedin e Franco (2008), vem incorpo-

rando novas concepções ao conhecimento educacional, sendo que duas delas são: o destaque para o cotidiano e o fato de o professor vir à cena.

Sendo assim, para obter uma leitura do cotidiano no que refere à legitimação da PNEEPEI e um aporte sobre a conjuntura do trabalho dos professores de educação especial e dos demais professores de alunos com NEE, desenvolveu-se um questionário, o qual foi encaminhado às Secretarias de Educação dos municípios da AMCENTRO a fim de conseguir um recorte abrangente sobre a implementação das diretrizes da PNEEPEI de 2008. Como meio de comunicação com as Secretarias de Educação, utilizou-se e-mail e telefone, sendo que foi possível se certificar de que todos os sujeitos da investigação receberam a carta de apresentação, que explicava a intenção de pesquisa, e o questionário para coleta de dados.

Somente cinco dos municípios contatados responderam ao questionário, que foi retornado via correio eletrônico, ficando o estudo restrito, assim, a estes municípios, o que não implica, porém, perda de relevância da pesquisa, pois, mesmo com este número de participantes, puderam ser suscitadas reflexões acerca do tema. Para uma melhor compreensão dos resultados apresentados a seguir, os municípios participantes do estudo serão aqui denominados A, J, N, R, S. Esclarecidos alguns aspectos metodológicos da pesquisa, passar-se-á à apresentação dos resultados e a discussões destes.

Entre os profissionais que responderam aos questionários, instrumento de pesquisa utilizado, encontram-se Educadores Especiais, Secretários de Educação e Supervisores Educacionais que trabalhavam nas Secretarias de Educação, sendo que suas respostas denotaram algumas iniciativas de formação continuada sobre educação inclusiva e que todas as Secretarias de Educação dos municípios ressaltaram a necessidade de formação dos educadores frente a essa temática.

Um dos objetivos da PNEEPEI (2008) é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (PNEEPEI, 2008, p.14). Nesta perspectiva, é importante destacar que a questão da formação voltada à educação inclusiva é algo que deveria passar a realidade educacional brasileira tempos an-

tes da PNEEPEI de 2008, pois a formação docente para a educação inclusiva já foi enfatizada em outros documentos, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Decreto 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e na Resolução CNE/CEB Nº 17/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Sendo assim, uma das questões do instrumento de pesquisa utilizado fazia referência à existência ou não desta formação de professores e demais profissionais da educação. Quatro, dentre os cinco municípios participantes da pesquisa, responderam que estão propondo encontros de formação continuada aos professores com esta temática, o que mostrou um empenho do setor educacional na efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva, sendo que para tanto é essencial que os professores estejam atualizados quanto a esse recente paradigma da educação especial. Contudo, segundo apontado por um dos municípios, “a participação dos professores ainda não é completa, pois encontramos muita resistência por parte de alguns professores, principalmente os dos anos finais” (S).

A partir disso, foi possível identificar a presença da resistência dos professores diante da educação inclusiva. Acredita-se que esta reação esteja alicerçada em fatores que dizem respeito a conceitos históricos relacionados às pessoas com deficiência, ao alunado da educação especial e, também, aos docentes dos anos finais, que acreditam que não se depararão com tais estudantes.

Para maior esclarecimento, serão apresentadas algumas concepções que permearam, e talvez ainda permeiem, as concepções sobre as pessoas com NEE. Segundo Mazzota (2005), na Antiguidade o homem deveria ser útil ao Estado e servir à guerra, e, desse modo, os indivíduos com alguma deficiência eram eliminados, pois se julgava que estes não serviriam nem ao Estado e nem à guerra. Na Idade Média, o homem era visto como imagem e semelhança de Deus e os sujeitos que nascessem com alguma “imperfeição” eram associados ao demônio. Já na Modernidade a deficiência passa a ser relacionada com aspectos médico-pedagógicos, de modo que se busca uma “normalização” do deficiente, sendo que este, muitas vezes, é tido como coitado por não ser “normal”. Mais recente-

mente, para romper com a questão da segregação do sujeito deficiente, surge o discurso sobre integração e inclusão dessas pessoas na sociedade e, conseqüentemente, na escola comum.

Percebe-se, assim, que o entendimento sobre as pessoas com NEE que se estende da Antiguidade até a Modernidade mostra a pessoa com NEE, geralmente, como sinônimo de incapacidade. Acredita-se que tal concepção sobre alunos com essas necessidades ainda se encontre bastante presente, podendo ser um fator de influência para a resistência que muitos professores apresentam em relação a discussões e estudos sobre a política de inclusão.

