



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Docência e Gestão da Educação

Ramo: Administração Escolar e Administração Educacional

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2017

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Kelly Cristina de Sousa

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A
PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2017

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Assinatura: _____

Projeto apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre Docência e Gestão da Educação, ramo administração escolar e administração educacional sob orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2017

RESUMO

Este trabalho é fruto de estudos teóricos e práticos realizados no Mestrado Acadêmico em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa (UFP). Tem como objetivo geral analisar o processo da formação do professor na universidade com relação à educação especial e a realidade encontrada na prática de ensino. Nesse sentido, a tendência é acreditar que a problemática sentida nos cursos de formação de professores está longe de ser superada, uma vez que as exigências legais e as políticas públicas modificam lentamente o cenário educacional brasileiro com relação a essa importante temática, carente de uma transformação significativa, que contribua efetivamente para o ensino e aprendizagem dos alunos com NEE no espaço escolar. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa. No campo da abordagem qualitativa utilizou-se uma recolha de narrativas escritas dos professores do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. A pesquisa de campo realizou-se em duas escolas localizadas no município de Fortaleza-Ceará. Procurou-se avaliar, quais as percepções dos docentes sobre sua formação inicial e seu impacto na prática profissional. Concluiu-se que, a Educação Inclusiva nem sempre está inserida na formação acadêmica do professor, e que a maioria dos cursos de licenciatura não possuem disciplinas que contemplem a inclusão. Assim, os professores têm que buscar formação em cursos extracurriculares. Esses profissionais lidam também com as frustrações que o sistema educacional proporciona, que muitas vezes começa pela infraestrutura da escola, do material disponível, da ausência da instituição de ensino no que tange ao acesso e a manutenção do aluno de NEE, além da limitação do aluno e do desconhecimento de alguns familiares sobre o diagnóstico do aluno. Esses professores buscam ter mais acesso às informações, mais cursos preparatórios e apoio da instituição de ensino. Como medidas sugeridas, propõe-se uma reformulação da estrutura do ensino superior que possa de fato incluir disciplinas que contemplem todas as necessidades de alunos de NEE, bem como a formação continuada do professor, para que o profissional possa a partir do conhecimento, aprofundar na prática pedagógica e nas estratégias de intervenção.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Formação inicial. Educação Especial. Educação inclusiva. Alunos com NEE. Prática profissional.

ABSTRACT

This work is the result of theoretical and practical studies carried out in the Master's Degree in Teaching and Management of Education of the Fernando Pessoa University (UFP) in Porto-Portugal. Its main objective is to analyze how the process of teacher education in the university occurs in relation to special education and the reality found in teaching practice. In this sense, the tendency is to believe that the problems experienced in teacher training courses are far from being overcome, since legal requirements and public policies slowly modify the Brazilian educational scenario in relation to this important subject, lacking a transformation which effectively contributes to the teaching and learning of pupils with SEN in school. The methodology used is qualitative in nature. In the field of the qualitative approach a collection of written narratives of the teachers from the 1st to the 4th year of elementary school was used. The field research was carried out in two schools, one inclusive and another focused only on special students, located in the city of Fortaleza-Ceará. Attempts were made to evaluate, at a qualitative level, the teachers' perceptions about their initial formation and their impact on professional practice. It was concluded that according to the results of our research, Inclusive Education is not always included in the academic training of the teacher, and that most undergraduate courses do not have subjects that contemplate inclusion, with this, teachers have to seek training in extracurricular courses. These professionals also deal with the frustrations that the educational system provides, which often starts with the school infrastructure, the available material, the absence of the educational institution with regard to the access and maintenance of the student of SEN, in addition to the student's limitation and the lack of knowledge of some relatives about the student's diagnosis. These teachers seek to have more access to information, more preparatory courses and support from the educational institution. As suggested measures, it is proposed a reformulation of the structure of higher education that may, in fact, include disciplines that address all the needs of SEN students, as well as the continuous formation of the teacher, so that the professional can from the knowledge, deepen in the Pedagogical practice and intervention strategies.

Keywords: Teachers. Continuing education. Special education. Students with SEN.

:

Só aqueles que se arriscam a ir longe demais
Descobrem o quão longe eles podem ir.

Walternate (Fringe)

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de qualquer coisa, agradeço a Deus pela coragem e força que me tem enviado.

À minha mãe Liduina Paula.

Às minhas amigas especiais, Ana Cristina Moraes, Keina Guedes e Lidianne Lourenço que vibraram por mais uma conquista acadêmica e profissional.

Ao meu amigo e Diretor Edivan Nunes pela compreensão, generosidade e ajuda nesse processo, tornando essa caminhada menos árdua.

Às amigas do mestrado Neiva Minat e Marlene do Carmo que somaram, multiplicaram e dividiram os momentos de leituras, angústias e sucessos que foram saboreados nesses dois anos.

Aos professores do Mestrado pelos conhecimentos, competência e seriedade durante os momentos de sala de aula.

A todos que participaram das vivências no mestrado compartilhando os saberes e competências nos estudos.

À Universidade Fernando Pessoa (UFP) por proporcionar novos saberes científicos.

À minha querida Professora Doutora Fátima Paiva Coelho, o meu agradecimento, pela confiança, pelos conhecimentos e saberes repassados, tornando este trabalho possível.

Por último, o meu maior obrigado vai para a minha mãe que sempre me deu força, carinho e apoio para que eu tivesse sucesso profissional. Mais uma vez, OBRIGADA minha mãe.

A todos, o meu muito OBRIGADA!

INDÍCE GERAL

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
AGRADECIMENTOS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIV
INTRODUÇÃO.....	- 1 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 3 -
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	- 4 -
1.1 <i>A formação de professores e a política de inclusão no Brasil</i>	- 7 -
1.2 <i>Formação de professores de educação especial no Ceará.</i>	- 13 -
1.3 <i>Formação e Prática Profissional</i>	- 18 -
CAPÍTULO II – ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO COM NEE NA ÚLTIMA DÉCADA	- 22 -
2.1 <i>Conceito de NEE.</i>	- 27 -
2.2 <i>Escolas Inclusivas</i>	- 30 -
2.3 <i>Os benefícios das escolas inclusivas</i>	- 34 -
PARTE II– ESTUDO EMPÍRICO	- 38 -
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	- 39 -
3.1 <i>Problemática</i>	- 39 -
3.2 <i>Objetivos</i>	- 43 -
3.3 <i>Participantes</i>	- 44 -
3.4 <i>Metodologia</i>	- 48 -
3.5 <i>Instrumentos e procedimentos</i>	- 49 -

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	- 51 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 68 -
ANEXOS	- 77 -
ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO ALUNA DE MESTRADO	- 77 -
ANEXO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.	- 78 -
ANEXO 3 – TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS	- 81 -

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição dos professores por sexo.....	- 44 -
Gráfico 02: Distribuição dos professores por idade.	- 45 -
Gráfico 03: Distribuição dos professores por nível de formação.	- 45 -
Gráfico 04: Distribuição dos professores por tempo de serviço.....	- 46 -
Gráfico 05 : Distribuição dos professores por instituição de formação.	- 47 -
Gráfico 06 : Distribuição dos professores por escola pesquisada.	- 47 -
Gráfico 07: A Educação Inclusiva na formação do professor	- 53 -
Gráfico 08: A formação foi importante para sua prática pedagógica?	- 58 -
Gráfico 09: As dificuldades enfrentadas na prática profissional de alunos de NEE...-	60 -

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Tópico 1: Descreva o seu percurso acadêmico na graduação com relação à educação especial e em que medida a educação inclusiva esteve presente nos conteúdos das disciplinas oferecidas. Fale das lacunas que encontrou.	- 52 -
Quadro 02 – Tópico 2: Descreva a sua opinião em relação à forma como um currículo pode contribuir para corresponder às necessidades de formação do futuro professor de alunos com NEE e como esse mesmo currículo se confronta com a sua aplicabilidade na prática.	- 55 -
Quadro 03 – Tópico 3: No seu caso concreto se a formação recebida foi ou não importante para a sua prática pedagógica.....	- 57 -
Quadro 04 - Tópico 4: Escreva sobre as dificuldades que encontrou no campo da prática profissional com alunos de NEE.	- 59 -

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENASP	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
GAB	Gabinete
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NAPE	Núcleo de Acompanhamento Pedagógico Especializado
NEE	Política Nacional de Educação Especial
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SEESP	Secretaria de Educação Especial
ONU	Organizações das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Se você tiver medo de atravessar a porta,
sua vida terá sempre o mesmo cenário.
(Autor desconhecido)

Este estudo é resultado de pesquisas realizadas no Mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa e teve origem em reflexões enquanto estudante do curso de Pedagogia, e profissionalmente no exercício de atividade profissional, como bibliotecária. Sempre me inquietou como se dá a relação entre a formação recebida na universidade e a realidade encontrada pelos professores na prática de ensino para alunos com necessidades especiais, ou seja, a experiência entre formação e atuação profissional.

O texto está estruturado com reflexões acerca da prática de ensino do professor de educação especial no contexto brasileiro, especificamente no estado do Ceará levando em conta às políticas de formação inicial e continuada, numa contextualização social e histórica. Este trabalho apresenta uma revisão de literatura sobre a formação do professor para a educação especial no Brasil. Trata-se de um assunto relevante, uma vez que a inclusão escolar tem sido tema de diversos estudos em nosso país.

Para entender o processo de inclusão e suas deficiências faz-se necessário conhecer a trajetória percorrida pela educação especial, bem como as mudanças sentidas nos últimos anos, como a inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino regular. Assim, o objetivo desta investigação consiste em analisar como se dá o processo da formação do professor na universidade com relação à educação especial e a realidade encontrada na prática de ensino. Pretende-se também como objetivos específicos, compreender a relevância da formação inicial com relação à área de educação especial e sua importância na prática pedagógica; compreender o percurso acadêmico do professor durante a universidade, identificando as lacunas que encontrou em relação aos conteúdos da área de educação especial e conhecer quais dificuldades os professores de educação especial encontraram no campo da prática pedagógica.

O estudo deste tema é fundamental e com certeza irá contribuir para o trabalho de diversos profissionais como professores, pedagogos, psicólogos, além de instigar maiores pesquisas sobre o assunto.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo dois capítulos na Parte I sobre o enquadramento teórico, e dois na Parte II que se trata do Estudo Empírico, além da conclusão e das referências bibliográficas. Nos capítulos I e II sustentaremos o enquadramento teórico, e o capítulo III diz respeito ao estudo metodológico e o capítulo IV corresponde à análise e apresentação dos resultados, além da conclusão.

O capítulo I aborda sobre a formação inicial dos professores, bem como a reflexão e o estudo sobre essa formação que tem se tornado tão relevante nos últimos anos. Além de demonstrar as políticas públicas de inclusão no Brasil e como a prática profissional e a formação do professor poderá contribuir de fato com essa inclusão. No capítulo II, discorreremos sobre o atendimento da população com NEE na última década e como são as escolas inclusivas e a diversidade de alunos para o trabalho pedagógico.

No capítulo III, apresentando uma análise da metodologia aplicada em nossa investigação, na qual buscamos demonstrar o problema que impulsionou a nossa pesquisa, os objetivos e os participantes envolvidos neste estudo, além dos instrumentos e procedimentos adotados.

No capítulo IV, compõem a apresentação, análise e discussão dos resultados, que foram confrontados com alguns autores especialistas deste campo teórico.

E por fim, apresentaremos na conclusão de forma sintetizada, o nosso resultado fazendo uma reflexão, demonstrando as possíveis contribuições para o processo de formação inicial do professor na área da educação especial e a sua relação com a prática e a realidade das nossas escolas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Quem quiser ver em profundidade,
tem que aceitar o contraditório (...) porque
ele é o próprio nervo da vida.
(Candido, 1993, p. 24).

A reflexão e o estudo sobre a formação docente é tema de grande relevância nos últimos anos e envolve múltiplos conceitos sociais, históricos e políticos, pois não se limita simplesmente à aquisição unilateral de conteúdos. Vivemos numa época de rápidas transformações, o que propicia e estimula a valorização da competitividade e produtividade nos diversos segmentos profissionais, principalmente no campo da educação. Refletir sobre a formação docente, requer antes de tudo conscientizar sobre a importância da relação entre teoria e prática, ou seja, entre o pensar a prática e o fazer a prática, superando a histórica dicotomia entre ambas.

Nesse sentido, pensar a educação implica pensar a prática pedagógica e a formação docente com qualidade, tema cada vez mais pertinente e complexo por suas diversas teorias e vertentes, o que exige qualificação, políticas adequadas e valorização profissional considerando a realidade e o ambiente atuante do professor. Antes de tudo convém conhecer e entender o conceito de formação. Segundo, Freire (1996, cit in. Bandeira, 2006, p.2),

“o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo”

Com base nessa afirmação, fica claro que o termo formação está intrinsecamente ligado a palavra construção e de acordo com Freire (2007), a mesma só é possível através do processo de interação e de transformação de conhecimentos, não apenas transferidos, mas que possibilite sua produção e construção em termos de vivência, ou

seja, a teoria deve ser coerente com a prática cotidiana do professor e não por mera acumulação de conhecimentos como “produção científica”, mas por sua característica fundamentalmente humana que reside em seu caráter formador, levando em conta o contexto social da comunidade à qual ele atua. Isso se torna claro na fala de Paulo Freire, referente à prática educativo-crítica, quando diz:

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressiva e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 2007, p.22).

As ideias propostas por este autor são ricamente norteadoras para o processo de formação docente, por seu caráter crítico reflexivo com relação à prática pedagógica, pois se centra na articulação dialética entre teoria e prática e principalmente, na relação homem-mundo de modo interdependente, através da consciência crítica, tornando-se o diferencial que pode conduzir a uma nova práxis. A atividade docente necessita desse exercício cotidiano da consciência crítica, para que seja possível essa ação transformadora e isso requer um preparo que não se esgota nos cursos de formação, pois a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade. Ação e reflexão devem ser simultâneas, possibilitando uma educação libertadora.

Nesse ínterim, Tardif (2010), de maneira semelhante a Paulo Freire aborda sobre a importância da postura crítica do professor a respeito de sua própria formação profissional enquanto sujeitos do conhecimento, quando diz:

“(…) os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. Pessoalmente, não vejo como ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu

próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores.” (Tardif, 2010, p. 243).

Esta afirmação fortalece a ideia de que o exercício da docência só se torna transformador quando a formação é alicerçada entre a teoria e a prática sem perder o exercício da consciência crítica. Na proposta de Freire, a reflexão crítica sobre as mesmas possibilita que o educador assimile melhor o seu papel como sujeito do conhecimento, capaz de racionalizar e mobilizar os saberes, modificando sua práxis de acordo com a realidade em que está inserido. Essa coesão só será possível quando houver de fato uma mudança nos processos formativos docentes, capaz de reconhecer o professor como um profissional que constrói saberes inerentes ao seu fazer pedagógico.

Nesse sentido é que Tardif (2010) complementa ao mencionar que os saberes do professor estão intrinsecamente relacionados com as suas capacidades de racionalizar e indagar sua própria prática. Assim é que,

“Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.” (Garrido, 2012, p.32).

Portanto, conclui-se que, a formação docente num contexto de práxis, não se limita nem se encerra no momento da formação inicial, requer preparo e continuidade do aprendizado dos conhecimentos específicos que são trabalhados em sala de aula, além de uma troca consciente entre educador e educando numa atitude de transformação da realidade conhecida.

1.1 A formação de professores e a política de inclusão no Brasil

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido marcada por significativas mudanças e constantes reconfigurações em relação à formação de professores, principalmente na perspectiva da educação inclusiva, que tem se mostrado como elemento crucial de investigação no contexto educacional, político e social. Apesar dos “avanços”, os estudos sobre a formação dos professores no Brasil voltados para o atendimento às diferenças e à inclusão escolar, ainda são temas raros e que inspiram atenção por parte da sociedade, pois as pessoas com deficiência continuam marginalizadas do processo escolar, especialmente as mais carentes. Isto porque, historicamente, entre os diversos direitos que foram subtraídos das pessoas com deficiência, sem dúvida podemos destacar o direito à educação, pois essa parcela da população ficou durante muito tempo, desprovida de uma política de educação governamental.

Neste sentido, conforme ressalta Arroyo (2007), “O campo da educação, das políticas, do currículo e da formação se orienta por princípios universalistas genéricos, não constituídos no reconhecimento da diversidade e das brutais desigualdades.” (Arroyo, 2007, p. 205). Nesse contexto, o Estado tem como obrigação oferecer condições para o pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho de maneira digna, igualitária e justa, contudo essa diversidade tem sido tratada ao longo dos séculos de forma deficiente e ainda não foi devidamente sanada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus respectivos currículos.

No Brasil, o maior desafio para a efetiva inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais tem sido a falta de preparo de grande parte dos professores aliada a carência de uma formação sustentada nos pressupostos da educação inclusiva. É comum ouvir relatos de muitos professores que não se sentem preparados ou que temem lidar com alunos com diferentes necessidades educativas. Desta forma, a formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. A base vem da partilha de conhecimentos,

de estudos de casos de práticas pedagógicas, que são as experiências, as trocas” (Rozek, 2010).

Portanto, quando se trata da inclusão a formação do professor torna-se um aspecto crucial que deve ser especialmente considerado, uma vez que este profissional, precisa se sentir preparado e seguro para trabalhar com esse contexto, pois atuam em salas cada vez mais heterogêneas.

A formação do professor é fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Para tanto, faz-se necessário, conforme aborda a Declaração de Salamanca: “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas.” (Salamanca, 1994, p. 27).

Segundo Libâneo (2007), torna-se necessário ao professor, refletir sobre sua formação, pois é clara a necessidade de uma formação geral e profissional que considere essa diversificação das atividades educativas em múltiplas instâncias. Isso implica repensar os processos de aprendizagem e competências comunicativas levando em conta a análise de situações novas e cambiantes para o enfrentamento das exigências do mundo contemporâneo, capaz de promover de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo. Desse modo,

“(…) cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade. Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: “[...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.” (Brasil, 2001, p.77).

Há algumas décadas, o profissional docente vem enfrentando grandes desafios, antes, ao concluir uma graduação acreditava-se que o professor estava apto para atuar na sua área até o fim da carreira, hoje este deve estar consciente de que sua formação é constante. Seja como for esta formação, o aluno com NEE será cada vez mais comum nas escolas, estejam elas preparadas ou não, cabe às universidades e cursos de capacitação, o papel de oferecer à sociedade um profissional no melhor nível de qualidade, considerando seus diversos públicos e tendo consciência do papel do professor na superação da lógica da exclusão.

Para Garcia (2013), a política de educação especial no Brasil na última década ganhou novos contornos que precisam ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais, relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que tem tido alterações e definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.¹

A autora aponta dois conflitos na formação de professores de educação especial no Brasil: um conflito de lócus e de nível, visto que tais professores eram formados como professores primários adquirindo conhecimentos na prática profissional ou em cursos específicos através de instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 70, a educação especial por meio do parecer n.295/1969 passa a integrar os cursos de Pedagogia, tendo a formação desses profissionais elevada ao nível superior e com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. No entanto, após mais uma mudança essa formação em nível superior foi alterada pela LDB 9394/96 ofertando a alternativa de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio, como aponta o inciso III do Art. 59:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - 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.” (Brasil, 1996).

