



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UM ESTUDO DAS  
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA CONHECER PARA ACOLHER PARA A  
PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

**Scheilla de Castro Abbud Vieira**

**BELÉM  
2010**

**Scheilla de Castro Abbud Vieira**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UM ESTUDO DAS  
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA CONHECER PARA ACOLHER PARA A  
PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação vinculado à Linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento.

**BELÉM  
2010**

**Scheilla de Castro Abbud Vieira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Banca examinadora**

---

Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Ivany Pinto Nascimento – UFPA  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos - UEPA  
Examinadora

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha - UFPA  
Examinador

Avaliado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

***Para Nazira, a quem tive que conhecer  
para acolher.***

***Para Larissa, a quem acolhi antes de  
conhecer.***

## AGRADECIMENTOS

A vida que me veio por meus pais em uma programação anterior a esta vida.

A meus pais que me ensinaram a ser.

A Lucio, meu amor amigo de sempre.

A Larissa, meu amor presente em todas as minhas existências.

A Professora Dr<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento, minha orientadora e amiga dos momentos duros e de desespero. Obrigada Mestra!

Ao Professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, coordenador do PPGED, que me apoiou e fortaleceu em minha angústia. Obrigada Mestre!

Aos professores do ICED que me fizeram ver quão árdua e solitária é essa trajetória, mas que me apoiaram nos momentos precisos.

Aos colegas e amigos da turma do Mestrado de 2007. Pelos encontros catárticos, pelo riso garantido, pelas emoções reveladas e amores nascidos.

Aos profissionais participantes da investigação, sobretudo às professoras que se dispuseram a participar deste estudo.

A SEDUC, pelo apoio financeiro.

A todas as pessoas que fizeram nascer em mim o desejo de saber como fazer.

A todos que me suportaram e incentivaram, mesmo quando nem eu mesma suportava ou acreditava mais.

A vida, que me fez mansa e dura, cínica e crédula, forte e frágil, que me fez o que sou e de onde me quis ir e desejar cair no oco do mundo. Celebrações!

A mim mesma, que sou!

## Inclusão/exclusão: sobre um paradoxo...

### O pássaro pintado<sup>1</sup>

*“Às vezes, durante dias seguidos Ludmila não aparecia na floresta. Lekh ficava dominado por uma raiva silenciosa. Fixava os olhos, solenemente, nos pássaros colocados nas gaiolas, resmungando alguma coisa para si mesmo. Finalmente depois de um demorado exame, escolhia o pássaro mais forte, prendia-o ao seu pulso e preparava tintas malcheirosas de diferentes cores, que misturava com componentes mais variados. Quando as cores o satisfaziam, Lekh virava o pássaro e começava a pintar suas asas, sua cabeça e seu peito com tons de arco-íris, até que se tornasse mais saliente e vivo do que um buquê de flores do campo.*

*Depois, íamos até à parte mais fechada da floresta. Quando chegávamos a esse ponto, Lekh retirava o pássaro e me pedia para segurá-lo em minha mão e comprimi-lo levemente. O pássaro começava a chilrear e atraía um bando da mesma espécie que voava nervosamente sobre nossas cabeças. Nosso prisioneiro, ao ouvi-los, se voltava para eles, gritando mais alto, enquanto seu coração, trancado num peito recentemente pintado, batia violentamente.*

*Quando um número suficiente de pássaros se reunia sobre nossas cabeças, Lekh me dava sinal para libertar o prisioneiro. O pássaro levantava vôo, feliz e livre, um ponto de arco-íris num fundo de nuvens, e depois mergulhava no bando que o esperava. Durante um instante, os pássaros ficavam confusos. O pássaro pintado voava de um extremo a outro do bando, em vão tentando convencer sua espécie de que era um deles. Mas fascinados por suas cores brilhantes, eles voavam à sua volta, não convencidos. O pássaro pintado era empurrado para um ponto cada vez mais distante do bando, embora desesperadamente tentasse entrar nas suas fileiras. Logo depois, um pássaro depois do outro atacava-o violentamente. Em muito pouco tempo, a forma de muitas cores perdia seu lugar no céu e caía no chão. Esses incidentes ocorriam muitas vezes. Quando depois encontrávamos os pássaros pintados, estes quase sempre estavam mortos. Lekh examinava atentamente o número de bicadas que os pássaros tinham recebido. O sangue escorria de suas penas pintadas, diluindo a tinta e sujando as mãos de Lekh”.*

---

<sup>1</sup> Extraído de Kosinski, Jerzy. **O pássaro pintado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

## RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Programa de Pós Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Defini como objetivo geral analisar se a formação continuada de professores, desenvolvida no Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará”, trouxe contribuições para a prática pedagógica docente no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas da rede estadual do Pará e como objetivos específicos identificar como os professores articulam o vivenciado no processo da formação com sua ação docente; avaliar que aspectos da formação podem ter favorecido (ou não) sua ação docente na perspectiva da inclusão e investigar se processo formativo gerou mudanças atitudinais nos professores. A investigação configurou-se como pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, apoiada nos teóricos que discutem a formação de professores e inclusão, para compreensão dos fenômenos educacionais e do papel da formação continuada para a ressignificação das ações do professor no processo de construção da educação inclusiva. Foram sujeitos participantes quatro professoras que participaram da referida formação, selecionadas a partir dos critérios: participação na primeira formação do Programa, ocorrida em 2002; participação em módulo de aprofundamento; não ter participado de outras formações sobre educação especial/inclusão; ter no momento da pesquisa aluno com necessidades educacionais especiais em suas turmas. Elegi como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e entrevista semi-estruturada. Considerando a importância da pesquisa como possível auxiliar em formações continuadas para o processo de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais, para análise dos dados me apoiei nos constructos teóricos que são veiculados sobre a educação inclusiva e busquei pontos de interface entre esses constructos para a compreensão dos aspectos da complexidade que envolvem o processo de formação continuada de professores e seus reflexos na atuação profissional dos mesmos. A análise dos dados permitiu perceber que a formação proporcionou às professoras o repensar de suas práticas pela assimilação e uso dos conceitos teórico-práticos como recurso para sua ação, ao afirmarem que ativaram postura mais reflexiva, mais participativa em seu contexto profissional; ao se perceberem como mais sensíveis às diferenças que se manifestam em suas salas de aula; ao recorrerem a estratégias diferenciadas para efetivar o processo de ensino e se perceberem como co-responsáveis pela organização da inclusão educacional.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação continuada. Inclusão educacional. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This study is linked to the research line Curriculum and Teacher Formation of the Post Graduation Program of Science Education Institute of Federal University of Pará. I defined as general objective analyze if the continued teacher formation, developed in the Program “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará” give contributions of to the pedagogical practice of teachers in the inclusion process of students with special educational necessities in public state schools of Pará and as specific objectives identify how the teachers articulate the lived in the formative process with their teaching action; evaluate which aspects of formation could have promoted (or not) their teaching action in the perspective of inclusion and investigate if the formative process have generate attitudinal changes in the teachers. The investigation configured itself as qualitative research of descriptive approach, supported on the theorists that discuss the teachers formation and inclusion, once I intend to comprise the educational phenomena and the continued formative period role to the resignification of teacher actions in the construction process of the inclusive education. Were participants four teachers that have participate of the continued formative period of the reported Program, selected whereof following criteria: to have participate the first Program formation, occurred in 2002; to have participate of deepening module; to have not participate of others formations about special education/inclusion; to have at the moment of the research student with special educational necessities in your classes. I have elect as data collection instruments the documental research and half-structured interview. Considering the research importance as possible auxiliary in continued formative periods for educational inclusion process of students with special necessities, for data analysis i have supported myself in the theoretical constructs that are vehiculated about inclusive education and I have search interface points between these constructs for the comprehension of complexity aspects that involve the teachers continued formative period process and it's reflexes in their professional actuation. The data analysis allowed realize that formation have provided to teachers rethink their practices by assimilation and use of theoretical-practical concepts as resource for their action, when they affirmed that have activated more reflexive posture, more participative in their professional context; when they notice themselves as more sensitive to the differences that manifestates in their classrooms; when they appeal to distinct strategies to efectivare the educational process and realize themselves as co-responsible for the educational inclusion organization.

**KEY WORDS:** Continued formative period. Educational inclusion. Pedagogical practices.



## **LISTA DE SIGLAS**

- APAE** Associação de Pais e Amigos do Excepcional
- BID** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CEB** Câmara de Educação Básica
- CEDESP** Centro de Educação Especial
- CENESP** Centro Nacional de Educação Especial
- CEPAL** Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- COEES** Coordenação de Educação Especial
- CORDE** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- DEES** Departamento de Educação Especial
- EEEF** Escola Estadual de Ensino Fundamental
- EEEFM** Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- IBC** Instituto Benjamin Constant
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP** Instituto Nacional de Pesquisas
- INES** Instituto Nacional de Educação de Surdos
- IPEA** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** Ministério da Educação
- OMS** Organização Mundial de Saúde
- ONU** Organizações das Nações Unidas
- OREALC** Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PNUD** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SEDUC** Secretaria Estadual de Educação do Pará
- SEESP/MEC** Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
- UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	5
RESUMO .....	7
ABSTRACT .....	8
LISTA DE SIGLAS .....	9
1. ACOLHENDO SEM CONHECER: CAMINHOS PESSOAIS NO FAZER-ME .....	11
2. ESCOLHENDO PERCURSOS METODOLÓGICOS .....	16
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS .....	17
2.2 QUESTÕES DA PESQUISA .....	24
2.3 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	28
3. PERCURSOS TRILHADOS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA INVISIBILIDADE A INCLUSÃO .....	32
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CRONOLOGIA DE UMA CONSTRUÇÃO .....	33
3.2 REVISITANDO A HISTÓRIA: MORTE NA GRÉCIA ANTIGA, ASILO NO SÉCULO XIX .....	37
3.3 DA VISÃO CLÍNICA À VISÃO EDUCACIONAL .....	39
3.4 CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DO IMPERIAL INSTITUTO À INCLUSÃO NO SÉCULO XXI .....	43
3.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARÁ .....	49
4. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA ATENÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS .....	56
4.1 CONHECER PARA ENTENDER: FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA “CONHECER PARA ACOLHER” .....	62
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUGAR DE EXCLUSÃO E/OU DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? .....	82
4.3 O IMPACTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103
REFERÊNCIAS .....	108
APÊNDICES .....	115

## 1. ACOLHENDO SEM CONHECER: CAMINHOS PESSOAIS NO FAZER-ME

Devemos partir, portanto, daquilo que o professor nos dá e, então sim, ir mais além.  
Bassedas

Minhas palavras iniciais são sobre meus caminhos pessoais, que passam pelos que me constituíram como profissional docente e que me conduziram a esta investigação.