Além disso, como não havia, nos períodos mencionados acima, nenhuma valorização ou consideração da diferença, o sistema educacional foi pautado por uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento homogêneo. Entretanto, como afirma Beyer:

*... as crianças diferenciam-se entre si enormemente (...) Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O próprio professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem essa diversidade (...) pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual ao outro (BEYER, 2005, p. 27).*

Ao se desconsiderarem essas diferenças, a fuga à norma, tanto em aspectos físicos quanto intelectuais, foi e ainda é, muitas vezes, considerada como fracasso no meio escolar. Nessa perspectiva, a proposta de inclusão traz consigo a necessidade de mudanças no sistema educacional, mudanças de concepções e metodologias de ensino, de modo que se torna essencial a promoção de encontros de formação continuada sobre a temática da educação inclusiva.

No entanto, o fato da educação inclusiva suscitar mudanças pode ser outro fator de embate docente referente aos encontros de formação continuada que tratam desta temática, já que, com o acesso dos alunos com NEE à educação nas escolas e classes comuns, há a necessidade de rever concepções e práticas pedagógicas enraizadas, aparentemente impossíveis de serem modificadas. A mudança e os processos

de reflexão necessários implicam no reconhecimento de limites e deficiências da própria atuação docente e isso, de acordo com Garrido (2002, apud OLIVEIRA, 2009, p.36), significa:

*... alterar valores e hábitos que caracterizem de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional (...) implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (...) originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes (...) implica nas formas de relacionamento entre os participantes e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustrações para a comunidade escolar.*

Percebe-se, assim, que a educação inclusiva é um assunto delicado a ser abordado nas escolas e especialmente nos encontros de formação de professores, pois gera uma desestabilidade estrutural em práticas constituídas há anos. Além disso, a discussão do tema pode gerar conflitos pessoais e é preciso motivação, desejo de mudar, para superar tais conflitos.

Segundo Carvalho (2004), para que nos cursos de formação docente a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva possa ser efetivada, faz-se essencial ainda uma articulação das reflexões realizadas pelos professores com a prática pedagógica cotidiana do ambiente escolar, pois, caso contrário, os cursos não repercutem os efeitos desejados e apenas “se finge” que há uma formação. A resistência dos professores, no que se refere à educação inclusiva, compromete seriamente o processo efetivo desta, que, segundo Carvalho (2004), baseia-se no princípio da igualdade, da solidariedade e da democracia, em que todos os membros de uma escola devem ser aceitos, respeitados e ter suas NEE atendidas.

Dessa forma, para que a educação inclusiva possa se concretizar, pode-se dizer que é imprescindível que os professores estejam engajados e dispostos para tal. Além desse desejo dos docentes, Garrido (2002, apud OLIVEIRA, 2009) aponta também o papel do coordena-

dor pedagógico como essencial para os processos de formação continuada, pois ele tem a função de dinamização das atividades de formação contínua dos professores.

Acredita-se importante trazer para esta reflexão o posicionamento dos professores perante a educação inclusiva, mapeada por Martins et al (2007), em que se encontram duas posturas docentes diante da política de educação inclusiva. Em uma delas, o professor apresenta-se como refém do processo inclusivo, ele acredita que há uma forma única de ensinar tudo a todos e espera que outros lhe digam o que fazer com sua turma, com seus alunos problemas, criando estigmas e legitimando preconceitos sobre seus alunos. A segunda postura é a do professor autônomo, ou seja, daquele que assume a autoria do fazer pedagógico, que busca conhecer seu aluno, suas NEE e, assim, procura caminhos melhores para ensiná-lo. Isso porque “sabe que ninguém terá tanto tempo para conhecer seu aluno do que ele mesmo e que em ninguém mais a criança confiará tanto para abrir seu universo de sonhos e dúvidas do que nele” (MARTINS et al, p. 269).

Pensa-se que essas posturas distintas dos professores fazem referência à questão da responsabilidade que cada educador tem sobre seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois também cabe a ele e não só ao Estado o encargo pela sua formação. Conforme a PNEEPEI (2008), a educação especial deve orientar o ensino comum para o atendimento às NEE dos alunos, realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar recursos e serviços próprios desse atendimento e orientar os alunos e professores quanto à utilização desses recursos e serviços nas turmas comuns do ensino regular. A política objetiva também a formação docente para o atendimento educacional especializado e a formação dos demais profissionais da educação para inclusão, mas não afirma que é tarefa dos professores de educação especial conduzir esta formação.