¹ Tais sujeitos estão definidos no âmbito da política nacional como aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008a).

Não se pode negar que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação, contudo no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, a questão permanece na superficialidade, visto que esse tipo de formação poderia ter sido intensificada e tratada de forma mais específica no curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução nº 01/2006 (Brasil 2006a), do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu artigo 10, deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos, não podendo ser mais oferecida por nenhuma instituição de ensino. Dessa forma, com a aprovação da Resolução CNE 1/2006 (Brasil, 2006),

“que extingue as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação. Além desses pontos, a Resolução 2/2001 indica que tal formação pode ocorrer com a chamada formação continuada, para os professores que já estejam atuando. Neste caso, não há especificação de carga horária. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a formação dos professores pode se dar por intermédio da formação continuada. Não há qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados com deficiência.” (Michels, 2011, p.225).

Essas entre tantas outras medidas e resoluções são apenas algumas das propostas para o exercício da docência e formação dos professores para o atendimento educacional especializado, que é claramente secundário ou simplesmente limita-se a uma atividade complementar e de caráter opcional. É necessário de fato uma atenção e um cuidado específico para tratar da questão da formação de professores para essa modalidade e não torná-la uma colcha de retalhos de resoluções, teorias e documentos oficiais que secundariza o lado pedagógico, caracterizando-se pela ausência de discussões em relação à educação e aos processos de ensino.

É essencial que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam atividades e disciplinas de educação especial em seus currículos, ainda que por si só, não garanta a qualidade desses futuros profissionais ou o sucesso da inclusão escolar de alunos com NEE. A falta de efetividade e constância dessa temática

nos currículos de um modo geral, torna-se mais um agravante para não se concretizar de fato uma educação inclusiva.

No artigo 13 desta Resolução estão as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado que são:

“I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (Brasil, 2009, p.01).

Nesse liame, Michels (2011) destaca que em todos os pontos da citada resolução, permanece a centralidade nas técnicas e nos recursos especializados, direcionados a uma perspectiva psicopedagógica, tendo por base o modelo médico-pedagógico que indica a necessidade de técnicas centradas na deficiência dos alunos e os recursos voltados a cada tipologia de deficiência. E que mesmo as ações articuladas com a classe comum não são associadas à discussão pedagógica, mas tão somente à utilização de recursos específicos.

De acordo com Michels (2011), tanto a formação inicial como a continuada não mantêm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum, prevalece na formação de professores, um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico, o que sinaliza que a proposta de inclusão em curso no país, infelizmente não privilegia a apropriação do conhecimento escolar dos alunos com deficiência, ou seja, há uma ausência de discussões mais amplas sobre os processos de ensino e uma indefinição em relação à perspectiva pedagógica assumida pelos

professores. Tamanha abrangência contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, transformando o professor de AEE em um gestor de recursos de aprendizagem, perdendo assim, a essência da ação docente.

Dessa forma recai sobre o professor a responsabilidade de elaborar estratégias de avaliação dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que exige desse profissional uma formação inicial e continuada deixando claro que este profissional deve possuir ao mesmo tempo conhecimentos gerais e específicos para atuar no campo da educação especial. De fato

“A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.” (Pimenta, 2012, p.33).

A educação inclusiva continua um grande desafio tanto para a formação inicial como continuada, faz-se urgente compreender que essa formação não pode se reduzir à práxis utilitarista, com ênfase apenas nos recursos pedagógicos e didáticos, é preciso empreender um processo de formação de profissionais da educação críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, as atuais Diretrizes de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, ainda se distanciam dessa sociedade ideal.

1.2 Formação de professores de educação especial no Ceará.

A educação especial no Estado do Ceará, assim como na maior parte dos estados brasileiros refletiu o mesmo cenário nacional; caracterizado pela ausência de uma política governamental que atendesse adequadamente as pessoas com deficiência. Analisando o contexto histórico no que diz respeito à política de inclusão social, eram raros os alunos inseridos no ensino regular e estes eram escolhidos de acordo com o grau de deficiência para que não comprometessem o trabalho pedagógico, o mais frequente era direcioná-los ao ensino especial ou em locais isolados à margem da sociedade.

No Ceará, as primeiras medidas voltadas para atender os chamados deficientes foram bem pontuais e assistencialistas. De acordo com Magalhães (2003, p.74) “as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento aos portadores de deficiências no Estado partem de indivíduos isolados que se mobilizam em uma tentativa de instituir alguma forma de atendimento, em geral assistencial”. Isso revela que a Educação Especial era considerada um serviço à parte, não estava inserida no sistema educacional geral e nem destinados às situações regulares do ensino.

Um levantamento realizado por Leitão (2008) revela pontualmente o surgimento dessas instituições no Estado do Ceará, entre eles o Asilo de Alienados (1886), a Casa dos Cegos do Ceará (1943), a Sociedade de Assistência aos Cegos (1948), o Instituto Pestalozzi de Fortaleza (1956), o Instituto Cearense de Educação de Surdos (1961), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/Fortaleza (APAE-CE/1965), a Associação Beneficente Cearense de Reabilitação (1966) e o Centro de Reabilitação Infantil (1976/CE), todas eram instituições sem fins lucrativos apoiados por grupos da sociedade civil que tinham como bandeira, ajudar as pessoas com deficiência, assim como os seus familiares.

Em 1942, é criada na cidade de Fortaleza a primeira instituição destinada a atender os deficientes visuais, era uma instituição sem fins lucrativos e de origem privada, denominada Sociedade de Assistência aos cegos com o intuito inicial de prevenção e tratamento de problemas oftalmológicos. A preocupação educativa com os

deficientes visuais, surge no Ceará apenas em 1943, com a criação do Instituto dos Cegos do Ceará.

Leitão (1997) explica que a escolarização dessas pessoas só veio a se concretizar alguns anos depois, por meio da transferência de alguns professores da rede estadual de ensino ao instituto dos cegos, sendo poucos que tinham conhecimentos relativos ao alfabeto braile, pois não havia especialização, muitos aprendiam pela experiência e convivência com os cegos. Mesmo com as dificuldades iniciais, o instituto dos cegos foi de extrema importância no atendimento a esse tipo de deficiência e ainda hoje continua a contribuir para inserção dos mesmos na sociedade enquanto cidadãos, capacitando-os profissionalmente também.

Em 1956, também em caráter filantrópico, foi fundada a Associação Pestalozzi do Ceará com a missão de oferecer educação e reabilitação aos deficientes mentais, mas mantendo o modelo segregacionista de atendimento especializado. Considerada pioneira no estado do Ceará, a associação tem como vínculo a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP), criada por um grupo liderado pela professora Helena Antipoff com o objetivo de unificar as Associações Pestalozzi constituídas no Brasil.

“O Instituto Pestalozzi funciona em regime de internato, semi-internato e externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas, estaduais e federais. Inspirado na concepção da Pedagogia Social do Educador suíço Henrique Pestalozzi, o instituto Pestalozzi do Rio Grande do Sul foi precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil, e pela América do Sul.” (Mazzotta, 2011, p.44).

A criação do Instituto Pestalozzi levou a sociedade cearense a se sensibilizar e dedicar mais atenção aos deficientes mentais que viviam enclausurados. Atualmente percebe-se que as ações estão voltadas para que a mesma se adeque à Política Nacional de Educação especial, como podemos verificar através do parecer Nº 0202/2011 aprovado em 23/05/2011.

“No dia 13 de janeiro de 2011, a Instituição protocolou novo processo (o qual foi anexado ao presente documento) solicitando a este Conselho o credenciamento que possibilite à escola a sua adequação legal à Política Nacional de Educação Especial que indica que as Instituições de Educação Especial passem a funcionar como Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE. A Associação Pestalozzi do Ceará é reconhecidamente uma das instituições mais antigas no atendimento às pessoas com deficiência no nosso Estado.” (Ceará, 2011).

Através do parecer é possível confirmar que a educação das pessoas com AEE sempre foi pautada em um atendimento segregado, substituindo o papel da escola regular de ensino e que nesse momento é preciso assegurar um sistema educacional inclusivo baseado em diversos tratados e declarações internacionais, se o intuito for realmente garantir a igualdade de oportunidades às pessoas portadoras de deficiência.

Essas instituições, assim como outras que surgiram, embora não tivessem nenhum cunho político claramente definido, contribuíram para que deficientes físicos e mentais tivessem um pouco de espaço na sociedade, tornando-se precursoras naquele momento e identificando-os enquanto grupo social.

Em 1961 surge o Instituto Cearense de Educação dos Surdos, trazendo um olhar do poder público em relação à Educação Especial. O quadro docente era composto por profissionais da rede pública estadual de ensino que buscavam especialização nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro em cursos promovidos pela Campanha para Educação do Surdo Brasileiro.

Em 1954, aumenta o número de escolas especiais, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais. No Ceará ela surge em 1965, no governo de Virgílio Távora (1963-1967), a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Fortaleza, fruto da iniciativa de um grupo sensibilizado com o atendimento educacional aos portadores de deficiência mental. Essas instituições representaram em alguns municípios, a única alternativa vista pela família para o acompanhamento de seus filhos com deficiências.

É também em 1961, após 13 anos de debates, que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61. Essa lei exerceu uma base legal sobre os direitos do “excepcional” à educação ainda que tenham sido mínimas as mudanças e impactos com relação à escola comum.

“Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico (...) o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro.” (Mendes, 2010a, p. 99).

A LDB nº 5.692/71 acabou reforçando e conduzindo os alunos para classes e escolas especiais quando a mesma diz em seu texto que os alunos que apresentam deficiência deverão receber tratamento especial.

De acordo com Bezerra (2007), a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na década de 70, tornou-se uma das iniciativas no âmbito da educação especial que repercutiu nacionalmente, pois foi o primeiro órgão educacional do governo federal a definir uma política de Educação Especial, com o intuito de promover e expandir o atendimento aos então chamados “excepcionais”. Nesse centro,

“O atendimento educacional, como competência do MEC através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva. Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, é estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade, a ser feito, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS. Onde não houver tais serviços, recomenda-se que sejam aproveitados os serviços de natureza médico-psicossocial e educacional oferecido pela comunidade. Regulamentando o atendimento educacional, a Portaria n. 186 estabelece que o mesmo será prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino (via regular), cursos e exames supletivos adaptados, em Instituições Especializadas ou simultaneamente em mais de um tipo de serviço. Há também uma recomendação no sentido de que “sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professor especializado (...)” (Mazzotta, 2011, p.77).

No estado do Ceará, sua influência consistiu no envio de verbas para a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e na formação de professores, estas verbas também se

destinavam à construção de classes especiais no ensino público regular, mesmo assim tais recursos não supriam as necessidades existentes e nem foram capazes de reduzir a exclusão das pessoas com deficiência do espaço escolar nem conseguiu romper com o sistema de ensino segregado. O mais preocupante era a falta de critério para “selecionar” esses alunos, pois não havia um diagnóstico adequado capaz de traçar suas peculiaridades, apenas informações de professores e supervisores que nem mesmo eram qualificados nesse sentido. A lacuna no sistema escolar brasileiro passa a ser sentida também em relação ao papel do professor de Educação Especial, subordinado a outros profissionais como médicos e especialistas. Surge claramente a necessidade de uma formação mais específica para esse profissional.

Para Mazzotta (2011), tais diretrizes atribuem um sentido clínico/terapêutico á educação especial na medida em que esse atendimento passa a assumir um caráter preventivo/corretivo. Não há uma preocupação com o caráter educativo escolar propriamente dito quando se condiciona os excepcionais a um diagnóstico em serviços especializados da LBA/MPAS. Essa abordagem terapêutica da educação especial é ainda mais reforçada quando complementados pelas diretrizes a respeito dos professores de classes especiais, que segundo a Portaria Interministerial n.186, não há uma exigência de professor especializado para essas classes, mas uma recomendação. Isso reflete a falta de preocupação do governo com a formação dos professores para educação especial, pois o surgimento de leis e políticas para a educação especial não se pautaram nessa questão tão importante. Tanto a sociedade cearense, como os demais estados infelizmente não implementaram ações, nem deram a importância necessária quanto a formação dos professores para e educação especial.

Percebe-se tanto no Brasil, como no estado do Ceará que a história do atendimento educacional às pessoas com deficiência é marcada pela ausência de políticas públicas e ações que conscientizem a sociedade da importância de uma nova compreensão sobre o sentido maior da educação especial e isso fica ainda mais explícito pela ausência de medidas concretas e contínuas quanto à formação dos educadores que irão atuar com essa clientela.

1.3 Formação e Prática Profissional

Falar sobre educação inclusiva requer uma atenção para o sistema educacional como um todo, principalmente para a questão da formação docente e as implicações das políticas públicas de educação sobre o fazer pedagógico destes profissionais, especialmente daquele que atua no nível de ensino da educação infantil. Segundo Coelho (2012), “O papel do professor como agente da socialização tem sofrido relevantes modificações devido à transformação do contexto social, o que causou um aumento substancial das suas responsabilidades.” (Coelho, 2012, p.72).

Faz-se oportuna uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor e da sua autorreflexão como ponto de partida para seus questionamentos e intervenções pedagógicas, juntamente com seus pares na construção da autonomia docente, pois o mesmo, agindo isoladamente não produz as mudanças necessárias. Sobre essa abordagem encontramos consideráveis contribuições em Pimenta (2012), Tardif (2010), Schon (2000), Freire (2007), Nóvoa (1993), entre outros, contextualizados ao cenário educacional brasileiro.

A reflexão sobre a prática profissional é fundamental no ofício do professor, possibilitando que o mesmo exerça a sua função de acordo com a sua investigação-ação onde a qualidade torna-se essencial no processo de construção dos saberes. Há um desejo e interesse constante para que o aprendizado realmente aconteça, seja em sala de aula ou em outros contextos educativos.

Esse exercício permite uma compreensão mais abrangente em diversos aspectos que permeiam o trabalho docente, tanto pela superação do modelo de racionalidade técnica, como pela necessidade da emancipação e autonomia na formação docente, no entanto não há um modelo pronto a ser seguido, deve ser um compromisso de interesse de todos os educadores com a sociedade.

Segundo Freire essa reflexão nasce da curiosidade sobre a prática docente, inicialmente ingênua, mas quando exercitada torna-se cada vez mais crítica, no seu entender,

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (...) Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (Freire, 2007, p. 38-39).

Para Freire, o essencial é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática possibilitando uma ação transformadora através de ambas. Nessa mesma perspectiva, Schon (2000) indica a necessidade de se refletir sobre a ação no mesmo momento em que se a pratica, ou seja, sem reflexão e intencionalidade não se muda o fazer e nem se aprende.

É preciso se alicerçar em pressupostos teóricos para garantir o real conhecimento, pois teoria e prática são indissociáveis no aprendizado. Para Schön (2000, p. 23), os educadores “terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação”, deixa claro que os profissionais terão que aprender a questionar sua própria prática.

A reflexão deve ser intrínseca ao trabalho do professor e precisa integrar o desenvolvimento pessoal e profissional que contribua no processo de sua autonomia. O professor reflexivo age buscando o equilíbrio entre a ação e o pensamento e não apenas aceitando com comodismo as condições e imposições determinadas pelos outros. Desse modo, os cursos de formação devem contribuir na condução dessa autonomia bem como direcionar o educador através da atualização contínua de saberes. Segundo Nóvoa (1995, p.25), “a formação de professores não deve ser vista como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa”.

Nesse sentido a formação deve se opor à racionalidade técnica que tanto marcou o trabalho e a formação de professores. Segundo Freire: “*Não há docência sem discência*” (Freire, 2007, p.23). A formação deve ser entendida como um processo

intelectual contínuo, uma autoformação capaz de reelaborar os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas vivenciadas no contexto escolar, pois

“A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam.” (Pimenta, 2012 p.33).

Enfim, a formação de professores na tendência reflexiva conduz a uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional, uma vez que instiga e consolida uma formação contínua no local de trabalho. Pimenta (2012) ressalta que as transformações tem sido constantes no contexto da globalização e que para trabalhar o conhecimento é preciso acompanhar também as mudanças da multiculturalidade, dos mercados produtivos, da formação atual das crianças e jovens em constante processo de transformação, da dinâmica da sociedade multimídia, o que requer uma permanente ressignificação identitária dos professores. Nesse sentido,

“É imprescindível que o professor se mantenha atualizado, flexível à mudança e que continue permanentemente a sua formação. Terá, então, como principal função: aprender, inovar, diversificar, rever conceitos, etc. para que se possa atender às necessidades educacionais escolares, na melhoria da qualidade da educação. Em tempos de globalização, o acesso às informações é muito rápido. Assim, o professor necessita qualificar-se constantemente para tentar acompanhar este processo de mudança.” (Coelho, 2012, p.68).

Medeiros e Bezerra (2016, p.21), ressaltam que “(...) há um percurso profissional que não limita o processo de formação docente ao momento de sua formação inicial” deixando clara a importância de o professor assumir seu papel como protagonista apoiado em pressupostos teóricos e metodológicos que legitimem seu repertório científico concretizando essa formação baseada no saber-fazer. Altet (2001) reforça que a formação “(...) deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam

o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, através de um trabalho do professor sobre suas próprias práticas e experiências.” (Altet, 2001, p.34). Quando se trata de educação inclusiva essa reflexão se faz ainda mais urgente, pois exige do profissional que vai atuar com ela, sensibilidade e abertura para novas experiências, visto que a formação continuada está sendo a estratégia mais utilizada para formar os professores que atuam diretamente com os alunos da educação especial, o que torna essa reflexão ainda mais importante.

CAPÍTULO II – ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO COM NEE NA ÚLTIMA DÉCADA

Nos últimos dez anos, a educação especial no Brasil passou por significativas mudanças e configurações referentes à concepção de deficiência e isso naturalmente norteou o surgimento de políticas orientadas à garantia da escolarização no ensino regular, no sentido de ampliar o acesso à educação e reforçar a permanência e condições de aprendizagem aos alunos com deficiência.

No contexto atual, a política educacional no país e mais especificamente no Estado do Ceará tem como eixo, a inclusão de todos os alunos nos sistemas públicos de ensino. Segundo dados da ANPED,

“Os princípios que norteiam a Política Estadual de Educação Especial do Estado do Ceará apontam para a garantia do acesso, permanência e terminalidade educacional da pessoa com necessidades educativas especiais. Esses princípios fundamentam-se em valores éticos e sociais de que a função da educação é valorizar cada novo homem como indivíduo e como ser social. O referido documento apresenta como diretriz a universalização da educação inclusiva sem destacar os princípios que fundamentam sua concepção de inclusão. Além disso, norteia seus princípios pedagógicos pelo respeito aos valores democráticos da igualdade, da liberdade e da dignidade humana. Refere-se, ainda, que a ideia de normatização significa oferecer aos portadores de necessidades educativas especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que as outras pessoas têm acesso, respeitando as características individuais e aceitando a sua maneira de viver, com direitos e deveres.” (ANPED, 2003).

Para (Garcia, 2013) “pensar na educação especial na última década implica retomar o Plano Nacional de Educação (PNE)” considerada um avanço significativo a ser desenvolvido através da “criação de uma escola inclusiva baseada na formação de recursos humanos”, ou seja, capaz de oferecer atendimento aos educandos especiais em diferentes espaços, como creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, além de instituições especializadas, são prioridades para o Plano Nacional de Educação.