A origem dessa investigação se encontra nas memórias de minha própria construção, de minhas relações, dos tempos/espacos que percorri e dos sentidos que atribui aos meus “eus”, às situações que vivenciei e aos que cruzaram comigo nessa construção.

Identifico minha aproximação com a investigação sobre **“Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva”** em minha formação acadêmica inicial e continuada, conectadas às experiências profissionais iniciais e minha própria condição de pessoa com deficiência auditiva.

Este estudo também representou para mim a oportunidade de reflexão sobre minha prática profissional enquanto formadora, enquanto profissional da educação especial e permanente questionadora das práticas construídas nas escolas e dos motivos que conduzem à exclusão, mormente dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de superdotação/altas habilidades; transtornos globais do desenvolvimento e deficiências.

O interesse pela temática surgiu na atuação como profissional da área, na Secretaria Estadual de Educação do Pará - SEDUC, em que iniciei atuando junto a alunos com autismo, e posteriormente com alunos com outros transtornos globais de desenvolvimento, deficiências e altas habilidades/superdotação. Ao trabalhar com professores em classes especiais ou em turmas regulares como apoio pedagógico específico, percebia a dificuldade desses profissionais em atender adequadamente as necessidades educacionais especiais que os alunos apresentavam, o que gerou motivação para projetar e atuar em formações continuadas sobre as questões relativas ao atendimento pedagógico desses alunos e para o processo de inclusão educacional.

Entretanto, a familiaridade com as necessidades especiais é mais antiga e inclui lembranças de minha mãe perguntando por trás de mim “quer dinheiro? quer ganhar uma bicicleta?” e sua fisionomia perplexa diante do diagnóstico de surdez progressiva do tipo mista, provocada por otoesclerose. O fato de ser uma pessoa com significativa perda auditiva sem necessidade de apoio especializado, mas com dificuldade para captar a fala em ambientes ruidosos, como uma sala de aula, por exemplo, possibilitou a percepção durante toda minha formação acadêmica, de que os profissionais da educação, especialmente os professores, necessitam adquirir conhecimentos sobre o atendimento educacional especializado, mas também e principalmente, sobre a garantia de respostas educativas adequadas a todos os alunos.

Logo após minha conclusão de curso como professora de Arte, currículo curto, nenhuma experiência em sala de aula com alunos com necessidade especiais, busquei colocação na educação especial. Minha iniciação se deu na equipe de profissionais que trabalhavam com alunos com condutas típicas<sup>2</sup> (autismo e outros transtornos globais de desenvolvimento). Minha primeira experiência em classe especial ocorreu em uma turma de autistas onde havia também uma aluna com esquizofrenia. Ainda hoje sou capaz de lembrar essa aluna pegando meu cabelo e me puxando para o chão a cada vez que eu não conseguia repetir sua “cantineira”: *“pode ficar quieta...pode parar...pode calar a boca...pode dormir...”*

Meu primeiro movimento foi de nunca mais voltar, mas o segundo foi mais forte: não me render a minha falta de informação e formação para entender como se manifestam essas pessoas. Busquei então auxílio nos profissionais que já atuavam com esses alunos e passei por uma formação em serviço que me deu subsídios para uma melhor atuação profissional e pessoal. Percebi justo neste momento a importância de uma formação com informação adequada, a mesma que não tive durante minha graduação e que essa deficiência não era exclusividade minha. Outros colegas (muitos) também se ressentiam disso. No entanto, meu movimento não era compartilhado por muitos outros, que se imobilizavam diante da situação acomodando-se a um fazer mais cuidador do que educacional.

Mais tarde tive oportunidade de desenvolver pesquisa durante a especialização em Metodologia do Ensino da Educação Especial, pela Universidade

---

<sup>2</sup> Atualmente a nomenclatura adotada pela Secretaria de Educação Especial do MEC, em substituição a Condutas Típicas é Transtornos Globais de Desenvolvimento.

do Estado do Pará, concluída em 1999, em estudo intitulado “A inclusão sob a ótica da família”, direcionado para as famílias de alunos com déficit cognitivo, incluídos nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio “Presidente Costa e Silva”, “Senador Jarbas Passarinho” e “Domingos Acatauassu Nunes”.

Esse conjunto de experiências me proporcionou leituras e interpretações sobre as pessoas com necessidades especiais, suas vidas, potencialidades e dificuldades decorrentes de preconceitos advindos de estereótipos, estigmas e mitos que ainda persistem na educação e em outros espaços sociais. Ao mesmo tempo fez crescer em mim a convicção de que a inclusão é um processo factível e necessário, do qual não poderia ficar alijada. Assim, quando no Brasil e no Pará se iniciaram as discussões sobre inclusão educacional, me vi na obrigação moral e ética de dizer **sim** e me fazer presente em todas as ações possíveis que me conduzissem para a construção de uma sociedade mais aberta a diversidade humana.