As Secretarias de Educação que responderam ao questionário, quando indagadas sobre a orientação dada por elas para o trabalho dos professores de educação especial, responderam que os orientavam à realização de formação dos demais docentes, das equipes técnicas, dos diretores, dos pais e de toda a comunidade escolar no que se refere à inclusão. Em rela-

ção a essa problemática, DUK (2006) afirma que o profissional especializado pode suscitar a formação de professores, equipes técnicas, diretores, pais e de toda a comunidade escolar, organizando palestras, oficinas e reuniões que visem ao desenvolvimento de comunidades educacionais sensíveis à diversidade.

Acredita-se que a formação de toda a comunidade escolar quanto à educação inclusiva seja de grande relevância, pois sendo a escola um espaço educativo, todos os seus membros têm responsabilidade sobre a educação que é ali propagada. Assim, todos eles se constituem educadores, alguns de forma direta, como equipe diretiva e professores (ressaltando o papel decisivo destes últimos no processo educativo), outros de forma indireta, como funcionários, alunos e pais. Já na Declaração de Salamanca (1994), isso pode ser constatado:

*Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais (...) Os professores, todavia, desempenhando um papel decisivo como gestores do processo educativo... (BRASIL, 1994, p.35).*

Analisando respostas das Secretarias de Educação municipais a outras questões, foi possível perceber a não menção ao modo pelo qual o professor de educação especial realiza essa formação, mas acredita-se que ela ocorra no próprio espaço da escola. Em relação a isso, Oliveira (2009) ressalta a importância dos processos de formação continuada dos educadores se constituírem na própria escola, tendo em vista que nela se efetiva a ação educativa. Ainda segundo Oliveira, destaca-se a relevância da presença do professor de educação especial nas escolas, para que o grupo escolar tenha a quem recorrer quando sentir necessidade de informação e para reforçar o apoio pedagógico aos demais professores. Entretanto, a autora coloca que “não há clareza para o grupo de educadores das escolas, nem para o grupo de especialistas, quanto ao seu papel e atuação no processo de formação continuada dos professores...” (ibidem, 2009, p.44).

Acredita-se que o trabalho articulado entre professor de educação especial e professor de classe comum possa constituir um momento de formação continuada dos professores. Esse trabalho é referido na PNEEPEI (2008) quando esta traz que, ao longo de todo processo de escolarização, o atendimento educacional especializado deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Desse modo, ao objetivar o desenvolvimento de todos os alunos da escola, crê-se que esta articulação não deva se restringir somente ao que a política coloca, mas deva ampliar-se, no sentido de ter uma orientação, uma troca mútua de informação entre os professores. Essa troca de saberes e de orientações pode ser em relação às especificidades do educando com NEE incluído, à adaptação de materiais e atividades e, inclusive, se necessário, o professor de educação especial acompanhar o professor em sala de aula comum para a realização de alguma atividade em que seja necessária uma atenção mais específica ao aluno com NEE incluído.

Todos esses momentos podem se configurar momentos de formação docente, porque “o compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois neste processo estão presentes o conhecer e o agir.” (OLIVEIRA, 2009, p.45). Esse compartilhamento tem por fundamento o diálogo, apontado pela autora como elemento principal dentro do processo de formação continuada dos educadores.

Outra pergunta do questionário, agora referente à importância que os membros das Secretarias de Educação municipais conferiam à existência de um trabalho em parceria entre o professor de educação especial e o professor da classe comum, gerou resposta unânime dos municípios, que julgavam importante a prática conjunta entre esses profissionais, tendo em vista “uma troca de saberes e práticas para que a Educação Inclusiva possa ter maior sucesso.” (A). As Secretarias de Educação dos municípios S e R, respectivamente, acrescentaram ainda: “Acreditamos que através do trabalho articulado entre Educador Especial e professor da classe comum é o suporte para que a inclusão se efetive por completo, favorecendo a aprendizagem dos alunos.” (S), “Com certeza esse di-

álogo é fundamental não só com o professor regente de turma, mas com a equipe diretiva e supervisão escolar para realização de um trabalho em rede compartilhado e cooperado entre todos os envolvidos.” (R).

Nas afirmações acima é possível perceber a relevância que é conferida ao trabalho mútuo entre professor de educação especial e professor da classe comum para efetivação da inclusão. Esse reconhecimento constitui-se um ponto positivo rumo à efetivação desta parceria e, conseqüentemente, da educação inclusiva. Outro ponto a ser ressaltado refere-se à resposta de R, que destaca a relevância da existência de um diálogo também entre os professores de educação especial e do ensino comum com a equipe diretiva, supervisão escolar e com toda a comunidade escolar. Pois, como já afirmado anteriormente, pouco é resolvido se somente parte do grupo escolar estiver engajado neste trabalho, se o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola não estiverem de acordo com a proposta inclusiva, já que a construção social, moral, cultural e cognitiva do aluno se dá a partir do contato com todos os membros da comunidade escolar, nos mais variados eventos e situações de aprendizado que esta possa propiciar.