No documento, a formação e o preparo dos profissionais faz parte da proposta de escola inclusiva, revelando a importância da formação em serviço e do seu avanço na última década, dando particular atenção à formação inicial e continuada.

“Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.” (Brasil, 2000, p.98).

O PNE enfatiza a valorização dos profissionais de educação, condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e preparação das aulas. Apesar da década de 90 ser considerada relevante em termos de Política Educacional Brasileira através de referenciais normativos, conferências, declarações de âmbito internacional, formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva; um diagnóstico que integra o texto do PNE expressa que o conhecimento sobre essa população e o seu atendimento na realidade não sofreram nenhum incremento significativo ao dizer que: “O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades educativas especiais nem sobre o atendimento” (Brasil, 2000, p.61).

Mesmo com essa concepção, Garcia (2013) aponta que o final da década de 90 revela um incremento no atendimento educacional especializado (AEE) pelo expressivo aumento das matrículas relacionadas à educação especial em escolas comuns, mas que isso por si só, não se configura em garantia de sucesso da política educacional, visto que a educação especial constitui modalidade da educação básica e necessita ser mais bem avaliada. A política Nacional de Educação Especial (1994), conceitua a educação especial como:

(...) um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral,

fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino”. (Brasil, 1994, p.17).

No documento não há uma alusão direta ao atendimento educacional especializado como parte integrante da educação especial, apenas se verifica o uso da expressão (atendimento educacional especializado) em alusão ao artigo 208 da constituição federal de 1988, sem que essa expressão seja conceituada.

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, orientam que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos e que cabe às escolas assegurarem o pleno atendimento dos alunos com deficiência. Essa resolução também não faz menção direta ao atendimento educacional especializado, no entanto determina que as escolas da rede regular disponham de apoio pedagógico especializado em educação especial nas classes comuns.

Outro documento importante nesse sentido, trata-se do Estatuto da Criança e do adolescente - ECA, no art. 54 diz que é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, pois toda criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Numa outra perspectiva a LDBEN nº 9.394/96, situa a educação especial como:

(...) um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001, art.3º).

A concepção de educação especial, nesse sentido é ampliada, mas ao mesmo tempo é orientada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) a ser realizado de forma complementar e suplementar a escolarização, ou seja, de maneira concomitante ao ensino comum ou vir a substituí-lo. Mendes Júnior

(2001) afirma que essa “substituição” não promove a efetivação de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, (prevista no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001), pois apesar de universalizar o acesso à educação regular nos sistemas de ensino dá margem para que possa ser substituída pelos recursos e serviços educacionais especiais. Isso deixa claro que a ênfase não está centrada na ideia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização desses recursos e serviços.

Nessa mesma direção, Garcia (2013) aponta que o decreto n. 6.571/2008 nem sequer menciona o termo “educação especial”, ela o substitui pela expressão “atendimento educacional especializado” e ressalta que as funções de apoiar e substituir foram retirados da definição, assumindo mesmo a ideia de complementariedade e suplementaridade.

A resolução n.4/2009 fortalece a educação especial como modalidade educacional e ao mesmo tempo enfatiza o AEE como uma modalidade educacional a ser realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, no entanto o documento remete para um modelo centrado nos recursos a ser realizado por um professor com formação específica. De acordo com Garcia (2013) esse modelo está fixado na SRM (Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais), estas salas são definidas no artigo 3º do decreto n.6.571/2008 como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Esse programa de implementação de SRMs como lócus do AEE reforça esse entendimento de educação como serviço, inserindo-o em um modelo de gestão gerencial. A concepção de serviço tem gerado uma lógica concorrencial entre a União, os sistemas de ensino e unidades escolares em uma mesma rede com relação ao AEE, produzindo uma forma descentralizada de administração através do que consideram política de universalização, pois por meio de decretos e resoluções cada um executa ações e uma política educacional diferenciada acerca da responsabilidade sobre o AEE.

Para Garcia (2013), ao longo da década a dinâmica da modalidade evidencia algumas mudanças, entre as quais:

- “1. a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM;
2. o público-alvo das políticas de educação especial foi redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas;
3. a modalidade educação especial assume duas características principais: a complementaridade (e suplementaridade) para os sujeitos em idade escolar obrigatória; e a transversalidade à educação básica e à educação superior;
4. as instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros mediante novos processos de gestão; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público;
5. define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial;
6. os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes.” (Garcia, 2013, p.108).

Por fim, Garcia (2013) resume as principais mudanças ocorridas na última década com relação à modalidade de Educação Especial:

“Entre as mudanças ocorridas em relação à modalidade educação especial ao longo da década, podemos destacar: a sua inserção formal na educação básica e na educação superior; a definição do público-alvo como aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento; a SRM como o lócus por excelência do trabalho da modalidade; as características de complementaridade e transversalidade à educação nacional; a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade.” (Garcia, 2013, p.116).

Diante disso, podemos analisar que as ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) está centrado nas técnicas e recursos, devendo este atuar como um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos. Michels, (2011) e Garcia, (2013) enfatizam que mesmo as ações articuladas com a classe comum não são contextualizadas na discussão pedagógica, mas somente na utilização de recursos específicos, enquadrando o professor como um gestor de recursos da aprendizagem dos alunos, indicando a necessidade de técnicas centradas na tipologia de cada deficiência. Persiste a carência de um debate pedagógico em torno da formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com NEE.

A ênfase tem sido na formação geral realizada nos cursos de Pedagogia e não na formação do professor habilitado em Educação Especial. Segundo Deimling, (2013) as habilitações em Educação especial e em áreas específicas foram extintas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), mas não exclui a importância e a necessidade da formação desse profissional (especialista) e de seu papel relevante no processo de inclusão escolar, conhecimentos essenciais no trabalho prático com alunos com NEE, visando concretamente a sua inserção no sistema regular de ensino.

Diante disso, percebe-se que a educação inclusiva ainda é um grande desafio tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada do professor, pois infelizmente ainda não contempla uma atenção no que diz respeito à apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência visto que essa formação tem sido esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico assumindo apenas uma função gerencial, instrumental como afirmado por Michels (2011).

2.1 Conceito de NEE.

O termo necessidade educativa especial, mais conhecido como NEE surgiu através do tão mencionado relatório Warnock Report (1978), resultado de um estudo que revolucionou o campo educativo/pedagógico da educação especial. O relatório representou um significativo avanço na caracterização do aluno de NEE que consistiu na mudança do paradigma médico-psicológico para o paradigma educativo, com enfoque

na aprendizagem escolar, ou seja, abdica dessa categorização para valorizar e trazer um novo olhar para as necessidades e os direitos dos indivíduos com deficiência.

Ainda de acordo com o relatório, análises demonstraram que vinte por cento das crianças em algum período da sua vida escolar apresenta NEE. Foi através desses dados que o relatório propôs o conceito de NEE. (Sanches, 1996). De acordo com o mencionado documento, “o conceito de Necessidades Educativas Especiais, engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem.” (Warnock, 1978, p.36).

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surge como resposta ao princípio da progressiva democratização das sociedades, entrando em evidência a partir da Declaração de Salamanca, documento mundialmente significativo que teve origem na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha. (Unesco, 1994).

A Declaração de Salamanca propiciou uma nova concepção, um novo olhar sobre as “necessidades educacionais especiais” estimulando a aproximação do ensino regular e especial, pois sugere que todos possuem ou podem possuir temporária ou permanentemente algum tipo de necessidade. Assim, ela orienta para a existência de um único sistema educacional respeitando as diversidades e singularidades dos educandos.

“Existe o consenso de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas estruturas educativas designadas à maioria das crianças (...) O desafio a esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades.” (Declaração de Salamanca, 1994).

Nesse sentido, fortalece a ideia de que as escolas devem integrar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, por meio de uma pedagogia equilibrada, capaz de beneficiar todas as crianças. Esse cenário é crucial na consolidação da educação inclusiva e no respeito à diversidade, significa repensar o ensino regular e reestruturar suas questões pedagógicas para que de fato haja um compromisso com a educação de qualidade para todos.

Elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), norteiam a respeito de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais, dessa forma originou um material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” que se encaixa concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca que consagra um conjunto de princípios no campo da deficiência, entre os quais:

- “a) O direito à educação é independentemente das diferenças individuais;
- a) As necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares;
- b) A escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário;
- c) O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.” (PCN, 1996).

De fato, a igualdade de oportunidades educacionais é essencial na sociedade, é um direito de todos e tem sido historicamente uma luta travada por familiares e militantes dos direitos humanos, trata-se de um dever do Estado garantir uma educação justa e de qualidade a todos, tendo ou não deficiência. Dessa forma é essencial que a política educacional desenvolva ações para o público com necessidades especiais no ensino regular.

O Conselho de Educação do Estado do Ceará no âmbito da Educação Infantil no Sistema de Ensino dispõe, na Resolução N° 361/2000 em seu artigo 2° inciso 3° diz que “as crianças com necessidades especiais serão atendidas na rede regular do seu respectivo sistema de ensino.” A Secretaria de Educação do Estado do Ceará no documento Política Estadual de Educação Especial também faz referência a isso através da Constituição Federal de 1988, da Lei N° 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além do documento da Secretaria Nacional de Educação Especial, intitulado Política Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação.

Através desta resolução, as escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE, embora ainda exista um distanciamento entre o que está escrito ou legislado e o que de fato ocorre no

dia a dia escolar. É importante que a sociedade e as políticas públicas de educação continuem trabalhando em defesa de uma escola para todos, buscando dirimir os problemas que ainda existem e disponibilizando respostas educativas às diversas necessidades dos alunos.

Em termos de Política Nacional de Educação Especial, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial (SEESP) é responsável pelo desenvolvimento de programas, projetos e ações a fim de implementá-las, bem como acompanhar os avanços e lutas sociais na construção de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. O público-alvo dessas ações são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (autismo) e com altas habilidades/superdotação.

Ações como a do relatório Warnock Report, Declaração de Salamanca, LDB, Secretaria de Educação Especial (SEESP), além da criação de decretos e resoluções direcionados à Educação Especial são medidas que auxiliam e reforçam a continuidade de um modelo escolar na perspectiva inclusiva. É urgente e necessário que não seja somente um suporte teórico e de base legal, mas sim uma medida que integre verdadeiramente todos os alunos com N.E.E., e que seja acima de tudo, alicerçado no princípio de uma educação de qualidade, centrada no aluno, enfim, como um direito natural de todos os educandos com Necessidades Educativas Especiais.

2.2 Escolas Inclusivas

A atual conjuntura da Educação Especial brasileira ,vem ao longo dos anos sendo reestruturada em uma perspectiva de Educação Inclusiva. Esse processo deu-se a partir da publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), que através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, redefiniu os conceitos, alterando as definições desta modalidade de ensino expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Greguol; Gobbi e Carraro (2013), a ideia de inclusão surgiu da necessidade de se opor à prática da exclusão, que submeteu durante tantos séculos os indivíduos com deficiência, sendo estigmatizados como inválidos e considerados inúteis, além de serem julgados de forma pejorativa pela sociedade. O esforço pela

inclusão, social e escolar, reflete a necessidade de coibir essa segregação que representa um atraso no desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais.

Figueiredo (2002) avalia a importância da transformação da escola para realmente efetivar a inclusão. É preciso abdicar de modelos e práticas discriminatórias e anular o hábito de soluções paliativas, pois não se trata somente de adequar medidas, mas de realmente transformar a realidade das práticas educacionais no sentido universal que é o desenvolvimento do ser humano.

Apesar da importância e do valor da inclusão ainda há certa resistência por parte de alguns sistemas educacionais

“A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.” (Ropoli, 2010, p.7).

Para Greguol, Gobbi e Carraro (2013), mesmo com a previsão do professor de apoio na sala de aula, há casos em que existem alunos com deficiências mais graves incluídos e normalmente é o próprio professor da sala comum que precisa gerir todos os conflitos e situações atípicas que possam surgir sem um auxílio adicional, o que torna essencial que as políticas públicas e o governo ofereçam subsídios mais consistentes que os atualmente disponíveis, tanto na formação inicial como na continuada. Isso reforça a necessidade de que se definam orientações mais claras nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas sobre conteúdos e experiências a serem propostos no preparo profissional, pois na prática, será ele o agente responsável por lidar com a diversidade e abrangência apresentada na escola.

Dessa forma

“Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de

altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.” (Carvalho, 2005, p.30).

Educação inclusiva, portanto, tem como objetivo principal educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, onde as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. Essa variedade possibilita que a educação do público com necessidades educacionais se realize a partir da realidade social e com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando, ampliando a convivência e a visão de mundo dessas crianças.

Nesse sentido, no Brasil, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no intuito de acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, na promoção de políticas públicas de uma educação de qualidade para todos os alunos. (MEC/SEESP, 2008). De acordo com Speroni (2010), o documento do Ministério de Educação – Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP),

“a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em sete de janeiro de dois mil e oito. A referida comissão foi composta por profissionais da Secretaria de Educação Especial/MEC e por colaboradores (pesquisadores na área da educação) que discutiram e construíram em conjunto as novas diretrizes que subsidiarão as práticas educacionais nas escolas de nosso país. Essa comissão de trabalho elaborou o documento que se subdivide em sete capítulos, sendo o último de referências bibliográficas.” (Speroni, 2010, p. 23).

De acordo com a nota técnica do Ministério da Educação SEESP/GAB/Nº 11/2010:

“A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.”

O Decreto nº 6.571/2008, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, regulamentando, no art.9º, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo, no art. 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional.

De acordo com o ECA, nº 8.069/90, o artigo define que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. A Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) tornam-se importantes documentos a influenciar na formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

De acordo com Carmo (1991), para se efetivar a escola inclusiva, ainda é necessário trilhar um longo e árduo caminho com o apoio de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Também se faz necessário que as instituições educacionais fiquem atentas aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem.

Portanto, a educação inclusiva deve ser realizada em defesa do direito de todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação dentro e fora da escola, respondendo às necessidades e à educabilidade das crianças com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Reconhecer as dificuldades nos sistemas de ensino e seus desafios, mas criando alternativas para superá-los e assim atender as expectativas da sociedade quanto à inclusão escolar, inserindo-a também nesse importante processo.

2.3 Os benefícios das escolas inclusivas

A Inclusão é uma questão de Direitos Humanos
(Center of Studies of Inclusive Education, s/d)

Tem sido cada vez mais natural, o impulsionamento da educação inclusiva na sociedade e a busca por um convívio mais amplo, marcado pela diversidade, e desse modo possibilitando o aprendizado através da singularidade de cada um. A escola nesse sentido é fundamental no processo de socialização e transmissão da cultura. Como se refere Guijarro (2005, p.10), ao dizer, [...] “A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal”. Para Sanches e Teodoro (2006),

“não se compreende, hoje, uma Educação Especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois.” (Sanches e Teodoro, 2006, p.68).

Nesse viés, Carvalho (2005) aborda que a diversidade do alunado pode ser entendida como vantagem para o trabalho pedagógico, se ela for valorizada pelo educador, considerando que o aluno é o mais importante e significativo recurso existente na sala de aula. Assim, quanto mais diversas forem suas características e situações, mais aprimorados se tornarão os processos educativos e como consequência tanto o educador quanto o educando estarão aprendendo.

Ainda de acordo com Carvalho (2005) é comum pensar e agir como se a inclusão fosse voltada apenas para pessoas em situação de deficiência, o que segundo ela é um equívoco, pois as escolas devem se questionar e melhorar suas condições e práticas pedagógicas para todos, afinal elas não são as únicas excluídas do direito de aprender e participar dos conhecimentos e cultura acumulados. Como bem enfatiza Guijarro (2005), “O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam”.

Sendo assim,

“A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.” (Rodrigues, 2000, p.10).

De acordo com Vislie (2003, cit.in Freire, 2008) é importante essa distinção conceitual entre integração e inclusão para que as mudanças na linguagem e até mesmo o uso generalizado da palavra inclusão possam vir a ser acompanhadas de mudanças em todos os sentidos, mudanças nas práticas, nas concepções e nos valores.

Freire (2008, p.6) aponta que o desenvolvimento de uma educação inclusiva promove grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, pois obriga a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, na gestão da sala de aula, do currículo e até mesmo do próprio processo de ensino-aprendizagem; como consequência isso pode gerar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças. De acordo com Mainieri (2005),

“Não raro ouve-se nas escolas referências a alunos com necessidades educacionais especiais como “os alunos da inclusão”, o que sugere o questionamento sobre o modo como são percebidos diante dos demais alunos. “Tenho vinte e cinco alunos, dois de inclusão”, comenta um professor. Além da evidente concepção de uma educação voltada para a “normalidade”, tal ideia contrapõe-se à compreensão da inclusão, largamente defendida na bibliografia, como um processo que deve abranger todas as diferenças.” (Mainieri, 2005, p.26).

Como afirma Sanches e Teodoro (2006), uma escola só pode ser considerada inclusiva quando a heterogeneidade do grupo não é mais encarada como um problema e sim, como uma oportunidade à criatividade e ao exercício diário dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Piantino (2005, p.39), afirma que em muitos casos o enfoque sobre a deficiência tem permanecido o mesmo no espaço escolar, principalmente quando o olhar do professor está na expectativa do que ele espera que a criança produza, conforme seu planejamento semanal, sem considerar sua individualidade. A família que tem um filho com deficiência acaba constatando que o grande desafio a ser encarado não é a deficiência e sim o preconceito. Dessa forma não podemos deixar de tocar na importância que a formação dos professores exerce para a inclusão. Segundo Martins (2012)

“A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.” (Martins, 2012, p.34).

Com as transformações de paradigmas na Educação os sistemas de ensino, os professores e todos os profissionais que atuam na escola devem estar preparados para as novas práticas, de modo que possam atender plenamente às necessidades do ensino inclusivo. Esse aprendizado também será construído à medida que as experiências vão se somando e as práticas anteriores sendo reavaliadas e transformadas.

Perante as seguintes considerações conclui-se que a formação no sentido mais amplo tem um papel fundamental na prática e atualização profissional do educador. Assim é possível afirmar que

“A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.” (Mainieri, 2005, p.28).

Deimling (2013, p.247) reforça que para a oferta de um curso que busque formar também, os professores para a atuação em um sistema educacional inclusivo, é imprescindível que a Proposta Pedagógica do mesmo se apresente nos princípios que norteiam essa preocupação, apresentando objetivos que visem à efetivação dessa formação. Assim

“(…) pensamos que o grande desafio posto aos cursos de formação de professores e, em particular, aos cursos de Pedagogia, é o de produzir nos licenciados conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que eles, enquanto futuros professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar para todos os alunos. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas inclusivas que adequem a formação de professores e suas condições de trabalho às novas exigências educacionais e à realidade brasileira.” (Pletsch 2009, cit. in Deimling 2013, p.247).

Pimentel (2012) afirma que alguns fatores geram barreiras atitudinais e acabam por influenciar em práticas pedagógicas distanciadas das reais necessidades dos educandos gerando resistência com relação à inclusão, entre as principais causas estão: a ausência de conhecimento do professor sobre as particularidades das deficiências, a falta de flexibilização do currículo, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes. Isso além de não favorecer situações de interação, acaba interferindo também no desenvolvimento e no avanço cognitivo desse educando.

PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Este capítulo tem como premissa, o diálogo entre o enquadramento teórico e a pesquisa empírica, fazendo uma articulação entre a teoria e os métodos de investigação que puderam nos conduzir às respostas do nosso problema de pesquisa. A metodologia utilizada, trata-se de uma estudo de caso utilizado um viés qualitativo, o que será apresentado de maneira detalhada mais adiante.

3.1 Problemática

A problemática representa o ponto de partida da investigação através da formulação de um problema inicial proposto claramente e sem ambiguidades onde

“o investigador tenta exprimir mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência.” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.44).

Nesta investigação, o problema se encontra em torno do questionamento sobre a formação e a prática do professor para a Educação Especial. Segundo Popper (1993) é através da problemática que o pesquisador reconhece diante dos fatos ou das hipóteses, o que é importante ou interessante, agindo a partir da seleção dos temas de reflexão e de pesquisa que o conduza ao mínimo detalhe da investigação empírica.

Através do presente estudo, pretendemos abordar um dos problemas que representa um desafio cada vez mais urgente na dimensão inclusiva da escola atual: a problemática da formação inicial do professor na universidade para a educação especial e a realidade encontrada na prática de ensino.

Dentro desta problemática, surge então a questão de partida: *Como o professor avalia a sua formação inicial na universidade com relação à educação especial e a realidade encontrada na prática de ensino?*

O problema da formação inicial de professores para educação especial e as dificuldades sentidas pelos mesmos na prática de ensino é um tema relevante, visto que na nossa sociedade é cada vez mais presente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. É fundamental identificar as impressões dos professores sobre sua formação na universidade e os percalços sentidos pelos mesmos e dessa forma averiguar se estas dificuldades foram uma barreira à sua prática de docência com alunos de NEE. Pimentel (2012) ressalta que

“a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita a formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente. Entretanto, reconhece-se que a formação inicial deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada.” (Pimentel, 2012, p. 41).

O educador Paulo Freire também destacava outro ponto que é a importância do elo entre ensino e pesquisa no seio da educação ao dizer que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2007, p.29). Assim, a prática docente necessita de uma busca incessante pelo conhecimento, através da indagação, do questionamento, que só se concretizam efetivamente por meio da pesquisa.

Nesse sentido, as atuais diretrizes e legislações complementares para a formação do pedagogo e de professores, atualmente apontam para inserção de conhecimentos sobre o campo da educação especial tanto nos cursos de formação inicial, como continuada, contudo

“Na maioria dos casos em que há uma disciplina com conteúdo de educação especial, não há a possibilidade de aprofundamento em razão da carga horária limitada. Com isso, a formação inicial de professores em áreas específicas fica a desejar, refletindo diretamente em sua prática.” (Caiado, Campos & Viralunga, 2011, p.161).

Deimling (2013) analisou que antes da promulgação da LDB de 1996, a portaria MEC nº1793, de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), em seu artigo 1º, recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, especificamente nos cursos

de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas, no entanto, segundo ele, um estudo realizado por Chacon (2001) com o objetivo de investigar as respostas das universidades brasileiras a essa mencionada Portaria, constatou por meio da análise das disciplinas das grades curriculares, ementas e conteúdos dos referidos cursos das universidades federais de todo o Brasil, que apenas 13 dos 58 cursos apresentaram as devidas alterações na grade curricular, equivalendo a apenas 22% do total de cursos estudados.

Hoje, de acordo com Deimling (2013) quando se fala sobre a formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com NEE a ênfase recai sobre a formação geral dada nos cursos de Pedagogia, visto que as habilitações em Educação Especial foram extintas, como já mencionado, pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº1/2006).

Deimling (2013) não desconsidera a importância desse profissional especialista e do seu papel no processo de inclusão escolar, considerando que esses são os mais capacitados para o atendimento educacional especializado de alunos com NEE e no seu pleno desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Campos (2004), o curso de Pedagogia constitui um dos principais requisitos para a formação dos profissionais de educação e para o desenvolvimento da educação básica do país. Deimling acredita ser imprescindível que na formação em Pedagogia

“o futuro professor do ensino regular adquira os conhecimentos essenciais e necessários para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos com especialistas em Educação Especial e com os demais profissionais necessários e para um trabalho prático com alunos com NEE, visando à inclusão desse aluno, em seu sentido concreto, no sistema regular de ensino.” (Deimling, 2013, p.245).

Já Deimling; Caiado (2012) postulam que os cursos de Pedagogia no Brasil têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 com relação à formação do professor para a “consciência da diversidade”. Trata-se de uma Resolução que pouco dispõe sobre a formação do pedagogo para a atuação na sala de ensino regular com alunos com NEE, no entanto as autoras afirmam que sobre o que a

mesma determina, os cursos de pedagogia estão todos de acordo, uma vez que ofertam, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular, contemplando também outras disciplinas que inserem em seus conteúdos a temática da perspectiva de uma educação para a inclusão.

“Assim, mesmo não garantindo, por si só, uma formação docente de qualidade, especialmente no tocante a uma formação na perspectiva da Educação Inclusiva, há que se considerar que essas legislações que dispõem sobre a Formação Inicial de Professores e seu currículo oportunizam as Universidades e suas Faculdades, Institutos e Centros de Educação a reflexão de seu objeto maior, que é a formação de professores, levando-os a avaliar a formação curricular que estão oferecendo aos seus licenciandos para a atuação na Educação Básica.” (Macedo, 2010, p.51).

Para Deimling; Caiado (2012) não há como desconsiderar os avanços nessa perspectiva, visto que, por muito tempo, os cursos de Pedagogia contemplaram a Educação Especial apenas como habilitação específica em sua matriz curricular, e não como um conteúdo de caráter obrigatório da formação geral, o que de certa forma também reforçava o caráter segregacionista na área.

Conforme Magalhães (2009, cit. in. Macedo 2010, p.53)

“é necessário que os licenciandos, futuros professores, tenham em sua formação inicial alternativas de discussão interdisciplinares associadas a um maior contato com experiências de inclusão no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental, *locus* preferencial de atuação do pedagogo, segundo as novas diretrizes curriculares. Nesse sentido (Bueno, 1999) reitera que a formação inicial deve preparar os professores para a docência na perspectiva da educação inclusiva, proporcionando, uma formação sólida, que se adeque aos atuais desafios da educação escolar no que se refere aos diferentes procedimentos pedagógicos que envolvam o “saber” e o “saber fazer”.”

Diante do exposto, não podemos nos eximir de uma reflexão mais crítica acerca das tendências atuais para a formação dos professores de educação básica que atuam na educação especial. Segundo Lins (2013), em geral os estudos sobre a docência e o processo de profissionalização dos professores da educação básica no Brasil são comumente influenciados pelas políticas públicas educacionais e estas foram

amplamente afetadas pelas intensas reformas ocorridas a partir da década de 1990, através de uma política educacional de corte neoliberal que obedeceu a uma tendência mundial, ocasionando um processo de precarização e proletarização do trabalho docente no Brasil, que tem ocasionado uma desprofissionalização, ao invés da profissionalização e resultado na precarização e flexibilização do trabalho docente, assim como outros traços resultantes da adoção das políticas educacionais de cunho neoliberal.

3.2 Objetivos

Objetivo Geral:

Compreender o processo de formação inicial do professor na área da educação especial e a sua relação com a realidade encontrada na prática

Assim é intenção deste estudo é de responder aos seguintes objetivos específicos:

- 1- Compreender o percurso acadêmico do professor durante a universidade, identificando as lacunas que encontrou em relação aos conteúdos da área de educação especial.
- 2- Conhecer através das impressões dos professores a relevância dos conteúdos curriculares na universidade com relação à área de educação especial e sua importância na prática pedagógica.
- 3- Descrever se a formação acadêmica contribuiu ou não para a prática pedagógica.
- 4- Conhecer quais dificuldades os professores de educação especial encontraram no campo da prática pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma forma extremamente rica de investigação, por seu caráter teórico-reflexivo a partir de experiências práticas no campo da investigação sobre formação de professores analisando suas impressões sobre a formação inicial acerca das necessidades educativas especiais e dessa forma agregar valores que contribuam nas pesquisas e discussões de novos paradigmas e conhecimentos que realmente proporcionem e torne a escola de fato um lugar plural e

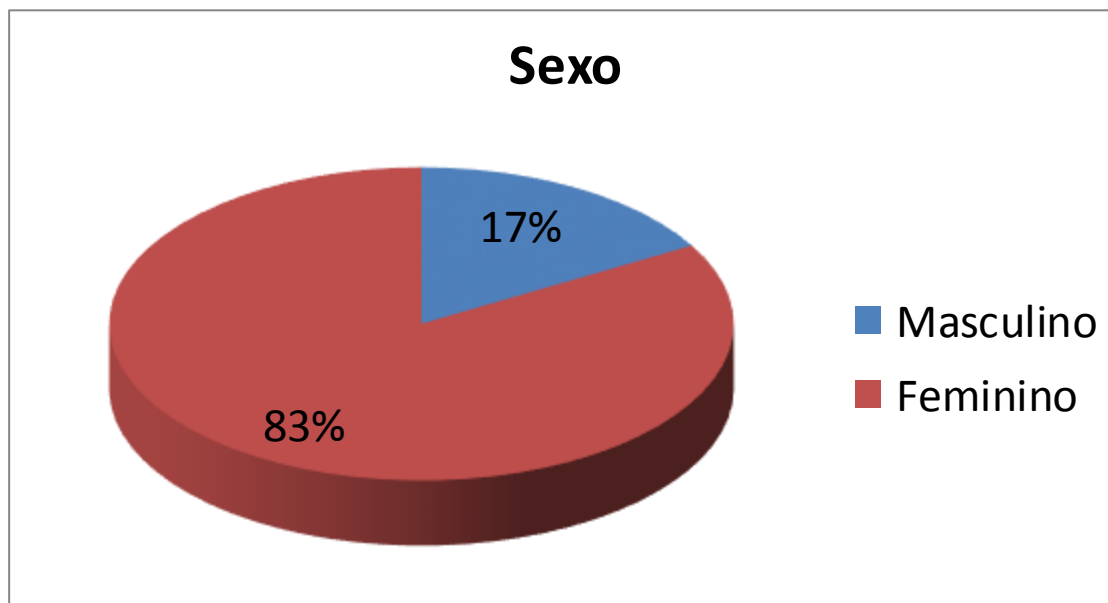
inclusivo e mesmo aquelas escolas ou instituições que atendam especificamente alunos de NEE sejam realmente acolhedoras e com uma educação de qualidade para os mesmos.

3.3 Participantes

Participaram neste estudo, 24 docentes de educação do segmento de alunos portadores de NEE, que frequentam a Associação de Pais e Amigos Excepcionais e da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Modelo de Fortaleza (5ª região) localizada na cidade de Fortaleza-CE.

Como se pode verificar no gráfico 1, participaram 24 sujeitos, sendo 20 mulheres e 4 homens.

Gráfico 01: Distribuição dos professores por sexo.

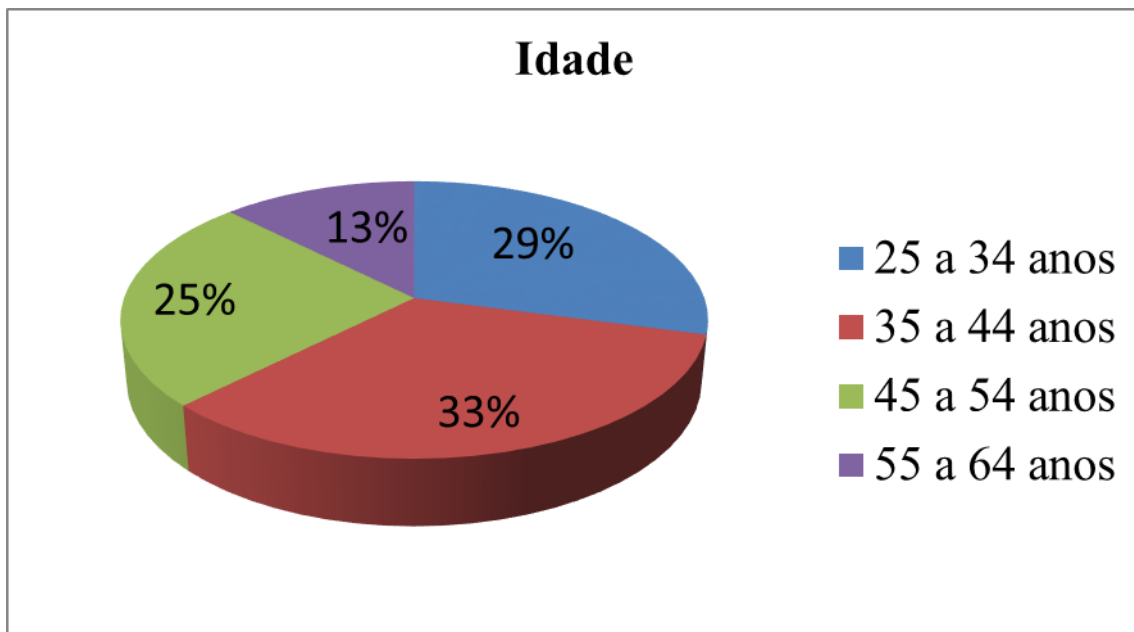


Fonte: elaborado por Kelly Cristina de Sousa.

A maioria da amostra é constituída por professores do sexo feminino. Sendo 83% mulheres e 17% homens.

No que diz respeito a idade dos investigados, o gráfico 2 conclui-se que:

Gráfico 02: Distribuição dos professores por idade.

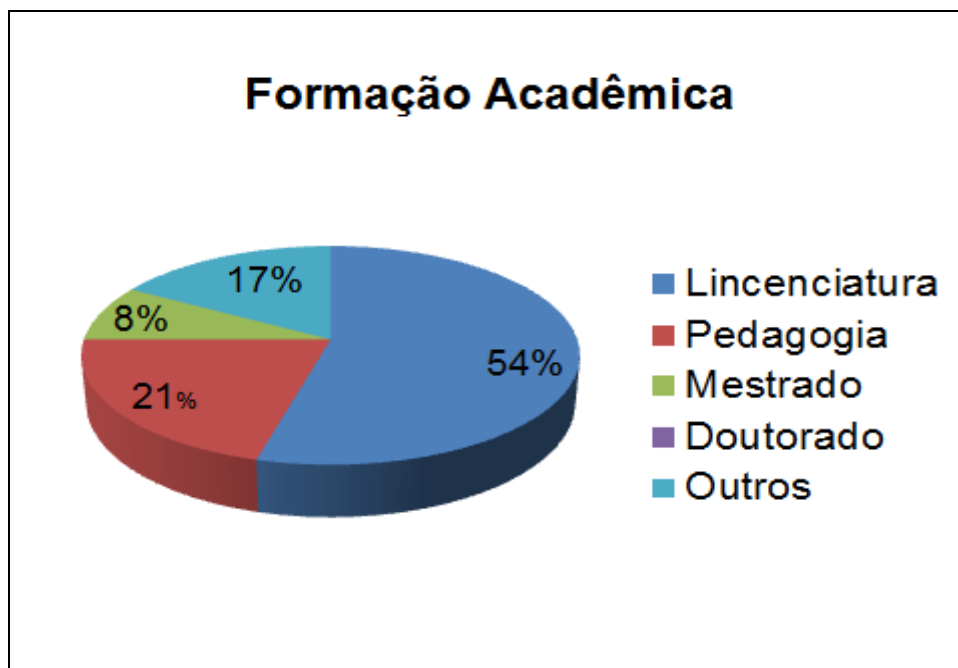


Fonte: elaborado por Kelly Cristina de Sousa

A maioria dos participantes tem idades entre os 35 a 44 anos (33%), havendo também um equilíbrio entre 25 a 34 anos (29%) e 45 a 54 anos (25%), restando apenas (13%) com idade entre 55 a 65 anos.

E, quanto a formação acadêmica:

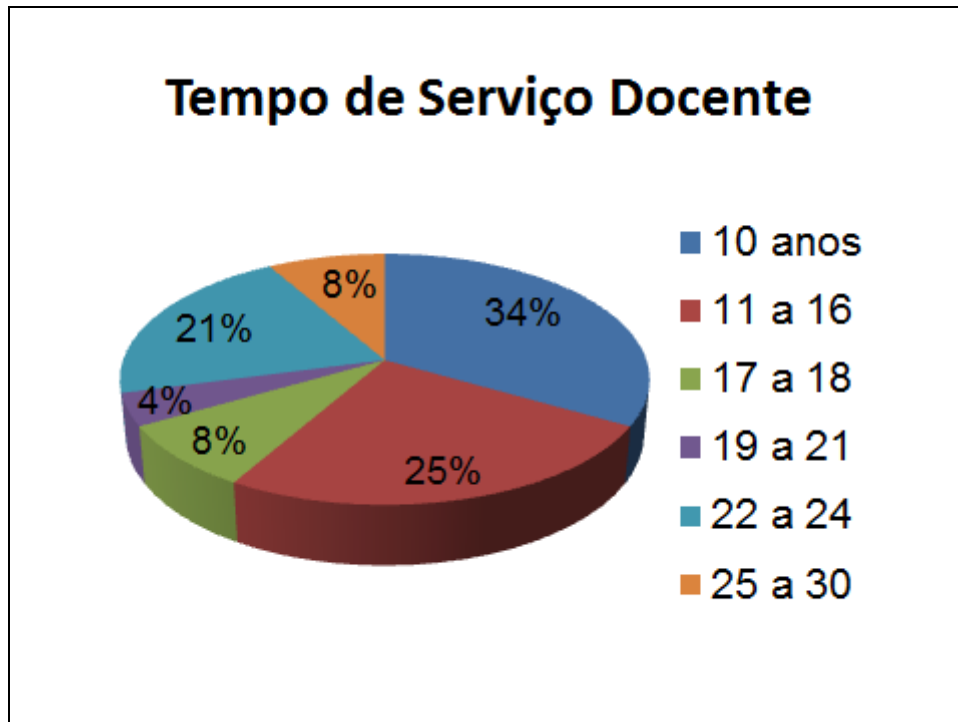
Gráfico 03: Distribuição dos professores por nível de formação.



Fonte: Elaborado por Kelly Cristina de Sousa.

O nível de escolaridade mais frequente é a Licenciatura (54%), sucedido pelo curso de Pedagogia com (21%), Mestrado com (8%), outros (17%).

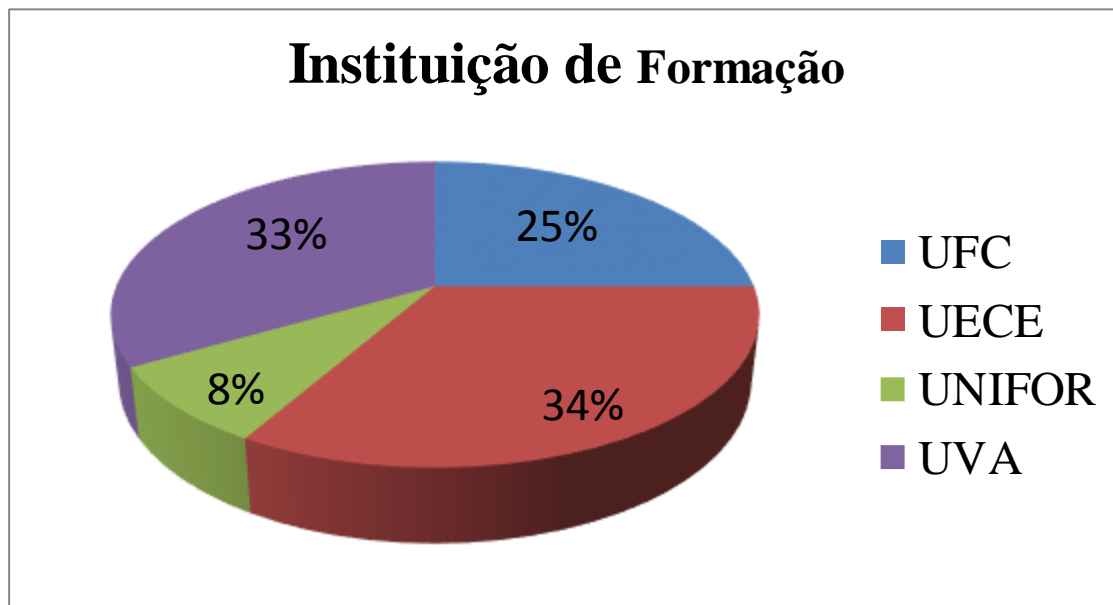
Gráfico 04: Distribuição dos professores por tempo de serviço.