Passei a participar de projetos para formação continuada de professores e de discussões e construções de políticas públicas direcionadas a temática, buscando fomentar em outros profissionais a percepção de que uma outra escola é possível. Uma escola acolhedora, que respeite e considere as diversas formas de aprender e de ensinar, que garanta respostas educativas adequadas às necessidades de cada um e que estimule a convivência harmoniosa.

A atuação como docente no ensino superior em cursos para formação de professores, ministrando disciplinas relativas à educação especial em espaços institucionais diversos, permitiu discussões sobre essas questões com os alunos nas licenciaturas e com meus pares docentes. Parecia ser impossível não fazer referências à necessidade de análise das questões que envolvem a prática educativa e o imperativo do aprofundamento de estudos sobre essa temática em estudos posteriores.

Buscava com eles a construção de uma concepção de educação pautada nas noções de dialogicidade, de colaboração, de respeito às singularidades e no senso de provisoriedade que deve permear as ações de um professor. Elaborava meus planos de aula respeitando a diversidade presente nas salas de aula e as diferentes formas de aprender que se manifestava em meus alunos, discutindo sempre sobre a necessidade desse procedimento para a construção de uma escola inclusiva.

Mesmo assim, o que eu percebia em muitos alunos era uma replicação dos modelos didáticos adotados pela maioria dos professores.

Isso me fez ratificar a impressão de que já na formação inicial é preciso garantir a profundidade necessária para a consolidação de uma educação para a diversidade, que inclui alunos com necessidades educacionais especiais.

Conseqüentemente, meu interesse em investigar a formação continuada como um elemento possível para a consolidação da educação inclusiva foi praticamente imperativo, considerando minha trajetória anterior.

Para melhor entendimento do estudo, a elaboração textual está organizada em três sessões. Inicialmente apresento meus caminhos pessoais na minha construção como pesquisadora, passando pela minha caminhada inicial como quem “acolheu sem conhecer” e fazendo articulações com a temática investigada.

A seção um trata da trajetória da investigação, enfocando a metodologia escolhida, tratando dos procedimentos de coleta dos dados, da caracterização dos sujeitos participantes e do local de pesquisa, considerando as questões teóricas relativas à investigação.

A seção dois consta do referencial teórico especializado, analisando o processo de exclusão, segregação, integração e inclusão educacional, que se configuram como os momentos históricos de atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais e sua implementação nas políticas públicas de educação e nos sistemas educacionais. Aborda também questões relativas à estruturação e organização da educação inclusiva na Rede Estadual de Educação do Pará.

A seção três enfoca a formação continuada de professores para o processo de inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais e apresenta concepções sobre questões como preconceito, discriminação e acolhimento da diversidade e sua relação com o processo de formação continuada. Na seqüência, apresento o Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará”, sobre o qual investigo as possíveis contribuições para o processo de inclusão educacional, objeto deste estudo. Nesta seção a análise dos dados é tecida com as falas das professoras, na discussão sobre a formação de professores como lugar de exclusão e/ou de construção da inclusão educacional e sobre as contribuições para a prática

pedagógica inclusiva. Também apresento algumas possibilidades e limites da formação continuada para o processo de inclusão educacional.

Encerro este texto tecendo as considerações finais ponderando que nada é conclusivo e apresentando as referências.

Esse é o caminho inicial trilhado nesta investigação pelo qual convido a percorrer, com a certeza de que novos percursos podem ser traçados e que a diferentes lugares podem conduzir. De tudo, ficou a certeza de que é necessário acolher para conhecer e conhecer para acolher!

## 2. ESCOLHENDO PERCURSOS METODOLÓGICOS

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada.



## 2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nesta seção apresento à temática, as questões de pesquisa, os objetivos, a perspectiva teórico-metodológica e os procedimentos adotados para a elaboração da pesquisa.

A temática desta pesquisa foi a formação continuada<sup>3</sup> de professores de alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como objeto o Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará”, desenvolvido entre os anos de 2002 e 2005, por meio da Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Pará (COEES/SEDUC<sup>4</sup>), a partir da análise de possíveis contribuições do processo formativo para a prática pedagógica dos docentes no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas da rede estadual do Pará.

A educação continuada de professores tem sido amplamente estudada, na busca de apontar estratégias para promoção de melhorias na prática educacional em sala de aula (ALMEIDA, 1994; CANDAU, 1996; DEL PRETTE, GARCIA & PUNTEL, 1998; FUSARI & RIOS, 1994; LEITE, 1997; PRADA, 2001; ZANOTTO, 2002). É de extrema relevância conceber a formação continuada como complementação à formação inicial e como possibilidade de novas construções nas práticas docentes, não de forma pontual e sim permanente, valorizando as experiências que o profissional tem e vislumbra poder desenvolver, instigando sua capacidade inventiva e investigativa, tendo em vista que os saberes docentes são assim construídos e que só assim ele mesmo implementará uma real resignificação em sua práxis.

Na perspectiva da educação inclusiva a formação continuada de professores para atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais se configura como elemento importante, embora não seja o único fator para o desempenho de ações educativas adequadas.

---

<sup>3</sup> Optei nesta pesquisa, pelo uso do termo formação continuada que, segundo Marin (1995), são as ações que tem como objetivo a aquisição de conhecimento por meios formais e informais de forma consciente e contínua almejando a mudança na práxis.