Outra questão aplicada à Secretaria de Educação dos municípios objetivou verificar como se apresenta a posição dos professores dos municípios frente à necessidade de um trabalho articulado destes profissionais. As afirmações de R e J em relação a essa questão mostraram que um trabalho conjunto entre os profissionais da educação, quando há uma realidade inclusiva, apresenta-se como uma prática essencial, pois “essa prática trás bons resultados que exige dedicação e comprometimento para que realmente possa fazer acontecer essa proposta.” (J). Os municípios de N, A e S apresentaram observações semelhantes, afirmando que as práticas articuladas entre educadores especiais e professores do ensino comum são necessárias, mas difíceis de serem concretizadas. Isso pode ser observado na respostas dadas por tais municípios: “Os professores sentem-se desamparados, precisamos trabalhar a formação e a capacitação de pessoal” (N),

*Existem outros cursos de formação continuada e há a necessidade de mais profes-*

*sores da educação especial para efetivar-se melhor a prática de formação para a educação inclusiva, principalmente o interesse dos professores em dispor o seu tempo para tal” (A).*

*Os professores consideram a prática importante, embora ainda não tenham efetivado por completo ações que promovam a articulação necessária para tal. Certamente, temos casos em que esta articulação acontece na íntegra e o motivo do sucesso da mesma está condicionado à abertura desses professores em aceitar a inclusão e sua predisposição pela troca de saberes (S).*

Nas respostas dos municípios A e N torna-se visível a importância conferida à formação para a educação inclusiva, sendo que essa formação suscita a necessidade do professor de educação especial. Tal necessidade e o trabalho articulado deste profissional com o professor do ensino comum é mencionado tanto na PNEPEI (2008) como também na Resolução CNE/CEB nº 17/2001, no Art. 18, que recomenda aos professores especializados em educação especial e aos professores do ensino comum o trabalho em equipe (BRASIL, 2001). Nas afirmações dos municípios A e S é possível verificar de que modo a predisposição dos professores se mostra um fator essencial no que se refere ao trabalho articulado e à formação para a educação inclusiva. Essa predisposição, já abordada anteriormente, ficou implícita na resposta de S, quando a Secretaria de Educação deste município fala na resistência que enfrenta por parte dos docentes em relação à formação para a educação inclusiva.

Como a prática da educação especial na perspectiva inclusiva é algo relativamente recente e sugere mudanças, essa reação de resistência por parte dos professores torna-se uma forma de defesa. Carl Roger (apud LA ROSA, 2003, p. 154), aponta que: “tudo o que é novo é considerado uma ameaça a pessoa e, por isso, ocasiona resistência. A pessoa tem resistência à mudança e, por se sentir ameaçada pela novidade, não quer modificar-se.”

Assim, a educação inclusiva aponta à necessidade da articulação entre a educação especial e o ensino comum, entre o atendimento educacional especializado e a proposta pedagógica do ensino comum. Esse trabalho conjunto, de acordo com o que foi verificado na pesquisa, mostra-se um instrumento eficaz para que possa haver um processo de educação inclusiva. Conforme Duek:

*Ao que tudo indica, a existência de uma equipe de trabalho integrada é tida como uma condição sine qua non para que o atendimento dispensado ao aluno com necessidades educacionais especiais seja de melhor qualidade... Percebe-se que o apoio mútuo e o estabelecimento de “parcerias pedagógicas” são apontados como significativos no enfrentamento das dificuldades e problemas que surgem no cotidiano escolar. (DUEK, 2006, p. 150 e 151).*

Percebe-se, assim, o quanto uma prática conjunta entre os profissionais da educação pode se configurar como um importante espaço de formação docente. Isso porque esse estabelecimento de “parcerias pedagógicas” entre educadores especiais e professores, essa “troca de saberes”, pode proporcionar uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento profissional e pessoal para os professores, pois há a possibilidade de discussão com um colega capacitado sobre as experiências do cotidiano escolar. Essa reflexão crítica sobre a prática é o que Freire (2003) aponta como o fundamental do processo de formação continuada dos professores. Para ele “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2003, p.39).