Fonte: Elaborado por Kelly Cristina de Sousa.

Quanto ao tempo de serviço docente, os dados revelam que a maioria (34%) tem como experiência 10 anos ou menos, sendo (25%) de 11 a 16 anos de serviço, (21%) de 22 a 24 anos e (8%) de 17 a 18 anos de tempo de serviço.

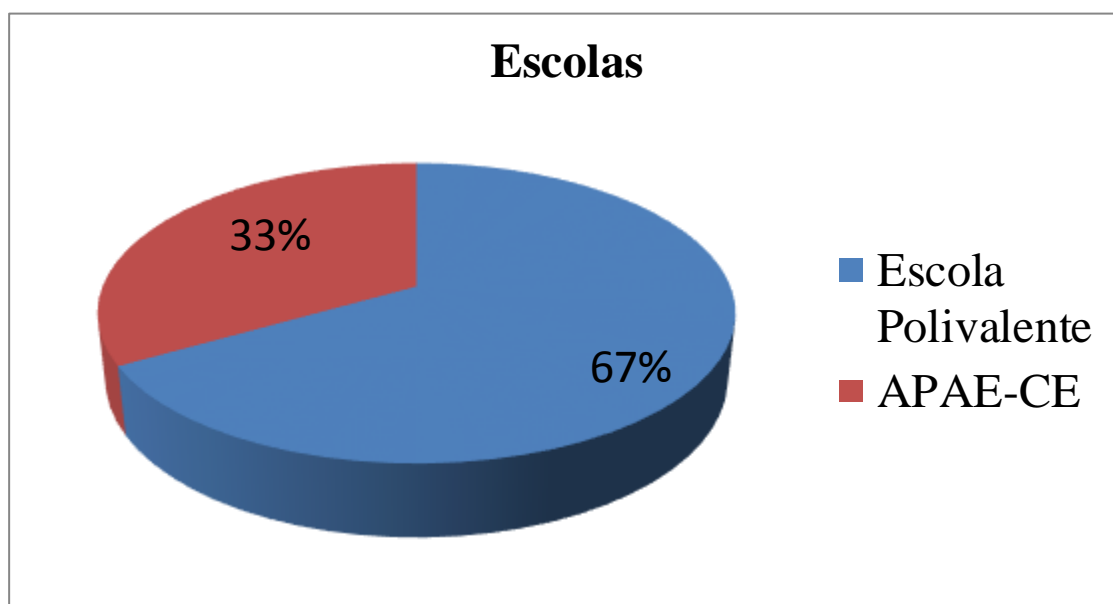
Gráfico 05 : Distribuição dos professores por instituição de formação.



Fonte: Elaborado por Kelly Cristina de Sousa.

Quanto à instituição de Formação, os dados revelam que 46% se formaram na Universidade Estadual do Ceará – UECE, 35% na Universidade Federal do Ceará – UFC, 12% na Universidade de Fortaleza – UNIFOR e apenas 7% na Universidade Vale do Acaraú –UVA. As três primeiras são instituições bastante importantes no cenário educacional brasileiro na cidade de Fortaleza-CE.

Gráfico 06 : Distribuição dos professores por escola pesquisada.



Fonte: Elaborado por Kelly Cristina de Sousa.

Com relação à população em estudo (64%) dos respondentes, trabalham na Escola Polivalente de Fortaleza. Enquanto que (33%) trabalham na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. O número de professores da APAE é bem maior, mas infelizmente, nem todos quiseram responder.

3.4 Metodologia

Segundo Minayo (1994, p. 16), “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas (...) nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador”.

Este trabalho foi focado em uma abordagem qualitativa. Para que se obtenha na pesquisa um compromisso com a realidade dos sujeitos, é necessário mais que a recolha de dados, nesse sentido: “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes. Fenômenos há que primam pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, felicidade, compromisso ético, e assim por diante, cuja captação, exige mais que mensuração de dados”. (Demo, 2009, p.52). Assim, o método qualitativo possibilita uma interpretação e uma análise com maior profundidade.

Segundo (Fortin, 2003), a recolha de dados do tipo qualitativa proporciona uma análise mais minuciosa, compreensiva, sistemática e profunda do objeto de estudo, pois se assenta numa perspectiva interpretativa dos fenômenos. Para (Machado, 2012, p.76), “A metodologia qualitativa permite conhecer e compreender os pontos de vista dos sujeitos para, posteriormente, se proceder à sua interpretação”.

No campo da abordagem qualitativa, utilizaremos a pesquisa autobiográfica ou narrativa. Nesse contexto, as narrativas autobiográficas (Brito, 2007; Bueno 2006; Reis, 2008) vêm sendo cada vez mais frequente e utilizada nas pesquisas em educação enquanto orientação teórico-metodológica, gerando um método de investigação bastante fértil no campo das ciências sociais e humanas, seja como objeto de estudo, método de investigação e forma de organização dos relatórios de investigação. Tem sido

reconhecida no meio acadêmico por seu caráter teórico e epistemologicamente próprio, configurando-se como um método científico autônomo.

Segundo Silva (2010), As narrativas autobiográficas têm como característica, os relatos orais ou escritos de professores sobre suas experiências e trajetórias formativas vivenciadas ao longo da vida e com relação à sua prática profissional. Nesse sentido, teremos como subsídio elementos teórico-metodológicos através dos relatos que serão utilizados como técnica e coleta de dados na pesquisa sobre formação de professores para a educação especial. Dessa forma trata-se de pesquisa bibliográfica, de caráter teórico-reflexivo a partir de experiências.

3.5 Instrumentos e procedimentos

Foi elaborado um guião de tópicos para que os professores pudessem de uma forma narrativa, escrever o que entendesse sobre a temática. Esse guião foi elaborado com base na literatura de Hill que segundo o autor

“Numa investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas”. (Hill e Hill, p.83).

Nesse viés, Marconi e Lakatos (2016) vem complementar que

“[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolvê-o do mesmo modo.” (Marconi e Lakatos, 2016, p.184).

Em consonância com os autores em tela, após a elaboração do guião de tópicos, o mesmo foi validado por três professores doutores especialistas na área, até se ter chegado à versão final (anexo 1).

Entrou-se em contato com os respectivos Diretores de posse da Carta de apresentação de Aluna do Mestrado e Declaração de Matrícula, comprovando está matriculada na Universidade Fernando Pessoa (anexo 2). Em seguida, os Diretores entraram em contato com os professores mencionando o estudo em questão e a forma de recolha dos dados.

Após as narrativas terem sido concluídas, foram todas transcritas para melhor leitura e realização do trabalho, cuja síntese completa encontra-se em anexo (anexo 3). Em seguida foi elaborada a análise de conteúdo.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

4.1 Apresentação, análise dos resultados

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados precisos da pesquisa, que foram produzidos a partir dos instrumentos de coleta de dados realizados na Associação de Pais e Amigos Excepcionais e da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Modelo de Fortaleza (5ª região) localizada na cidade de Fortaleza-CE.

Essa é uma etapa singular do trabalho, pois esta fase representa a apresentação dos resultados, em que são comprovados ou refutados os objetivos, obtendo uma resposta para o problema em questão. Esta investigação concentrou-se principalmente, na formação inicial e seu impacto na prática destes docentes para a educação especial e inclusiva.

Definiu-se para este estudo como objetivo geral: Compreender o processo de formação inicial do professor na área da educação especial e a sua relação com a realidade encontrada na prática

Optou-se por apresentar os dados obtidos relacionando-os com os objetivos tendo como técnica a análise de conteúdo, segundo o modelo de Bardin (2009) por meio da pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. As análises serão apresentadas mediante os seguimentos propostos na investigação e das produções dos professores.

Em relação ao objetivo: Compreender o percurso acadêmico do professor durante a universidade, identificando as lacunas que encontrou em relação aos conteúdos da área de educação especial, encontramos os seguintes resultados:

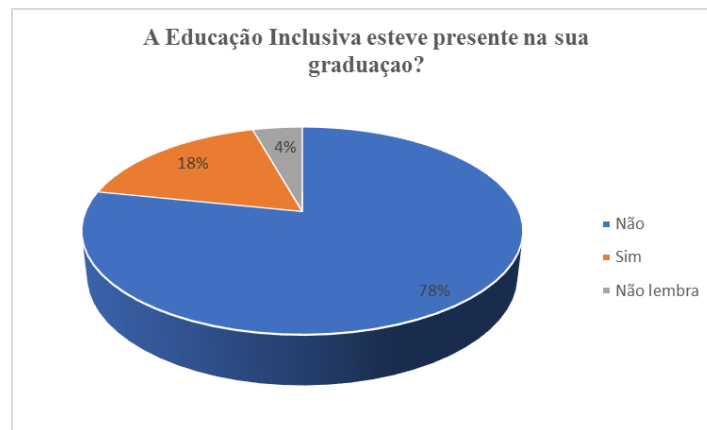
Quadro 01 - Descrição do percurso acadêmico

Tópico 1 - Descreva o seu percurso acadêmico na graduação com relação à educação especial e em que medida a educação inclusiva esteve presente nos conteúdos das disciplinas oferecidas. Fale das lacunas que encontrou.	
E1	“Trabalho no universo de atendimentos a alunos com alguma deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem, no NAPE – Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, tendo como objetivo primordial a inclusão”.
E2	“A Filosofia é a minha formação acadêmica, somente no ano 2004 resolvi fazer um curso de educação especial, assim ao abraçar com a profissão”.
E3	“Quando fiz minha especialização em Educação Especial, já fazia um trabalho voluntário na própria instituição a qual eu trabalho há 16 anos. O mais importante na minha vida profissional é amar o que faço”.
E4	“Não tive orientação para trabalho com NEE, nem na universidade, nem na escola como professora. Fiz Licenciatura em Letras”.
E5	“Trabalho com a língua estrangeira inglês, minha formação é Letras-Português-Inglês, e a universidade não dispõe de um currículo voltado para a educação especial, no máximo, uma única disciplina”.
E6	“Na disciplina Psicologia da educação.”
E7	“Na graduação não tive nenhuma disciplina voltada para o ensino educacional especial. Minha formação é em Química.”
E8	“Na minha formação não obtive muitas informações sobre educação especial”.
E9	“No meu curso de graduação não fui orientado nada sobre educação especial”.
E10	“Na minha primeira graduação foi quase inexistente conteúdos ligados à educação especial, porém, como me interessava bastante por essa temática, então fazia cursos de formação continuada nessa área”.
E11	“Não observei em meu período acadêmico, o ensino relacionado à educação inclusiva e educação especial”.
E12	“Especialização em Educação Especial. Na graduação não vi nada, nenhuma disciplina”.
E13	“Desde o ensino médio que venho estudando, minha graduação é nessa área de inclusão”.
E14	“Não tive formação para isso”.
E15	“Logo após a graduação fiz a especialização em Educ. Especial, como o curso era voltado pra Educação Especial”.
E16	“Durante minha graduação não houve nenhuma disciplina que abordasse a educação especial”.
E17	“O aluno é matriculado em salas de aula regular, no entanto, o trabalho de apoio ao aluno é feito nas salas de núcleo de educação especial. O professor da sala de aula não tem formação para trabalhar com esses alunos, ver apenas o ganho social do aluno”.
E18	“Sou graduada em Fonoaudiologia com especialização em Psicopedagogia”.
E19	“No meu curso, Matemática, poucas disciplinas trabalharam com educação inclusiva. Acredito que no máximo duas”.
E20	“Não tive disciplinas voltadas para educação especial, mas fiz um curso de Altas habilidades e pude aprender um pouco”.
E21	“Na minha época de graduação, não tive nenhum contato com disciplinas referente à educação especial”.
E22	“O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de apenas uma disciplina em que se tratava de educação especial. Como meu interesse sempre foi trabalhar com educação especial, fiz curso de TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, Neurolinguística e AEE, que é a pós-graduação em educação especial”.
E23	“Durante minha graduação em nenhum momento tive formação direcionada para as diversas deficiências”.
E24	“Comecei a trabalhar na educação quando tinha apenas 22 anos de idade. Cursei Pedagogia, porém na grade curricular não tinham disciplinas que abordassem educação especial”.

Analisando o quadro 1, percebemos que a formação acadêmica em quase sua totalidade, não contempla disciplinas de educação especial ou educação inclusiva. A formação específica, pós-graduação, na maioria das vezes, parte dos próprios professores quando sentem que querem ou terão que trabalhar com alunos de NEE. É possível perceber que ao se depararem com alunos especiais, os professores se sentem emocionalmente sensibilizados para com os mesmos, mas despreparados e inseguros, a não ser, aqueles que realmente buscam alguma qualificação por si mesmo quando a instituição em que trabalham não amplia essa capacitação.

Podemos verificar em gráfico a resposta dos inquiridos sobre se tiveram ou não formação na área em estudo.

Gráfico 07: A Educação Inclusiva na formação do professor



Verificou-se que 78% dos educadores não tiveram formação nos cursos de graduação sobre a inclusão, como se pode constatar com os seguintes exemplos:

“Não tive orientação para trabalho com NEE, nem na universidade, nem na escola como professora [...]”. (E4)

“Na minha formação não obtive muitas informações sobre educação especial”. (E8)

“Não tive disciplinas voltadas para educação especial, mas fiz um curso de Altas habilidades e pude aprender um pouco”.(E20)

“Durante minha graduação em nenhum momento tive formação direcionada para as diversas deficiências”.(E23)

Ainda nesse questionamento, 18% dos entrevistados usufruíram de uma disciplina que contemplassem a Inclusão Escolar em uma das disciplinas do Ensino Superior, como veremos:

“Na disciplina Psicologia da educação.” (E6)

“Desde o ensino médio que venho estudando, minha graduação é nessa área de inclusão”. (E13)

“No meu curso, Matemática, poucas disciplinas trabalharam com educação inclusiva. Acredito que no máximo duas”. (E19)

“O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia havia apenas uma disciplina em que se tratava de educação especial. Como meu interesse sempre foi trabalhar com educação especial, fiz curso de TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, Neurolinguística e AEE, que é a pós-graduação em educação especial”. (E22)

Verificou-se também que 4% dos entrevistados não lembram ou não observou se na graduação tiveram alguma disciplina que contemplasse o currículo de inclusão, tal como se pode observar no discurso:

“Na minha formação não obtive muitas informações sobre educação especial”. (E8)

“Na minha primeira graduação foi quase inexistente conteúdos ligados à educação especial, porém, como me interessava bastante por essa temática, então fazia cursos de formação continuada nessa área”. (E10)

“Não observei em meu período acadêmico, o ensino relacionado à educação inclusiva e educação especial”. (E11)

Com esta análise foi possível verificar, que apesar da maioria dos entrevistados não tenha tido uma disciplina que contemplasse a Educação Inclusiva, muitos partiram para a formação continuada que tornou-se um complemento indispensável nesse sentido, visto que grande parte dos currículos acadêmicos não contemplam metodologias pedagógicas que de fato propiciem o atendimento educacional dos alunos especiais, no entanto é pertinente romper com a dicotomia entre formação inicial e formação continuada. Em consonância com a nossa investigação, Rodrigues (2011) chegou a conclusões semelhantes aos resultados obtidos neste estudo sobre a formação continuada que

“deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com sua qualidade, devendo assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos. Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação”. (Rodrigues, et.al. 2011, p.9)

Para Nóvoa (1997) o aprendizado deve ser contínuo e se concentra em dois pilares essenciais: a própria pessoa, como agente, e a escola como um local permanente de crescimento profissional. Já Perrenoud (2000) “[...] nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve-se, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular” (p. 155). O educador deve estar consciente de que a formação continuada é um exercício constante e ininterrupto, pois a formação acadêmica é apenas o início.

No que se refere ao objetivo Conhecer através das impressões dos professores a relevância dos conteúdos curriculares na universidade com relação à área de educação especial e sua importância na prática pedagógica, encontraram-se os seguintes resultados :

Quadro 02 – Descrição da opinião sobre o currículo

Tópico 2. Descreva a sua opinião em relação à forma como um currículo pode contribuir para corresponder às necessidades de formação do futuro professor de alunos com NEE e como esse mesmo currículo se confronta com a sua aplicabilidade na prática.	
E1	“Adaptação curricular e um olhar singular é necessário para um ensino-aprendizagem satisfatório”.
E2	“A educação é obrigatória, é um direito para todos os alunos”.
E3	“O currículo contribui muito, mas na verdade o que conta é a experiência”.
E4	“Na minha formação não tive disciplina. Na escola que trabalho há a sensibilidade, mas não ensina a atuar com eles”.
E5	“Certamente o currículo precisa mudar, passar por grandes modificações e avanços significativos acontecerão. As disciplinas precisam ir ao encontro da teoria e prática de forma mais lúdica”.
E6	“Devia ter mais informações no currículo para os professores aplicarem na prática”.
E7	“Acredito que ainda há muito que evoluir o currículo em relação ao ensino inclusivo”.
E8	“Não obtive muitas informações na minha formação”.
E9	“Precisaria reformular o currículo ter nele cursos voltados a NEE para termos um preparo melhor com a educação NEE”.
E10	“Primeiro que esse currículo deve ter bastante flexibilidade, pois cada aluno vem com suas particularidades.”
E11	“O professor do futuro deve aprender na universidade Libras e Linguagem de Sinais para conseguir se comunicar com seus alunos especiais”.
E12	(Não respondeu)
E13	“Deverá ser um currículo adaptável ao aluno, ele deverá ser aplicado corretamente”.
E14	“Através de cursos, disciplinas”.
E15	“Acredito que o “tempo” de cada disciplina não é o suficiente para abranger tantas questões relacionadas à NEE”.
E16	“Na minha formação não houve nenhuma disciplina que abordasse essa necessidade”.
E17	“Acho que pedagogicamente a inclusão não traz benefícios para esses alunos”.
E18	“É imprescindível que o currículo do futuro professor tenha formação de educação inclusiva com vivências suficientes facilitando a assimilação do conteúdo”.
E19	“Deve haver uma junção entre teoria e prática para uma maior experiência do professor com alunos com NEE”.
E20	“Com certeza é muito importante um currículo voltado para essa área que é muito carente”.
E21	“Um currículo que esteja baseado de acordo com a necessidade das pessoas com deficiência”.
E22	“Espera-se no mínimo um currículo adequado e preparado a atender as reais necessidades dos alunos, assim como professores capacitados”.
E23	“Dentro do currículo deveria existir um plano de trabalho para os deficientes. Dicas de questões, etc.”.
E24	“O currículo precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para atender as especificidades do alunado”.