<sup>4</sup> O Departamento de Educação Especial passou a ser Coordenação de Educação Especial em 22/06/2004.

Essa orientação inclusiva implica em um ensino que atenda às singularidades, especificidades e diferentes formas de construção do conhecimento que se manifestam nas escolas e os educadores precisam estar habilitados para essa atuação. Entretanto, o relatório final do estudo realizado para o Banco Mundial, com o objetivo de caracterizar as tendências de experiências contemporâneas de Educação Escolar Inclusiva no Brasil (GLAT *et al.*, 2003) aponta que embora a maior parte dos sistemas escolares invista na capacitação docente, esta ainda não atende às necessidades da escola inclusiva. Na formação básica (nos cursos de formação de professores) os conteúdos relativos à educação inclusiva ainda é rara e a formação continuada ainda não atende as demandas imediatas dos professores.

Mesquita (2007), analisando as novas propostas de formação de professores desenvolvidas pelos cursos de licenciatura da UFPA/campus do Guamá, elaboradas no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro, verificou que, embora as políticas educacionais recomendem a superação da formação conteudista, a re-significação das disciplinas pedagógicas e a inclusão de conteúdos ou disciplinas referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de formação, na prática a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente enquanto conteúdo ou disciplina na maioria dos currículos, não tem orientado o processo de formação, o que demonstra que esta aparece em seus PPP apenas como cumprimento às prescrições oficiais.

Amaral (2006) analisando o currículo moldado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da rede municipal de Belém Pará a partir da inclusão educacional na educação infantil de crianças com necessidades educacionais especiais proposta no Projeto Político Pedagógico Escola Cabana, identificou que o processo de inclusão educacional efetivado nas escolas e unidades de educação infantil da rede municipal se deu com grandes dificuldades estruturais, principalmente na implementação de adaptações no acesso ao currículo da educação infantil, como decorrência da não capacitação e/ou formação continuada insuficiente das professoras para o trabalho pedagógico.

Damasceno (2006, p.181), em pesquisa desenvolvida em escola municipal de Niterói sobre a formação de professores para atuação na perspectiva da inclusão aponta que

[...] As professoras foram afirmativas no que se refere a apontarem que não receberam uma formação, mesmo que mínima, para que pudessem intervir na realidade da Escola de maneira mais efetiva. Elas defenderam a idéia que “(...) um grande desafio a ser enfrentado é como educar os estudantes deficientes sem o mínimo de conhecimento sobre as questões inerentes a este contexto?” Isso me levou a concluir que um dos desafios postos à organização de escolas inclusivas é, inegavelmente, a ausência/carência de formação adequada, que possibilite ao professor intervir na realidade vivida em sua sala de aula/na sua escola [...]

Também Dechichi (2001), investigando a intervenção do professor que atua com aluno com deficiência mental refere que ao refletir sobre sua prática pedagógica e sobre as dificuldades que vem enfrentando em seu dia a dia, o professor sente-se despreparado para lidar com a situação de heterogeneidade estabelecida em sala, bem como para lidar com as dificuldades e limitações apresentadas por certos alunos.

Os estudos de Almeida (2003) sobre a proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás indicaram que para os professores, de modo geral, o ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais exige conhecimentos e experiências que eles não adquiriram na formação inicial. Os professores afirmam que isso representa uma condição imprescindível para que a inclusão possa acontecer. Sentem-se despreparados e reclamam uma especialização.

Ortiz (2003) em seu estudo sobre a capacitação de professores de ensino fundamental em serviço, visando sua preparação para a educação inclusiva, partindo das realidades das professoras participantes em uma escola pública do nordeste paulista, aponta para a necessidade de uma equipe dentro da escola preparada para lidar com as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia por toda a comunidade escolar.

Também Carmona (2000), pesquisando o Programa de Integração Escolar em seis escolas do Distrito Federal, em Brasília, identificou os principais problemas enfrentados pelo professores e detectou fatos que apontaram para a formação do professor e para a necessidade de melhor preparação desse profissional.

Esse panorama aponta para a importância da instrumentalização de professores acerca das questões da educação inclusiva e a participação das universidades e dos centros formadores é relevante para tal. Gotti (1988) assinala que a universidade deve envolver-se em pesquisas sobre o ensino aos alunos com necessidades especiais, desenvolvendo instrumentos e recursos que viabilizem seu acesso aos saberes escolares.

Assim como as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre estratégias que garantam a permanência de todos os alunos na escola comum, pesquisadores de Portugal e Espanha indicam que ao se possibilitar ao professor a análise e revisão de sua práxis ocorre reflexo na aprendizagem dos alunos, pois o professor passa a atuar considerando a garantia de respostas educativas adequada às necessidades dos mesmos. (CORREA, 1999; GARCÍA, 1999; GONZÁLEZ, 2002; GUIJARRO, 1992; MAJÓN & GIL & GARRIDO, 1995; OLIVEIRA, 1997; PACHECO, 2007; RUIZ & PEREJA, 2002; SANCHEZ, 1995).