Contudo, esse trabalho mútuo entre o professor de educação especial e o professor da classe comum alude a uma transformação de práticas metodológicas, sendo que, como referido por Carl Rogers (apud LA ROSA, 2003), toda transformação pode gerar resistência. Acredita-se que a relutância dos professores apontada pelos municípios S, A e N em relação ao trabalho em parceria deve-se ainda e talvez principalmente ao que Gómez (2001) aponta como a cultura escolar do isolamento docente:



*O isolamento do docente, vinculado ao sentido patrimonialista de sua sala de aula e seu trabalho, pode ser considerado uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar... Esse isolamento passionadamente defendido não conduz à afirmação das diferenças, à estimulação da criatividade, à busca de alternativas originais e está impedindo, pelo contrário, a colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes (GÓMEZ, 2001, p.168).*

Desse modo, o trabalho conjunto entre educadores especializados e professores de classes comuns, essa formação a partir da troca de saberes enfrenta muitos desafios, apesar de se mostrar relevante para promover uma educação inclusiva de qualidade a todos, que extrapole a mera inserção física de alunos com NEE e lhes garanta aprendizagem. Por esse motivo, pode-se perceber claramente nas informações colhidas com os questionários que a efetivação de um trabalho conjunto como instrumento de formação docente para poder-se promover uma educação inclusiva de qualidade para todos depende da predisposição do coordenador pedagógico da escola, mas, principalmente, da predisposição dos professores.

### Considerações Finais

A partir da reflexão aqui apresentada, pode-se afirmar que a proposta de educação inclusiva ainda é algo recente, e, desse modo, sua efetivação ainda levará um considerável período de tempo, visto que faz-se necessário modificar um sistema de ensino instituído e considerar novos princípios e conhecimentos. Nesta perspectiva, a formação docente apresenta-se como essencial. No entanto, apresentam-se ainda desafios a essa formação, pois há resistência por partes dos docentes em participar de encontros de formação sobre a educação inclusiva.

Um ponto positivo visualizado nos recortes da pesquisa do TCC é que, apesar dos obstáculos à formação dos professores, alguns passos já estão sendo dados pelas Secretarias de Educação dos municípios na perspectiva de proporcionar ensino de qualidade a

todos os alunos. São exemplos disso a própria promoção de encontros de formação continuada aos professores, a afirmação da importância desses encontros e o reconhecimento da relevância do trabalho articulado entre professores de educação especial e professores do ensino comum, o qual pode se constituir, se bem aproveitado e dinamizado, em um importante espaço de formação para os docentes.

Acredita-se que os processos de mudança na educação ocorram de médio a longo prazo e que, por isso, as mudanças exigidas acontecerão de forma gradual e, como já afirmado, levando um considerável período de tempo para se efetivarem. Este tempo pode colaborar para que os professores e as equipes educacionais das escolas discutam e analisem suas práticas, suas formações enquanto profissionais e enquanto pessoas. Assim, têm-se nos obstáculos uma possibilidade de colaboração para o estabelecimento de reflexões, comparações e apreciações, as quais são importantes para o crescimento, a transformação.

Por fim, essas análises necessárias ao processo de transformação poderão estabelecer um novo entendimento sobre os processos de formação ante a educação inclusiva, os quais suscitam mudanças atitudinais internas e externas daqueles que têm como função potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de todo e qualquer estudante.

### REFERÊNCIAS:

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BEYER, Hugo. O. *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN*, 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.  
BUENO, José. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 21, 1998, Caxambu. Anais da 21ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu, 1998.

CARVALHO, Rosita. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DENZIN, Norma. & LINCOLN, Yvonna. *Adisciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN Norma & LINCOLN Yvonna [et al]. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 16 – 42.

DUEK, Vivien.P. *Docência e Inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado/UFSM. Santa Maria, 2006.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3º ed./Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 28º ed./São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GHEDIN, Eduardo; FRANCO, Maria. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ. Pérez. A. I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

MARTINS, Lúcia. A. R. [et al]. *Inclusão e Educação Social de Pessoas com Necessidades Especiais: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Luzia. F. M. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROSA, Jorge. L. (org). *Psicologia e Educação: o significado do aprender*. 7ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECKI, Elisandro Shultz et al. *Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago., 2006.

**Sobre a autora:**

**Cláucia Honnef:** Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pesquisando sobre o trabalho dos professores frente à educação inclusiva. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN). Tem estudos na área da educação, mais especificamente da educação especial, nas temáticas: formação de professores, altas habilidades/superdotação, inclusão no ensino regular e no ensino superior. E-mail: clauciahonnef@yahoo.com.br; clauciah@hotmail.com.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi realizado sob orientação da Professora Leandra Bôer Possa, professora assistente da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Educação Especial. Possui mestrado e atualmente está cursando doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.