O quadro 2 apresenta as opiniões dos inquiridos de como um currículo pode contribuir para corresponder às necessidades de formação do futuro professor de alunos com NEE. Nesse âmbito, foi inquirido aos educadores, se quando começaram a lecionar se houve algum conflito entre o currículo de formação e a sua aplicabilidade na prática, tal como se pode constatar:

“O currículo contribui muito, mas na verdade o que conta é a experiência. O dia a dia, a convivência com os alunos, o trabalho e a dedicação. Quando amamos o nosso trabalho tudo fica vivo, especial”. (E3)

“Acredito que ainda há muito que evoluir o currículo em relação ao ensino inclusivo. Este é de extrema importância, pois é baseado nele que irá se desenvolver e adaptar metodologias para se efetivar a inclusão na escola.(E7)

“Primeiro que esse currículo deve ter bastante flexibilidade, pois cada aluno vem com suas particularidades. A meu ver, a teoria se difere bastante da prática, pois muitas vezes fica impossível de se aplicar da maneira que se aprendeu, pois na maioria das vezes é bem superficial o que se vê nas formações para professor”.(E10)

“O professor do futuro deve aprender na universidade Libras e Linguagem de Sinais para conseguir se comunicar com seus alunos especiais”. (E11)

“É imprescindível que o currículo do futuro professor tenha formação de educação inclusiva com vivências suficientes facilitando a assimilação do conteúdo”. (E18)

Podemos verificar nas respostas dos professores que há uma lacuna nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, visto que os mesmos demonstram uma visão de insatisfação nos conteúdos curriculares de suas respectivas formações, apontando a necessidade de uma reorganização e reestruturação curricular na formação docente em nível superior; uma formação que seja academicamente interdisciplinar, democrática e que estimule ações qualificadas atendendo a pressupostos de formação na ação de pautada na ciência, mas também de forma humanística e inclusiva.

Em consonância com a construção de um currículo que contemple a Educação Especial Libâneo (2011) postula que os cursos de licenciatura não oportunizam ao futuro professor conhecer de fato a realidade escolar, visto que a formação inicial dá mais ênfase à teoria e não à prática; como ele mesmo diz:

“Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação "teórica" tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular”. (LIBÂNEO, 2011, p. 45).

É através da relação entre teoria e prática durante o processo de formação do professor que será possível a aprendizagem dos alunos despertando a criticidade de ambos. É na práxis que deve se situar a formação inicial docente, visto que “A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ, 1997, apud GIMENES, 2011. p. 35 – 36). Isso requer que o

professor dê ênfase às teorias pedagógicas e as socialize em sala de aula contextualizando com a realidade vivida pelos alunos, só assim haverá uma relação dialética entre conhecimento, professor e aluno, com criticidade, criatividade e envolvimento de todos no ato educativo.

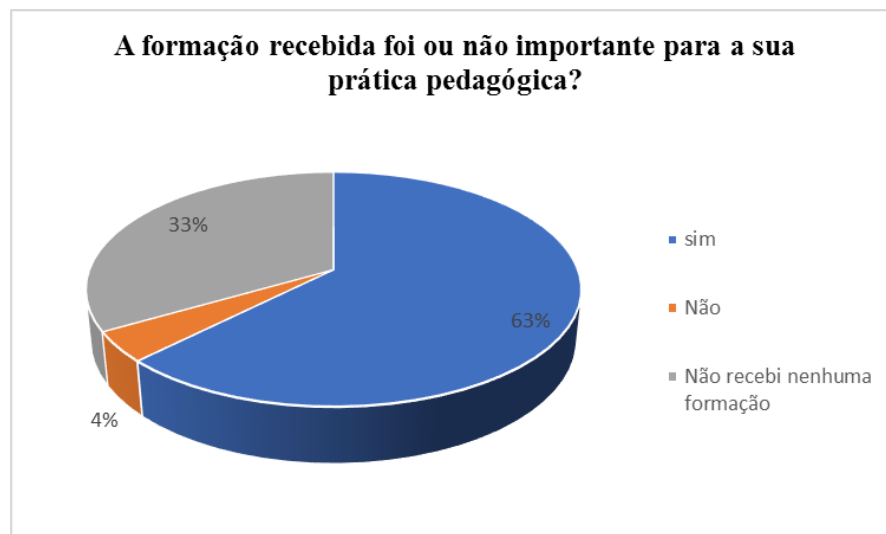
Em relação ao objetivo **Descrever se a formação acadêmica contribuiu ou não para a prática pedagógica.**

Quadro 03 – Implicação da Formação Acadêmica na Prática Pedagógica

Tópico 3. No seu caso concreto se a formação recebida foi ou não importante para a sua prática pedagógica.	
E1	“Contextos teóricos e práticas pedagógicas muitas vezes são inversamente proporcionais. A vivência amadurece conceitos e enriquece o processo de ensino-aprendizagem”.
E2	“Sim, pois me deu condições necessária para as práticas integradoras fossem positivas, pois o professor ao se sentir pouco competente pode vir a desenvolver além das expectativas negativas, menos interação e atenção dos alunos.”.
E3	“Claro que sim. No entanto a experiência do convívio com os alunos conta muito. Quando fiz a especialização já fazia um trabalho voluntário. Hoje a experiência é o que conta”.
E4	“Eu não recebi”
E5	“Não tivemos uma boa formação para trabalharmos com alunos com necessidades especiais”.
E6	“Não recebi informação suficiente para minha prática”.
E7	“Minha formação foi importante sim para minha prática pedagógica, mas especificando a educação especial não houve nada direcionado nessa linha”.
E8	“Não houve aprofundamento sobre o assunto em minha formação”.
E9	“Não foi, pois o que aprendi na universidade não pude por em prática em sala. Na universidade não tive experiências sobre educação especial, nenhuma orientação”.
E10	“Importante foi, mas a prática do dia a dia no trabalho me ensina e ensinou muito mais do que na sala de aula, pois é na vivência que realmente o aprendizado se torna eficaz com toda a dificuldade e obstáculos envolvidos”.
E11	“Toda formação que recebi foi de extrema importância para minha prática pedagógica”.
E12	“Foi muito importante, porém, trabalhar com educação especial requer muita sensibilidade, objetividade professor X aluno”.
E13	“Sim. Bastante importante, pois trabalho diretamente com alunos com NEE”.
E14	“Muito importante, no entanto incompleta”.
E15	“Foi importante sim, mas creio que poderia ter sido melhor. O estágio que universidade pede deixa muito a desejar, geralmente a pessoa só observa as salas com alunos com NEE”.
E16	“Acho de suma importância abordar esse conteúdo, pois na nossa realidade é bastante comum nos depararmos com NEE”.
E17	“Não recebi essa formação para isso”.
E18	“É importantíssimo, reforçando mais uma vez a importância do estágio. Estágio em instituições e escolas inclusivas”.
E19	“Infelizmente não tive formação”.
E20	“Não recebi, mas acho importante sim”.
E21	“Foi de extrema importância a formação recebida, pois através dela, pude expandir meus conhecimentos, facilitando a prática pedagógica”.
E22	“Pra falar a verdade, o pouco que sei foi absorvido por vontade própria, esforço, pesquisa e determinação. Nada como a prática, vivenciar a realidade nos capacita diante as dificuldades”.
E23	“Não recebi formação na graduação, mas a pouca vivência na escola colaborou para um melhor trabalho ser realizado por mim”.
E24	“-A fundamentação teórica obtida durante o curso de pós-graduação em educação especial foi muito relevante para a minha prática pedagógica. Inclusive durante o estágio que fazia parte da grade curricular pude constatar de como foi relevante a formação recebida”.

Percebemos pelas respostas que a quase totalidade dos professores acharam a sua formação incompleta e inconsistente deixando uma lacuna que futuramente refletiu em suas práticas. Pelos relatos a prática na verdade, tornou-se uma forma de aprendizado, ou seja, através do trabalho diário com os alunos e de cursos de capacitação e pós-graduação, as atividades vão sendo desenvolvidas e melhoradas, seja por iniciativa da escola ou do próprio professor.

Gráfico 08: A formação foi importante para sua prática pedagógica?



Na leitura do gráfico 8, observa-se claramente que a maioria dos entrevistados, 63% diz que a formação recebida contribuiu para a sua prática pedagógica, como veremos:

“Sim, pois me deu condições necessária para as práticas integradoras fossem positivas, pois o professor ao se sentir pouco competente pode vir a desenvolver além das expectativas negativas, menos interação e atenção dos alunos”. (E2)

“Claro que sim. No entanto a experiência do convívio com os alunos conta muito. Quando fiz a especialização já fazia um trabalho voluntário. Hoje a experiência é o que conta”. (E3)

“Toda formação que recebi foi de extrema importância para minha prática pedagógica”.(E11)

“Foi importante sim, mas creio que poderia ter sido melhor. O estágio que universidade pede deixa muito a desejar, geralmente a pessoa só observa as salas com alunos com NEE”. (E15)

“Foi de extrema importância a formação recebida, pois através dela, pude expandir meus conhecimentos, facilitando a prática pedagógica”.(E21)

Por sua vez, 33% dos entrevistados alegaram não recebeu nenhuma formação que pudesse contribuir com a prática pedagógica, tal como se ilustra com os seguintes discursos:

“Eu não recebi”(E4)

“Não tivemos uma boa formação para trabalharmos com alunos com necessidades especiais”.(E5)

“Não recebi informação suficiente para minha prática”.(E6)

“Infelizmente não tive formação”.(E19)

“Não recebi formação na graduação, mas a pouca vivência na escola colaborou para um melhor trabalho ser realizado por mim”. (E23)

E, no que diz respeito aqueles que não acreditam que a formação foi importante para sua prática pedagógica, tivemos 4% dos entrevistados, como se pode verificar na seguinte declaração:

“Não foi, pois o que aprendi na universidade não pude por em prática em sala. Na universidade não tive experiências sobre educação especial, nenhuma orientação”. (E9)

Após todas estas declarações, percebe-se que a maioria dos entrevistados, embora não tenha tido tanto contato com disciplinas que contemplem com a Educação Especial, acreditam que a sua formação contribuiu com a prática didática. Muitos nos evidenciaram que a busca pela formação continuada proporciona atualização contínua. E, isso vem de encontro com que Freire (2007,p.33) postula, pois “... sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.”

No que se refere ao objetivo: **Conhecer quais dificuldades que os professores de educação especial encontraram no campo da prática pedagógica**, obtiveram-se os seguintes resultados :

Quadro 04 - Dificuldades que encontrou no campo da prática profissional com alunos de NEE.

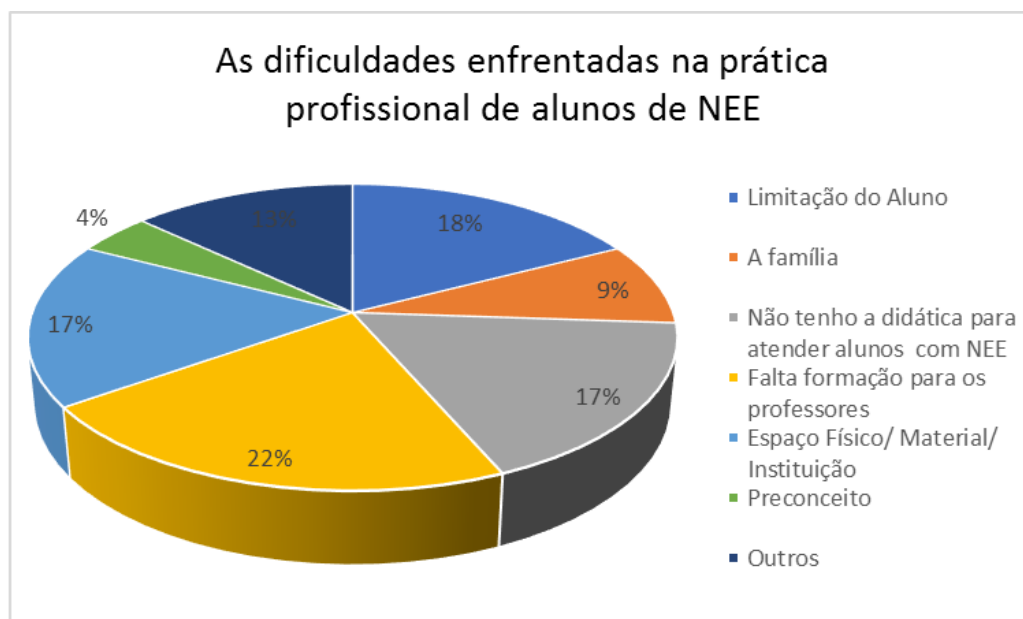
Tópico 4. Escreva sobre as dificuldades que encontrou no campo da prática profissional com alunos de NEE.	
E1	“As dificuldades estão quando nos deparamos com a falta de interesse, descompromisso e ausência de identificação profissional de alguns na nossa jornada.”.
E2	“Cada aluno é único, as formas como se apresentam as dificuldades está relacionada com a individualidade de quem aprende. Vários fatores estão intrínsecos: estrutura biológica, as emoções e o meio sócio-cultural”.
E3	“No início a maior dificuldade foi a família. Desse tipo: muita proteção e falta de apoio da sociedade para com as famílias de cada um”.
E4	“Não sei como atuar, tratar, ensinar, viver, me comportar com alunos de NEE. Na minha prática, passo-os de ano atribuindo nota por atividades em grupo, e nas provas atribuo logo a média escolar”.
E5	“Todos possíveis: a própria escola não dispõe de uma equipe com o propósito de trabalhar esses professores”
E6	“Muitas dificuldades. Como auxiliá-los nas atividades escolares”.
E7	“Lidar com diferentes deficiências e dificuldades de aprendizagem e ter que criar métodos para atender a grande diversidade existente dentro de uma sala de aula”.
E8	“Deficiência de estratégias para lidar com as limitações dos alunos. Formação específica para cada dificuldade”.
E9	“Nunca trabalhei com alunos especiais mas percebo quem trabalha no regular, a dificuldade de alguns colegas, falta treinamento e curso específico, falta interesse do Governo”.
E10	“As dificuldades maiores é quando não se tem o apoio constante da família e/ou responsável”.

E11	“Como não tive um aprendizado relacionado à educação especial, eu não consigo trabalhar com plenitude com alunos especiais”.
E12	“Material, espaço físico adequado”.
E13	“Em relação ao preconceito e as mudanças políticas que acabam atrapalhando o processo de inclusão”.
E14	“Todas possíveis: relacionamento, avaliação...”.
E15	O suporte que a escola não deu aos professores de sala comum; material disponível para estudo do profissional em sala; no nosso caso o governo não dá formação para os professores de sala regular que tem alunos com NEE”.
E16	“Encontrei dificuldades em trabalhar com alunos NEE, pois não sei a didática a utilizar, como tratar, lidar com as necessidades de cada aluno”.
E17	“Na verdade os alunos da sala ajudam o colega, mas eu, enquanto professora não sei o que fazer”.
E18	“Falta de recursos para por em prática todo aprendizado e vivência em estágio”.
E19	“Devido a esta falta de formação tive que “lhe dar” na prática em sala com situações que não estava preparado”.
E20	“Quando nos deparamos em sala de aula e não temos a preparação com o aluno, existe sim uma barreira. Exemplo o material didático”.
E21	“Por ser a educação especial uma modalidade de ensino ao qual trabalhamos com pessoas com deficiência, cada uma com seus comprometimentos intelectuais e limitações físicas, sem contar na questão cultural e estrutural da família”.
E22	“Sinto essa dificuldade mais no contexto institucional, que as vezes por questões burocráticas nos limitam ou dificultam uma educação inclusiva real”.
E23	-“Não saber adequar as questões da minha área do conhecimento. Desconhecer algumas deficiências e seus níveis”.
E24	“Confesso que no início encontrei dificuldades, porém, com muito amor e afeto, palavras centrais para obter uma prática pedagógica satisfatória”.

Foi possível perceber nas respostas que a grande maioria encontra dificuldades na prática profissional com alunos de NEE, devido a não formação e preparação para a didática com alunos especiais, o espaço físico que não atende a demanda, além do apoio por parte dos gestores.

Para mais fácil leitura apresentamos no gráfico seguinte, os resultados obtidos.

Gráfico 09: Dificuldades enfrentadas na prática profissional de alunos de NEE



Percebemos que no gráfico 9, a maioria dos professores, cerca de 22% acreditam que uma das maiores dificuldades que enfrentam na prática profissional com alunos de NEE diz respeito a falta de formação do professor, o que inviabiliza a prática de uma didática mais adequada, como veremos nos relatos abaixo:

“Como não tive um aprendizado relacionado à educação especial, eu não consigo trabalhar com plenitude com alunos especiais”.(E11)

“Devido a esta falta de formação tive que “lhe dar” na prática em sala com situações que não estava preparado”.(E19)

“Não saber adequar as questões da minha área do conhecimento. Desconhecer algumas deficiências e seus níveis”.(E23)

É claro que a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la. Ainda de acordo com Paulon:

“Uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, se observa a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade.” (Paulon, 2005, p.21).

Outro fator que foi observado no gráfico, é que cerca de 18% dos investigados atribui a dificuldades nas práticas pedagógicas nas limitações dos alunos de NEE, que muitas vezes são significativamente diversificados os níveis de demanda para os processos de aprendizagem apresentados por eles, em contrapartida aos conteúdos apresentados no currículo, formalizado pelas instituições de ensino. Como as declarações abaixo, podem confirmar:

“Cada aluno é único, as formas como se apresentam as dificuldades está relacionada com a individualidade de quem aprende. Vários fatores estão intrínsecos: estrutura biológica, as emoções e o meio sócio-cultural”. (E2)

“Lidar com diferentes deficiências e dificuldades de aprendizagem e ter que criar métodos para atender a grande diversidade existente dentro de uma sala de aula”. (E7)

Corroborando com essa linha, Pirolo (2005) e Magalhães (2004) apontam que há mesmo essa dificuldade afirmando que “a prática pedagógica é dinâmica e reflete os conflitos e as contradições sociais, estando repleta de dificuldades dos profissionais em lidar com esta complexidade”.

No que diz respeito à didática para atender a esses alunos, cerca de 17% dos inquiridos afirmam não ter a didática adequada para desenvolver um bom em sala de aula. Isso pode ser confirmado

“Encontrei dificuldades em trabalhar com alunos NEE, pois não sei a didática a utilizar, como tratar, lidar com as necessidades de cada aluno”. (E16)

Nessa mesma linha, Bandeira (2006) ressalta que não é possível dissociar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade, entendendo a formação dos professores no desenvolvimento dos saberes docentes, o que implica qualificação, valorização profissional e políticas adequadas que considere o lócus de trabalho do professor.

Os demais investigados alegaram as dificuldades que influenciam em sua prática pedagógica com os alunos de NEE, que diz respeito ao Espaço Físico da Instituição, cerca de 17%; o apoio da família do aluno 9%; o preconceito existente 4% e outros assuntos, cerca de 13%. Assim, podemos verificar nos relatos:

“Material, espaço físico adequado”. (E12)

“Em relação ao preconceito e as mudanças políticas que acabam atrapalhando o processo de inclusão”. (E13)

“Todas possíveis: relacionamento, avaliação...”. (E14)

“O suporte que a escola não deu aos professores de sala comum; material disponível para estudo do profissional em sala; no nosso caso o governo não dá formação para os professores de sala regular que tem alunos com NEE”.(E15)

“Falta de recursos para por em prática todo aprendizado e vivência em estágio”.