Todavia, em se tratando de educação das pessoas com necessidades especiais, outros aspectos são necessários para a efetivação de ações que possibilitem a compreensão da diversidade e o respeito às diferentes formas de ser, aprender e fazer que se manifestam no conjunto humanidade. Para Mantoan (2002b, p.212-213)

[...] Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Temos de agir urgentemente: colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque elas existem para que todos os alunos aprendam; garantindo tempo para que todos os alunos possam aprender e reprovando a repetência; abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos [...]; estimulando, formando continuamente e valorizando o professor [...]; elaborando planos de cargos e aumento de salários [...].

Isso implica também em organizar os serviços da Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar responsável pelo atendimento educacional especializado, de modo a considerar a aproximação dos pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva.

Mantoan (2000a, p. 61) afirma que “a melhoria das condições de ensino é tributária de uma formação inicial e continuada de professores e especialistas de educação que visa à compreensão global do educando e a uma atuação interdisciplinar”.

Assim, a formação desse profissional não pode mais ser admitida dissociada da escola, da sala de aula, enfim, dos espaços educativos onde se exerce enquanto professor, onde também constrói seus saberes na interação com o outro.

Além da formação inicial, o professor constrói-se como profissional ao assumir a necessidade de sua formação permanente e se co-responsabilizar por ela.

É necessário considerar que a formação continuada deve ser tão importante quanto a formação inicial e que não pode ser pensada como mecanismo de correção das possíveis distorções ou precariedade das formações iniciais. Ambas são constituintes do processo permanente de construção de um profissional que se afirme professor.

O embasamento legal para a formação continuada tem gerado revisões nas estratégias para a melhoria da qualidade na educação, assim, o Ministério da Educação - MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005), com fins de contribuir para a melhoria da qualidade na educação nacional, estabelecendo junto com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e os sistemas de ensino a criação e oferta de programas de formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.424/96 - LDBEN, no art. 63, inciso III define que as instituições de formação deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” e no art. 67, no inciso II define “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, estendendo a formação continuada aos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A Resolução nº. 03/99, do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 1999), no artigo 5º, estabelece que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Essa preocupação também se manifesta no Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei n.10.172/2001, que estabelece objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, afirmando a necessidade de articulação entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, para a criação de programas que elevem o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Ainda assim, para Glat *et al.*(2003):

[...] No Brasil, a formação de recursos humanos, tanto de professores, como dos demais profissionais ligados à Educação, ainda segue um modelo tradicional, desatualizado e totalmente inadequado para suprir as demandas de uma Educação Inclusiva. Os poucos cursos de Pedagogia e de Formação de Professores, por exemplo, que incluem conteúdos e /ou disciplinas sobre portadores de necessidades especiais, ainda o fazem dentro do modelo “especializado” e segregado, com orientação clínica, tal como adotado na Educação Especial dos anos 70, com pouca ênfase sendo dada, mesmo em cursos que sofreram reformulações curriculares recentes, para a questão da Educação Inclusiva como fenômeno complexo e atual [...].

A história recente da educação brasileira tem manifestado esforços no sentido de ampliar o acesso à educação básica e melhorar sua qualidade, como meio de redução das desigualdades sociais e do desequilíbrio da oferta de oportunidades educacionais aos diferentes estratos sociais. Assim, a formação continuada dos professores se configura como uma ação possível para atender as exigências advindas desse processo de reestruturação do panorama educacional. Entretanto, embora muitas ações nessa direção venham sido desenvolvidas, estudos indicam que ainda são pouco significativas as alterações nas práticas de ensino e na qualidade da aprendizagem manifestada pelos alunos. (UNESCO/OREALC, 2000). É preciso analisar que a maioria das formações continuadas ainda se dá de maneira pontual e descontextualizada da realidade docente e discente, ou seja, fora do espaço real da ação do professor e desconsiderando a experiência do profissional e suas necessidades.

Ao fazer opção pela universalização do ensino, as políticas nacionais de educação afirmaram o compromisso com a oferta de educação para todos, sem quaisquer formas de distinções. Enfrenta então o desafio de dar conta desse compromisso e reverter o panorama excludente produzido por um ensino elitista e homogeneizador, que deposita no aluno a responsabilidade por seu fracasso escolar e pelas dificuldades de aprendizagem que manifesta.

A formação continuada de professores para atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais se configura como elemento chave dentro da perspectiva da educação inclusiva, pela possibilidade de permitir aos docentes instaurar processos de estudos colaborativos e aprendizagens sobre problemas que enfrentam no cotidiano escolar. Enquanto processo, exige avaliação contínua de sua dinâmica e de resultados daí advindos, bem como dos impactos que produz nas instituições educacionais. Esse é um dos aspectos relevantes dessa investigação,

pela aproximação com fatores que a formação proposta no Programa possa ter trazido de contribuição para inclusão educacional.

A nova Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008), aprovada em janeiro de 2008, indica a necessidade de formação continuada de profissionais da educação para essa construção. Este é também outro aspecto da relevância deste estudo no âmbito da formação de professores para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, cujos resultados poderão indicar caminhos a serem seguidos.

Percebo que o espaço escolar tem um discurso quanto às necessidades especiais na escola regular. Considerando que os discursos emergem e são constitutivos de formas de ver a realidade e que eles estão necessariamente vinculados a uma posição ideológica concordo com McLaren (2000: 34) quando argumenta que eles produzem uma gama de posições em torno dos quais “as subjetividades tendem a concentrar-se e / ou resistir uma à outra”.