Contudo, Facion & Levy (2008) nos convidam a refletir sobre a difícil realidade enfrentada pelos professores inseridos no modelo de inclusão, pois estes vêm enfrentando inúmeras adversidades, como baixos salários, ausência de recursos e até

mesmo violência em sala de aula, afetando diretamente sua qualidade no trabalho, além da sua saúde física e mental. Segundo eles:

O movimento de inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas de aula vem agravando esse quadro, pois o professor, diante de demandas às quais nem sempre consegue responder, ou por lhe faltarem recursos, ou por não estar capacitado para isso, sente-se sobrecarregado, incapaz e adocece. (Facion & Levy, 2008, p. 140).

No entanto, apenas palavras e informações não são suficientes, são necessários verdadeiros processos de reflexão que levem os professores a pensarem qual é o real discurso que se produz na sua prática ficando atento a práticas institucionais muitas vezes cristalizadas, que visam evitar o novo. Isso será possível através da comunicação entre educadores e reuniões sistemáticas com a equipe pedagógica, mantendo um canal importante de troca e diálogo para lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva”

In *Open File on Inclusive Education*, UNESCO, 2001.

A partir das atividades de pesquisa e leitura buscamos compreender, durante o processo de investigação a experiência entre a universidade (formação inicial) e a prática profissional que emergiram das narrativas desse grupo de professores através dos seus contextos formativos. O estudo realizado permitiu-nos identificar algumas convergências entre as duas instituições de ensino escolhidas para análise.

Os campos que serviram de lócus investigativo para a pesquisa foram a APAE – Associação de Pais e Amigos Excepcionais e a Escola de Ensino Fundamental e Médio

Polivalente Modelo de Fortaleza (5ª região) localizada na cidade de Fortaleza-CE. A investigação narrativa foi direcionada a 24 professores.

Considerando os dados obtidos, pudemos verificar a necessidade de se pensar uma formação inicial que estimule uma reflexão constante por meio de práticas curriculares que contemplem o exercício reflexivo diário do professor sobre suas ações, afinal, o papel desse profissional é bastante amplo, ao mesmo tempo em que lida com vivências bem particulares, portanto, seu exercício em essência é político e envolve a transformação da sociedade.

Para isso, analisou-se o percurso acadêmico da amostra na graduação com relação à educação especial e em que medida a educação inclusiva esteve presente nos conteúdos das disciplinas oferecidas. Por sua vez, infelizmente a maioria dos inquiridos não tiveram acesso as disciplinas que contemplavam a formação para alunos de inclusão, e os poucos que tiveram acesso não lembravam a quantidade de disciplinas que estudaram sobre o assunto e pouco o que foi realmente dado. Porém, muitos disseram que buscaram o aperfeiçoamento na prática pedagógica de inclusão, após a graduação.

No que diz respeito **ao currículo e a contribuição que esse pode dar para corresponder às necessidades de formação do futuro professor de alunos com NEE e como esse mesmo currículo se confronta com a sua aplicabilidade na prática**, verificou-se que há uma lacuna nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, visto que os mesmos demonstram uma visão de insatisfação nos conteúdos curriculares de suas respectivas formações, apontando a necessidade de uma reorganização e reestruturação curricular na formação docente em nível superior.

Outro objetivo deste estudo **foi identificar se a formação recebida pelo professor foi ou não importante para a sua prática pedagógica**. Ao analisar os resultados observou-se, que os professores acharam a sua formação incompleta e inconsistente deixando uma lacuna que futuramente refletiu em suas práticas. Contudo, a maioria da população entrevistada considerou que trabalho diário com os alunos e os cursos de capacitação e pós-graduação, as atividades que vão sendo desenvolvidas e

melhoradas, seja por iniciativa da escola ou do próprio professor, vem contribuindo para o sucesso da prática pedagógica.

Sobre as dificuldades que encontrou no campo da prática profissional com alunos de NEE, constatou-se que os professores listaram algumas dificuldades que são enfrentados na prática, tais como: a falta de formação dos profissionais da educação, a limitação do aluno e de seus familiares, o preconceito, o espaço físico da escola que muitas vezes não contempla as necessidades dos alunos com NEE, além do material de apoio.

Com a análise de todos os dados, percorremos todos os objetivos delineados, e através da revisão de literatura, constatamos vários estudos sobre formação de professores, mas poucos com relação à formação inicial para educação especial, isso torna nossa investigação ainda mais relevante pois servirá de subsídio para outras rotas de investigações.

O estudo revelou que as mudanças continuam acontecendo, mas muito lentamente, principalmente no que concerne à formação dos professores em seus diversos níveis e não apenas com relação à formação inicial, retratando as dificuldades que estes profissionais enfrentam em sua caminhada na perspectiva da educação especial e inclusiva. Isto se deve a uma série de falhas nos espaços formativos de professores, visto que não recebem uma formação específica voltada para a educação especial e inclusiva. O que se viu foram saberes construídos e adquiridos na própria prática pedagógica vindo de diversos contextos, sejam eles na aprendizagem com os pares, núcleo de apoio pedagógico, alunos, entre outros.

Nas narrativas dos professores, percebemos que os conhecimentos específicos construídos durante a formação inicial não foram minimamente suficientes para assegurar uma formação significativa numa dimensão teórica e prática para o exercício do magistério, relacionados à educação especial e inclusiva, demonstrando que as experiências adquiridas em sala de aula e em outros contextos educacionais é que vem possibilitando a construção dos saberes docentes que assegurem um bom trabalho aos alunos com deficiência.

Visto a importância que os cursos Graduação representam para a formação de professores que atuarão na educação básica, os cursos precisam se conscientizar e contemplar discussões relacionadas à educação especial em todas as disciplinas da matriz curricular, além das disciplinas específicas, que prepare realmente os alunos tanto na dimensão teórica, quanto prática, possibilitando aos docentes enfrentar a realidade e superar os desafios que a educação especial e inclusiva apresenta, oportunizando a estes a reflexão e a troca de experiências em suas diferentes dimensões e conteúdos curriculares.

Os cursos de formação inicial devem contemplar a interdisciplinaridade, abordando conteúdos e didáticas referentes à educação inclusiva e dialogando com os demais campos dos saberes. Como proposta seria interessante incluir, ao projeto do curso, a formação continuada, sendo sempre parte integrante do exercício profissional do professor para a garantia de uma educação que se pretenda inclusiva.

Outro fator importante que o estudo revela, é a necessidade de investimentos por parte das políticas públicas para o ensino superior, que proporcione espaços formativos para toda a comunidade acadêmica, construindo saberes e práticas pedagógicas que assegurem os direitos dos alunos com e sem deficiência. Esse processo coletivo de construção do conhecimento e discussão da realidade é extremamente importante na troca de conhecimentos e no desenvolvimento de modelos e práticas educativas com qualidade que minimizem as lacunas ainda existentes na formação inicial de professores para o ensino regular.

No contexto da prática e formação dos professores para educação inclusiva seria importante desenvolver um trabalho colaborativo com os professores da sala de aula regular, além de professores especialistas em educação especial e demais profissional da área, (Psicólogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social etc.). Enfim, formar uma equipe multidisciplinar, que atenda às necessidades práticas do professor para a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula, buscando estratégias para a efetivação dessa inclusão em todos os sentidos. O apoio pedagógico também deve dispor de recursos humanos, tecnológicos, materiais pedagógicos e acessibilidade física que atenda a todos os alunos.

Dessa forma, propomos ao governo que implementem mais políticas públicas de formação de professores na esfera da Inclusão Social, formando debates sobre Políticas de formação continuada e políticas de formação profissional, que permitam a participação ativa dos professores nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública, escutando e atendendo à queixa dos professores quanto ao despreparo para atuação com alunos com deficiência.

Finalizamos, temporariamente, a nossa pesquisa, compreendendo que a formação inicial dos professores para a educação inclusiva ainda terá um longo caminho da qual deve passar por uma construção social, dependente de um movimento político, institucional e pedagógico, contínuo, dos sistemas educacionais para sua plena efetivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. et.al. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Arroyo, M. G.(2007) *Condição docente, trabalho e formação*. In. Souza, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bandeira, H. M. M. (2006). *Formação de professores e prática reflexiva*. Mestranda em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI GT-01 – Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1856>>. [Acessado em: 10/01/2017].
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bezerra, T. M. C. (2007). *O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular*. Fortaleza-CE. Dissertação de mestrado. UECE – Universidade Estadual do Ceará.
- Bueno, J. G. S. (1999). *A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações*. In: Bicudo, M. A. V.; Silva Junior, C. A. da S. (Org.). *Formação do educador e Avaliação Educacional*. v. 2. Formação Inicial e Continuada. São Paulo: Editora UNESP. Cap. 9. (Seminários e Debates).
- Carmo, A. A. (1991). *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília, DF: MEC, Secretaria dos Desportos/PR.
- Carvalho, R.E. (2005). *Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação infantil e série iniciais*. In: Revista da Educação Especial. MEC/SEESP. Out. 2005. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. [Acessado em: 10/01/2017].

Castro, C.M. (2006). *A prática da pesquisa*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Coelho, M. de F. P. dos S. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Badajoz (Espanha). Tese de Doutorado. Universidad de Extremadura. Facultad de educación.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Editorial Presença.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. (1994). Brasília: UNESCO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>>. [Acessado em 21/10/2016].

Deimling, N.N.M. (2013). *A educação especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar*. Educação Unisinos. v.17, n.3, set-dez.

Deimling, N.N.M.; Caiado, K.R.M. (2012). *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas*. Rev. Teoria e prática da educação, v. 15, n.3, p.51-64, setembro/dezembro.

Facion, J. R. et.al. (2008). *O papel do professor na educação inclusiva*. In: Facion, José Raimundo (org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2ª edição, Curitiba, Ibepex.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, Instituto Superior D. Afonso III. p.5-20.

- Ferreira, M. C. C. (2005). Resignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. In: *Anais do IX Seminário capixaba de educação inclusiva - Resignificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica*. Vitória: UFES.
- Figueiredo, R. V. (2002). Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 3ª. ed. Loures: Lusociência. 388p.
- Garcia, R.M.C. (1995). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: Nóvoa, António (Coord.) Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- Garcia, R.M.C. (2013). *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. v.18, n.52, jan-mar.
- GIL, A. C. (1994) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª. ed. Atlas. São Paulo.
- Gimenes, C. . (2011). *Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências: indícios da constituição de identidades*. Curitiba. Dissertação (Mestrado) em educação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guijarro, M. R. B. (2005). Inclusão: um desafio para os sistemas Educacionais. In. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1.ed. Brasília:MEC, SEESP. 180 p. : il.

- Greguol, M.; Gobbi, E; Carraro, A. (2013). *Formação de Professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set.
- Heily, L. H. A (2011). *Contribuição da história na formação de professores: os últimos astecas*. In: Caiado, K. R. M.; Jesus, D. M.; Baptista, C. R. (org.). Professores e educação especial: formação em foco. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hill, M.M; Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lakatos, E.M.; Marconi, M. A. (2016). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas.
- Leitão, V. M. (2008). *Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC.
- Libâneo, J. C. (2011). *Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Professores*. In: Libâneo, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37 a 50.
- Lins, C.P.A. (2013). *Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas*. Estudos de Sociologia. Est. Soc. [online], 2013, vol.1, n. 19. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/359/309>>. [Acessado em: 24 Out. 2016].
- Macedo, N.M. (2010). Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas. São Carlos, SP. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de São Carlos, 140 p.
- Machado, N. M. (2012). A Formação dos Educadores de Infância e a Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Jardim de Infância. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Fernando Pessoa.

- Magalhães, R. C. B. P. (2002). Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: Magalhães, R. C. B. P. (Org). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Coleção Magister. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/Ed. UECE. p.21-23.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: *Ensaio pedagógicos*. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. p. 11 – 16.
- Martins, L. de A. . (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Orgs. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador: EDUFBA. 491p.
- Medeiros, L.M.B; Bezerra, C. C. (2016). Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In. Sousa, R. Pequeno de. et.al.(Orgs.) *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. – Campina Grande: ADUEPB. 227p.
- Mendes, E. G. (2009). A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: *Seminário nacional de pesquisa em educação especial: formação de professores em foco*. 5. São Paulo. 1CD-ROM.
- Mendes Júnior, E.; Tosta, E.I.L. (2012). *50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos*. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Michels, M. H. (2011). *O que há de novo na formação de professores para a educação especial?* Rev. Educ. Esp., Santa Maria, v.24, n.40, p.219-232, maio/ago. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistadeeducacaoespecial>>. [Acessado em: 20 de out. de 2016].

- Minayo, M. C. de S.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. (2005). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24.ed. Rio de Janeiro: Vozes. 80p. (Coleção Temas sociais).
- Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- Ministério da Educação. (2015). *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP.
- Ministério da Educação. (1994) Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivo.pdf>>. [Acessado em 21/10/2016].
- Ministério da Educação. (2008). *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. [Acessado em 21/10/2016].
- Nóvoa, A. (Org). (1995). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1997). *Os Professores em Formação*. 3. ed. Lisboa/Portugal: Pub. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa/Portugal: Educa.
- Oliveira, P. S. de; Mendes, E. G. (2016). *Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial*. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, maio.

Osório, A. C. do N. (2005). Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social. In: *Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília:MEC, SEESP. 180 p. : il.

Parecer 0202/2011 – Conselho Estadual de Educação. (2011). Ce. gov.br. Disponível em:< <http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/pareceres/2011/PAR0202.2011.pdf>>. [Acessado em: 13.09.2016].

Paulon, S. Mainieri et.al. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.48 p.

Perrenoud, Philippe. (200). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.

Piantino, L. D. (2005). Escola e família um compromisso comum em educação. In. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília : MEC, SEESP. 180 p.

Pimentel, S. C. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Orgs. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador: EDUFBA. 491p.

Pirollo, A. L. ; Magalhães, C. H. F. (2005). *Os professores de educação física e as dificuldades da prática pedagógica escolar*. Revista Especial de Educação Física – Edição Digital nº. 2 .

Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil. Coordenadores Gerais: José Geraldo Silveira Bueno, Júlio Romero Ferreira. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/tegt15>>. [Acessado em: 06/09/2016].

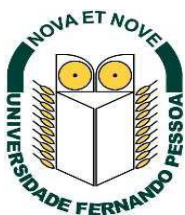
Popper, K. R.. (1993). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Editora Cultrix.

- Pimenta, S. G. (2008). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). “*Manual de Investigação em Ciências Sociais*”. Lisboa: Gradiva. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>>. [Acessado em: 17/10/2016].
- Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*. 15(16), 17-34. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, B. et al. (2011). Deficiência visual e ensino de Química. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/ed_foco_%20Deficiencia%20visual.pdf>. [Acessado em 16 dez 2016].
- Ropoli, E. A. et.al. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar : a escola comum inclusiva*. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I; Teodoro, . (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83.
- Schon, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

- Silva, M. O. E. da. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, n.13, (p. 135-153).
- Silva, F. C. R.; Maia, S. F. (2010). *Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores*. In: VI encontro de pesquisa em educação da ufpi, Teresina-PI. Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf [Acessado em: 20/02/2017]
- Simões, M.C.D. (2016). *Formação para a educação de pessoas com deficiência*. Journal of Research in Special Educational Needs. v.16. n.1.
- Speroni, K. S. (2010). *A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): considerações sobre as facetas do novo paradigma*. P@rtes.V.00 p.eletrônica. Junho de 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/politicanacionaldeeducacao.asp>. [Acessado em: 21/10/2016].
- Tardif, M.(2010). *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Virginio, M. H. da S. (2009). *Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro*. Universidade Federa da Paraíba – UFPB. Centro de Educação CE. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE. João Pessoa – Tese (Doutorado) – UFPB/CE.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handi-capped Children and Young People* London: Her Magesty Stacionary Office. Disponível em: <<https://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> -Sociais>. [Acessado em: 17/10/2016].

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO ALUNA DE MESTRADO



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Assunto: Pesquisa para Dissertação de Mestrado na área de Educação

Apresento a Srta. **KELLY CRISTINA DE SOUSA**, aluna do curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, com o nº de aluno 33134, desta instituição de Ensino Superior.

Informo que a referida aluna está em processo de pesquisa bibliográfica e de campo, para a formulação do problema de investigação e posterior formulação da sua Dissertação de Mestrado na área de Docência e Gestão da Educação.

Solicito a possibilidade da aluna indicada, ser recebida e apoiada no que for possível, para que a mesma possa desenvolver uma ou mais metodologias de pesquisa previstas para esse tipo de trabalho.

Atenciosamente,

(Professora Doutora Fátima Coelho)

Porto 08 de julho de 2016.

ANEXO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.

Instrumento de recolha de dados

Caracterização dos participantes.

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade

De 25 a 34 35 a 44 45 a 54 55 a 64

3 Qual a sua instituição de Formação/Universidade?

4 Qual o seu tempo de serviço docente ?

10 ou menos 11 a 16 17 a 18 19 a 21 22 a 24

25 a 30

5 Indique com que tipos de NEE já trabalhou ou trabalha

6- Formação Académica:

Licenciatura Normal Superior Magistério Pedagogia

Mestrado Doutorado Outros

5- Em que nível de ensino você atua?

Infantil Fundamental I Fundamental II Médio

Tópicos para a narrativa escrita do Professor

Estimado professor(a), no seguimento da realização do estudo de mestrado em Docência e Gestão da Educação na Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, sob a orientação da Prof. Doutora Fátima Paiva Coelho, iremos realizar um estudo sobre a formação docente para a educação especial: experiências entre a universidade e a prática profissional do professor. Trata-se de um estudo sobre formação dos professores para a

educação especial no Brasil. Escreva um texto refletindo sobre sua prática pedagógica onde constam os seguintes tópicos.

Desde já lhe é assegurada a plena confidencialidade e anonimato. Grata por sua valiosa colaboração.

Descreva o seu percurso acadêmico na graduação com relação à educação especial e em que medida a educação inclusiva esteve presente nos conteúdos das disciplinas oferecidas. Fale das lacunas que encontrou.

Descreva a sua opinião em relação à forma como um currículo pode contribuir para corresponder às necessidades de formação do futuro professor de alunos com NEE e como esse mesmo currículo se confronta com a sua aplicabilidade na prática.

No seu caso concreto se a formação recebida foi ou não importante para a sua prática pedagógica.

Escreva sobre as dificuldades que encontrou no campo da prática profissional com alunos de NEE.

Agradecimento.

Obrigada pela sua colaboração no que respeita ao desenvolvimento desse estudo.

Kelly Cristina de Sousa.
Mestranda em Docência e Gestão da Educação.

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS

Tópicos para a narrativa escrita do Professor

A sociedade é compreendida como um conjunto de seres que partilham uma cultura e que interagem entre si, colaborando mutuamente para formar uma comunidade socialmente organizada. No entanto as pessoas com deficiência enfrentam todos os dias diversos desafios para conseguirem exercerem sua cidadania. Nesse sentido a educação especial e a perspectiva da educação inclusiva são fundamentais e impulsionam questionamentos importantes a cerca da formação inicial dos professores no curso de Pedagogia. Dessa forma pretendo conhecer através desta pesquisa como se apresenta na sua concepção enquanto professor, o cenário com relação à formação recebida e as práticas pedagógicas atuais.

Num texto escreva sobre este assunto e inclua, por favor, os seguintes tópicos:

Objetivo da questão: Compreender o percurso acadêmico do professor durante a universidade, identificando as lacunas que encontrou em relação aos conteúdos da área de educação especial.

	Tópico 1 - Descreva o seu percurso acadêmico na graduação com relação à educação especial e em que medida a educação inclusiva esteve presente nos conteúdos das disciplinas oferecidas. Fale das lacunas que encontrou.
E1	“Trabalho no universo de atendimentos a alunos com alguma deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem, no NAPE – Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, tendo como objetivo primordial a inclusão. A inclusão depende de “N” fatores, condições, interesse e empenho, para que a mesma aconteça de forma responsável. Infelizmente muito ainda tem para conquistar, alcançar e evoluir. Inclusão é uma responsabilidade de todos”.
E2	“A Filosofia é a minha formação acadêmica, somente no ano 2004 resolvi fazer um curso de educação especial, assim ao abraçar com a profissão percebi a necessidade de estar disposta o suficiente para aceitar e compreender os obstáculos a serem enfrentados ao longo da minha carreira como educadora. A educação inclusiva implica muito mais que práticas pedagógicas. Implica uma atitude do educador que acima de tudo deve ter em mente o respeito e aceitação com o próximo quanto as suas limitações”.
E3	“Quando fiz minha especialização em Educação Especial, já fazia um trabalho voluntário na própria instituição a qual eu trabalho há 16 anos. O mais importante na minha vida profissional é amar o que faço. Á medida que progrido em meu percurso teórico metodológico, na perspectiva sócio histórica do desenvolvimento humano, descobri meios que me oferecem possibilidades interpretativas para a multiplicidade de expressões de vida observadas nas pessoas com síndrome de down que me moveram à realização desse trabalho”.
E4	“Não tive orientação para trabalho com NEE, nem na universidade, nem na escola como professora. Fiz Licenciatura em Letras; meu trabalho com alunos com NEE partiu da sensibilidade do NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado que tem na escola que atuo. Não sei como me portar ou ensinar a esses alunos”.
E5	“Trabalho com a língua estrangeira inglês, minha formação é Letras-Português-Inglês, e a universidade não dispõe de um currículo voltado para a educação especial, no máximo, uma única disciplina. Certamente há uma lacuna a ser preenchida entre a teoria e a prática. O professor na grande maioria das vezes não tem formação adequada para trabalhar com os alunos especiais e fazemos nosso trabalho segundo as nossas convicções, crenças e de uma enorme vontade de fazer o melhor para esse aluno”
E6	“Na disciplina Psicologia da educação”
E7	“Na graduação não tive nenhuma disciplina voltada para o ensino educacional especial. Minha formação é em Química. Ao deparar com alunos inclusos no ensino regular senti dificuldade, pois não tinha nenhuma experiência com este tipo

	de situação. Com o apoio do NAPE que atua na escola pode utilizar estratégias e metodologias que facilitassem o processo de ensino aprendizagem dos alunos favorecendo assim o processo de inclusão”.
E8	“Na minha formação não obtive muitas informações sobre educação especial”.
E9	“No meu curso de graduação não fui orientado nada sobre educação especial”.
E10	“Na minha primeira graduação foi quase inexistente conteúdos ligados à educação especial, porém, como me interessava bastante por essa temática, então fazia cursos de formação continuada nessa área”.
E11	“Não observei em meu período acadêmico, o ensino relacionado à educação inclusiva e educação especial”.
E12	“Especialização em Educação Especial. Na graduação não vi nada, nenhuma disciplina”.
E13	“Desde o ensino médio que venho estudando, minha graduação é nessa área e sempre trabalhei com alunos com NEE e meu maior entrave é a inclusão pois todo o processo ocorre com muitas dificuldades”.
E14	“Não tive formação para isso”.
E15	“Logo após a graduação fiz a especialização em Educ. Especial, como o curso era voltado pra Educação Especial tive várias disciplinas voltado para as deficiências, embora tenha sido pouco tempo por disciplina para se aprofundar em cada tema”.
E16	“Durante minha graduação não houve nenhuma disciplina que abordasse a educação especial, apenas quando trabalhei em uma escola ela tinha um núcleo especializado para trabalhar com crianças com necessidades especiais”.
E17	“O aluno é matriculado em salas de aula regular, no entanto, o trabalho de apoio ao aluno é feito nas salas de núcleo de educação especial. O professor da sala de aula não tem formação para trabalhar com esses alunos, ver apenas o ganho social do aluno”.
E18	“Sou graduada em Fonoaudiologia com especialização em Psicopedagogia, ingressando no NAPE- Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado na Escola Polivalente desde 1999 e durante meu percurso acadêmico é oferecido variadas disciplinas com relação a educação especial, visto que nossa atuação está voltada para as dificuldades na comunicação oral e escrita, fazendo valer sua convivência em salas regulares, vivenciando com isto a inclusão”.
E19	“No meu curso, Matemática, poucas disciplinas trabalharam com educação inclusiva. Acredito que no máximo duas”.
E20	“Não tive disciplinas voltadas para educação especial, mas fiz um curso de Altas habilidades e pude aprender um pouco”.
E21	“Na minha época de graduação, não tive nenhum contato com disciplinas referente à educação especial. Só fui ver estes conteúdos na minha pós-graduação. As lacunas encontradas está diretamente ligada ao Sistema, por ser burocrático e possuir uma visão fora da realidade do contexto da educação especial”.
E22	“Quando resolvi ser professora já existia dentro de mim a necessidade gritante de fazer parte de uma educação inclusiva igualitária e não quantitativa, pois cresci vendo as dificuldades da minha irmã, com seus dois filhos deficientes, uma com síndrome de down e outra com hidrocefalia, porém, me recordo durante o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de apenas uma disciplina em que se tratava de educação especial. Como meu interesse sempre foi trabalhar com educação especial, fiz curso de TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, Neurolinguística e AEE, que é a pós-graduação em educação especial”.
E23	“Durante minha graduação em nenhum momento tive formação direcionada para as diversas deficiências. O único contato que tive sobre tal temática foi através do curso gratuito dentro da comunidade onde moro. Através da escola que trabalho também recebi algumas dicas de como trabalhar com alunos deficientes, tais dicas foram repassadas pela equipe do NAPE da escola em que trabalho”.
E24	“Comecei a trabalhar na educação quando tinha apenas 22 anos de idade. Já fazem 16 anos que atuo nessa área. Durante esse período senti a necessidade de uma formação acadêmica e cursei Pedagogia, porém na grade curricular não tinham disciplinas que abordassem educação especial. Nessa época surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola especial e como pré requisito tinha que ter qualificação para atuar. Desta forma fiz pós-graduação em Educação Especial”.

Objetivo da questão: conhecer a relevância dos conteúdos curriculares na universidade com relação à área de educação especial e sua importância na prática pedagógica.

	Tópico 2. Descreva a sua opinião em relação à forma como um currículo pode contribuir para corresponder às necessidades de formação do futuro professor de alunos com NEE e como esse mesmo currículo se confronta com a sua aplicabilidade na prática.
E1	“Adaptação curricular e um olhar singular é Necessário para um ensino-aprendizagem satisfatório”.
E2	“A educação é obrigatória, é um direito para todos os alunos. Por isso é altamente necessário fazer todo o possível para que todos os alunos aprendam e progridam, para isso, é preciso procurar e esgotar todas as vias, métodos e meios de ensinar que permitam aos alunos aprender e alcançar os objetivos educativos”.
E3	“O currículo contribui muito, mas na verdade o que conta é a experiência. O dia a dia, a convivência com os alunos, o trabalho e a dedicação. Quando amamos o nosso trabalho tudo fica vivo, especial”.
E4	“Na minha formação não tive disciplina. Na escola que trabalho há a sensibilidade, mas não ensina a atuar com eles”.
E5	“Certamente o currículo precisa mudar, passar por grandes modificações e avanços significativos acontecerão. As disciplinas precisam ir ao encontro da teoria e prática de forma mais lúdica”.
E6	“Devia ter mais informações no currículo para os professores aplicarem na prática”.
E7	“Acredito que ainda há muito que evoluir o currículo em relação ao ensino inclusivo. Este é de extrema importância, pois é baseado nele que irá se desenvolver e adaptar metodologias para se efetivar a inclusão na escola.
E8	“Não obtive muitas informações na minha formação”.
E9	“Precisaria reformular o currículo ter nele cursos voltados a NEE para termos um preparo melhor com a educação NEE”.
E10	“Primeiro que esse currículo deve ter bastante flexibilidade, pois cada aluno vem com suas particularidades. A meu ver, a teoria se difere bastante da prática, pois muitas vezes fica impossível de se aplicar da maneira que se aprendeu, pois na maioria das vezes é bem superficial o que se vê nas formações para professor”.
E11	“O professor do futuro deve aprender na universidade Libras e Linguagem de Sinais para conseguir se comunicar com seus alunos especiais”.
E12	(Não respondeu)
E13	“Deverá ser um currículo adaptável ao aluno, ele deverá ser aplicado corretamente”.
E14	“Através de cursos, disciplinas”.
E15	“Acredito que o “tempo” de cada disciplina não é o suficiente para abranger tantas questões relacionadas à NEE, fica sempre algo a desejar e o professor termina o curso como parte teórica até razoável mas a prática fica muito a desejar”.
E16	“Na minha formação não houve nenhuma disciplina que abordasse essa necessidade”.
E17	“Acho que pedagogicamente a inclusão não traz benefícios para esses alunos. Eles precisam de acompanhamento especial direcionado, que não é possível realizar em sala de aula. É necessário um investimento maior para atender esses alunos”.
E18	“É imprescindível que o currículo do futuro professor tenha formação de educação inclusiva com vivências suficientes facilitando a assimilação do conteúdo”.
E19	“Deve haver uma junção entre teoria e prática para uma maior experiência do professor com alunos com NEE”.
E20	“Com certeza é muito importante um currículo voltado para essa área que é muito carente. Profissionais especializados nessa área seria de vital importância e o currículo também”.
E21	“Um currículo que esteja baseado de acordo com a necessidade das pessoas com deficiência. Acho visto que se não tivermos recursos com materiais didáticos e sala adequada irá dificultar a aplicabilidade deste currículo na prática, pois tudo é um conjunto”.
E22	“Espera-se no mínimo um currículo adequado e preparado a atender as reais necessidades dos alunos, assim como professores capacitados, contudo vale resaltar que não existe um manual perfeito pra nos ensinar a comonos direcionar aos alunos, até porque cada criança é única e suas necessidades também. Podemos aprender sobre a deficiência, suas características, enfim, mas como iremos ministrar esse atendimento vai muito mais na questão do amor, conhecimento e ética”.
E23	“Dentro do currículo deveria existir um plano de trabalho para os deficientes. Dicas de questões, etc.”.
E24	“O currículo precisa ser democrático, abrangente e inclusivo, para atender as especificidades do alunado. Tem o objetivo de buscar alternativas educacionais visando estar o próximo possível da realidade do aluno, num espaço democrático, na perspectiva de uma política pública de educação inclusiva com igualdade e participação de todos”.

Objetivo da questão: Identificar no caso concreto se a formação recebida foi ou não importante para a sua prática pedagógica.

	Tópico 3. No seu caso concreto se a formação recebida foi ou não importante para a sua prática pedagógica.
E1	“Contextos teóricos e práticas pedagógicas muitas vezes são inversamente proporcionais. A vivência amadurece conceitos e enriquece o processo de ensino-aprendizagem”.
E2	“Sim, pois me deu condições necessária para as práticas integradoras fossem positivas, pois o professor ao se sentir pouco competente pode vir a desenvolver além das expectativas negativas, menos interação e atenção dos alunos. A experiência e a prática, sem dúvida é um dos maiores desafios para o profissional. Entretanto é necessário que o professor desde cedo, ainda em sua fase acadêmica, seja preparado para enfrentar as dificuldades, em especial aqueles que não se enquadram no modelo educacional histórico a que estamos acostumados”.
E3	“Claro que sim. No entanto a experiência do convívio com os alunos conta muito. Quando fiz a especialização já fazia um trabalho voluntário. Hoje a experiência é o que conta”.
E4	“Eu não recebi”
E5	“Não tivemos uma boa formação para trabalharmos com alunos com necessidades especiais”.
E6	“Não recebi informação suficiente para minha prática”.
E7	“Minha formação foi importante sim para minha prática pedagógica, mas especificando a educação especial não houve nada direcionado nessa linha”.
E8	“Não houve aprofundamento sobre o assunto em minha formação”.
E9	“Não foi, pois o que aprendi na universidade não pude por em prática em sala. Na universidade não tive experiências sobre educação especial, nenhuma orientação”.
E10	“Importante foi, mas a prática do dia a dia no trabalho me ensina e ensinou muito mais do que na sala de aula, pois é na vivência que realmente o aprendizado se torna eficaz com toda a dificuldade e obstáculos envolvidos”.
E11	“Toda formação que recebi foi de extrema importância para minha prática pedagógica”.
E12	“Foi muito importante, porém, trabalhar com educação especial requer muita sensibilidade, objetividade professor X aluno”.
E13	“Sim. Bastante importante, pois trabalho diretamente com alunos com NEE”.
E14	“Muito importante, no entanto incompleta”.
E15	“Foi importante sim, mas creio que poderia ter sido melhor. O estágio que universidade pede deixa muito a desejar, geralmente a pessoa só observa as salas com alunos com NEE”.
E16	“Acho de suma importância abordar esse conteúdo, pois na nossa realidade é bastante comum nos depararmos com NEE”.
E17	“Não recebi essa formação para isso”.
E18	“É importantíssimo, reforçando mais uma vez a importância do estágio. Estágio em instituições e escolas inclusivas”.
E19	“Infelizmente não tive formação”.
E20	“Não recebi, mas acho importante sim”.
E21	“Foi de extrema importância a formação recebida, pois através dela, pude expandir meus conhecimentos, facilitando a prática pedagógica”.
E22	“Pra falar a verdade, o pouco que sei foi absorvido por vontade própria, esforço, pesquisa e determinação. Nada como a prática, vivenciar a realidade nos capacita diante as dificuldades”.
E23	“Não recebi formação na graduação, mas a pouca vivência na escola colaborou para um melhor trabalho ser realizado por mim”.
E24	“-“A fundamentação teórica obtida durante o curso de pós-graduação em educação especial foi muito relevante para a minha prática pedagógica. Inclusive durante o estágio que fazia parte da grade curricular pude constatar de como foi relevante a formação recebida”.

Objetivo da questão: Conhecer quais dificuldades que os professores de educação especial encontraram no campo da prática pedagógica.

	Tópico 4. Escreva sobre as dificuldades que encontrou no campo da prática profissional com alunos de NEE.
E1	“Sempre foi um grande prazer, enriquecimento pessoal e descobertas trabalhar no universo da educação especial. As dificuldades estão quando nos deparamos com a falta de interesse, descompromisso e ausência de identificação profissional de alguns na nossa jornada. Se negar a aceitar o diferente é se negar viver/conviver em sociedade. As relações humanas são necessárias e imprescindíveis ao homem. Onde tem amor tem sinceridade”.
E2	“Cada aluno é único, as formas como se apresentam as dificuldades está relacionada com a individualidade de quem aprende. Vários fatores estão intrínsecos: estrutura biológica, as emoções e o meio sócio-cultural. As dificuldades não vão desaparecer, no entanto, o educando pode aprender a superá-las”.
E3	“No início a maior dificuldade foi a família. Desse tipo: muita proteção e falta de apoio da sociedade para com as famílias de cada um”.
E4	“Não sei como atuar, tratar, ensinar, viver, me comportar com alunos de NEE. Na minha prática, passo-os de ano atribuindo nota por atividades em grupo, e nas provas atribuo logo a média escolar. Faço um apelo para ensinar aos meninos. Sinto-me um fracasso nesse sentido. Meu trabalho passa a ser mais humanitário que efetivo”.
E5	“Todos possíveis: a própria escola não dispõe de uma equipe com o propósito de trabalhar esses professores”
E6	“Muitas dificuldades. Como auxiliá-los nas atividades escolares”.
E7	“Lidar com diferentes deficiências e dificuldades de aprendizagem e ter que criar métodos para atender a grande diversidade existente dentro de uma sala de aula e fazê-lo em pouco tempo, utilizando apenas o horário de aula semanal (2h/a por semana)”.
E8	“Deficiência de estratégias para lidar com as limitações dos alunos. Formação específica para cada dificuldade”.
E9	“Nunca trabalhei com alunos especiais mas percebo quem trabalha no regular, a dificuldade de alguns colegas, falta treinamento e curso específico, falta interesse do Governo”.
E10	“As dificuldades maiores é quando não se tem o apoio constante da família e/ou responsável”.
E11	“Como não tive um aprendizado relacionado à educação especial, eu não consigo trabalhar com plenitude com alunos especiais”.
E12	“Material, espaço físico adequado”.
E13	“Em relação ao preconceito e as mudanças políticas que acabam atrapalhando o processo de inclusão”.
E14	“Todas possíveis: relacionamento, avaliação...”.
E15	O suporte que a escola não deu aos professores de sala comum; material disponível para estudo do profissional em sala; no nosso caso o governo não dá formação para os professores de sala regular que tem alunos com NEE; alunos com diagnóstico onde não condiz com a situação do aluno; sem apoio de outros profissionais para ajudar os alunos e o próprio professor; estuda-se muito a teoria, a prática à maioria das vezes é muito diferente”.
E16	“Encontrei dificuldades em trabalhar com alunos NEE, pois não sei a didática a utilizar, como tratar, lidar com as necessidades de cada aluno”.
E17	“Na verdade os alunos da sala ajudam o colega, mas eu, enquanto professora não sei o que fazer”.
E18	“Falta de recursos para por em prática todo aprendizado e vivência em estágio”.
E19	“Devido a esta falta de formação tive que “lhe dar” na prática em sala com situações que não estava preparado”.
E20	“Quando nos deparamos em sala de aula e não temos a preparação com o aluno, existe sim uma barreira. Exemplo o material didático”.
E21	“Por ser a educação especial uma modalidade de ensino ao qual trabalhamos com pessoas com deficiência, cada uma com seus comprometimentos intelectuais e limitações físicas, sem contar na questão cultural e estrutural da família. Se faz preciso recursos e estratégias que possam facilitar o desenvolvimento global de cada um. No entanto nem sempre contamos com esses recursos ou sala acessíveis as necessidades do mesmo, dificultando o processo de aprendizagem”.
E22	“Sinto essa dificuldade mais no contexto institucional, que as vezes por questões burocráticas nos limitam ou dificultam uma educação inclusiva real”.
E23	-“Não saber adequar as questões da minha área do conhecimento. Desconhecer algumas deficiências e seus níveis”.
E24	“Quando ingressei na Educação especial não tinha experiência, contudo a necessidade de enfrentar os desafios com sucesso me impulsionou a me debruçar nos conhecimentos teóricos. Confesso que no início encontrei dificuldades, porém, com muito amor e afeto, palavras centrais para obter uma prática pedagógica satisfatória. Venci os obstáculos e até hoje meu trabalho me traz alegria. Além de mediar o conhecimento para os alunos com NEE, também aprendo com eles”.