Não é possível mais admitir que se interprete a deficiência como fenômeno inerente à pessoa, pois isso significa localizar no sujeito os entraves ao seu desenvolvimento acadêmico e não no contexto sócio-cultural em que se encontra. O movimento pela inclusão vem exigindo novas relações em que a pessoa com necessidades educacionais especiais seja percebida inserida em relações culturais e socialmente determinadas. Isso é necessário no sentido de romper com conceitos cristalizados, rotulantes e categorizadores, frutos de um modelo que se vem buscando ultrapassar em educação.

McLaren (2000, p.35) esclarece que “a natureza da linguagem que usamos determina como pensamos sobre nossas experiências e o tipo de ação social que escolhemos para nos engajar como resultado da interpretação de tais experiências”. Desse modo, é necessário que o professor busque entender a concepção de diferença que permeia suas ações, uma vez que esta noção pode contribuir para legitimar ou para marginalizar a presença de alunos com necessidades especiais na escola regular. A prática do professor é quase sempre direcionada pela percepção que tem de seu aluno e das expectativas que cria sobre ele, a partir dos conceitos que forma acerca de suas possibilidades de desempenho acadêmico. (KASSAR, 1999; PADILHA, 1997).

Estas questões evidenciam a necessidade de gerar no professor o entender e pensar com a escola sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades

especiais na escola regular; entender a sua prática discursiva, as práticas cotidianas da sala de aula, as relações sociais e de poder e o currículo daí resultante, bem como entender melhor essas interações em termos de relações sociais mais amplas.

O Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual”, sobre cujas possíveis contribuições se deu esta investigação, foi desenvolvido considerando essas questões. O mesmo foi coordenado por meio do então Departamento e hoje Coordenação de Educação Especial da Secretaria Executiva de Educação do Pará – COEES/SEDUC, entre os anos de 2002 e 2005, buscando instrumentalizar os 3.617 profissionais participantes (professores, gestores e equipe pedagógica) para reflexão sobre as práticas pedagógicas e a necessária reestruturação das escolas em que atuam para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, apesar de que venha sendo implementada a ressignificação do atendimento educacional especializado, pelo redimensionamento dos serviços educacionais especializados para atender às necessidades educacionais especiais de alunos, pela oferta de formações continuadas e por ações no contexto da escola com vistas à inclusão desses alunos na Rede Regular de Ensino, os profissionais relatam dificuldades em desenvolver práticas educacionais que se coadunem com os princípios da inclusão.

Nesse processo de reflexão sobre o movimento de debate da necessária formação de professores para a educação inclusiva surgiu a formulação do problema proposto neste estudo e delineado a seguir nas questões da pesquisa.

## 2.2 QUESTÕES DA PESQUISA

Minhas inquietações sobre a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão incluem a formação de professores para tal tarefa. Assim, congrego aqui algumas questões relativas à formação de professores desenvolvida durante o Programa “Conhecer para Acolher”, de onde surge o problema a ser investigado neste estudo.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) cerca de 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência e o censo populacional (IBGE, 2000), informa que no Pará essas pessoas somam 945.800. Desse número



142.424 encontram-se na faixa etária de atendimento da educação especial (0 a 17 anos). No ano de 2008, o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino paraense era de 16.205 alunos, destes, 7.598 em classes especiais e 8.607 em classes regulares. Do total dos alunos com deficiência, 330 são cegos; 2.287 têm baixa visão; 1.112 são surdos; 1.300 têm deficiência auditiva; 27 apresentam surdocegueira; 1.403 têm deficiência física; 4.019 com deficiência mental; 2.527 apresentam transtornos invasivos do desenvolvimento; 1.085 apresentam síndrome de Down; 2002 apresentam deficiência múltipla e 113 têm altas habilidades/superdotação (INEP, 2007).

Ainda assim, existe uma enorme disparidade entre o número que se encontra na faixa etária de atendimento e o efetivamente atendido. Pode-se inferir que essa distorção deve-se também ao fato de o sistema educacional ainda não estar adequadamente aparelhado para atender com qualidade às necessidades específicas dessas pessoas e, portanto, ainda necessitar dos serviços da Educação Especial, enquanto modalidade de educação escolar que se insere na transversalidade das outras modalidades e níveis de ensino e se faz presente, por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar, complementar e, caso necessário, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a atender e desenvolver as potencialidades dos educandos diferentes da maioria das crianças, jovens e adultos.

A tendência de construção de uma escola voltada para a diversidade vem se consolidando a cada ano e traz como pressuposto a escola de qualidade para todos. É direito constitucional previsto em diversas normas que regulamentam e até apontam mecanismos operacionais para sua concretização, inclusive e especialmente no tocante à formação continuada de professores, que é considerada prioritária para a consecução da educação inclusiva.

Entretanto, apesar do investimento que vem sendo destinado pelas diversas esferas governamentais, ainda enfrentamos uma forte tendência à insegurança dos professores, que mesmo após os processos de formação continuada, ainda se manifestam como não preparados para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Almeida (2003, p.134):

[...] para os professores, de modo geral, o ensino para os alunos com NEE exige conhecimentos e experiências que eles ainda não adquiriram na formação inicial e isso representa uma condição necessária e imprescindível para que a inclusão possa acontecer. Sentem-se despreparados e reclamam uma especialização.

Esse receio pode ser atribuído, dentre outros fatores, à própria exigência de especialização dos professores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais constantes nos documentos orientadores para as ações da Educação Especial, que acaba por criar uma espécie de mito de que somente o professor da “Educação Especial” tem domínio suficiente de saberes necessários para atender a esses alunos e que a formação continuada possibilitará a “especialização” em todos os alunos, por meio de “receitas”, desconsiderando que cada aluno é um ser em construção, com suas peculiaridades e diferenças individuais. Na verdade, é preciso que as formações continuadas possibilitem ao professor perceber que, para além dos saberes específicos relativos ao atendimento educacional especializado, que são sim necessários para a consecução dos objetivos da educação inclusiva, é importante construir uma concepção de que o professor deve ser o grande construtor de seu conhecimento acerca do aluno e de como ocorre o processo de aprendizagem, reconhecendo a autonomia intelectual, a cooperação e a partilha de saberes com seus pares como condições para a sua atuação profissional.

Nessa direção, o Programa “Conhecer para Acolher”, foi implementado a partir das necessidades apontadas por professores da rede regular da Secretaria Estadual de Educação do Pará, da Grande Belém, que atuavam junto a esses alunos, em turmas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, alfabetização, 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos e professores especializados de Salas de Recursos e Ensino Itinerante. Um levantamento realizado em março de 2002 pela direção do DEES (PARÁ, 2002) indicou que os profissionais apresentavam dificuldades em desenvolver práticas educacionais junto a alunos com dificuldades significativas de aprendizagem, em decorrência da falta de conhecimentos teóricos e vivência com esse alunado, além de aspectos institucionais, como propostas curriculares rígidas e extensas, que não permitiam levar em consideração as necessidades específicas do aluno e aspectos que dificultavam a formação continuada.

Com o propósito de propiciar subsídios teóricos, metodológicos e filosóficos, na intenção de reduzir barreiras atitudinais e pedagógicas, para a garantia de um atendimento educacional acolhedor e de maior qualidade para todos os alunos, considerando estratégias de ensino e metodologias estudadas em suas ações cotidianas no contexto escolar como um processo que também se realiza a partir de um saber oriundo da reflexão-na-ação, as atividades do “Conhecer para Acolher” foram desenvolvidas de modo a proporcionar aos participantes a compreensão do seu próprio processo de aprendizagem e dos processos dos alunos, a análise da sua interação com os alunos e entre eles e o exame das suas relações com o universo burocrático e o contexto institucional da escola.

Os resultados apontados em reuniões de avaliação realizadas com grupos distintos de professores, técnicos e diretores, de participantes e não participantes do “Conhecer para Acolher”, constantes nos relatórios técnicos indicaram a sensibilização dos participantes, inclusive de profissionais considerados resistentes à inclusão; interesse de outros profissionais, que não participaram do curso, pelo processo de inclusão; aumento no índice de aprovação dos alunos com necessidades educacionais especiais; significativo aumento de interação entre os atores das escolas, mobilizando novas ações com reflexos positivos na dinâmica escolar; a necessidade de efetivar a continuidade das ações, tanto para os profissionais que participaram como para os que não participaram (PARÁa, 2002).

Contudo, apesar desses resultados, algumas inquietações persistiram e se manifestaram como questões norteadoras: A formação continuada de professores, desenvolvida no Programa “Conhecer para Acolher” trouxe contribuições para a prática pedagógica dos docentes no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas da rede estadual do Pará? Como os professores articulam o vivenciado no processo da formação com sua ação docente? Que aspectos da formação podem ter favorecido (ou não) sua ação docente na perspectiva da inclusão? O processo formativo gerou mudanças atitudinais nos professores?

Diante dessas inquietações, defini como objetivo geral analisar se a formação continuada de professores, desenvolvida no Programa “Conhecer para Acolher” trouxe contribuições para a prática pedagógica dos docentes no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas da rede estadual do Pará e como objetivos específicos:

- identificar como os professores articulam o vivenciado no processo da formação com sua ação docente;
- avaliar que aspectos da formação podem ter favorecido (ou não) sua ação docente na perspectiva da inclusão
- investigar se processo formativo gerou mudanças atitudinais nos professores.

### 2.3 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo, conforme explicitado anteriormente configurou-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, seguindo as características indicadas por Bogdan e Biklen (apud TRIVIÑOS, 1992): na pesquisa qualitativa o ambiente natural são a fonte direta dos dados e o instrumento-chave é o pesquisador; os dados coletados, na sua maioria, são descritivos; a preocupação do pesquisador está no processo e não apenas nos resultados e no produto; há a tendência em analisar os dados de forma indutiva; o "significado" que as pessoas atribuem é uma questão fundamental.

Elegi como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e entrevista semi-estruturada. A pesquisa documental permitiu obter dados sobre o Programa "Conhecer para Acolher"; informações sobre o percurso histórico da educação de pessoas com necessidades especiais e a atual política de inclusão. Os documentos pesquisados incluem fichas de inscrição; relatórios dos tutores de aprendizagem; relatórios dos cursistas e projetos desenvolvidos pelos mesmos. Também pesquisei documentos referentes ao Programa em si, produzidos ao longo de sua execução: os projetos; relatórios da coordenação, documentos de divulgação e produções apresentadas em eventos nacionais sobre o Programa.

Para proceder à leitura desses documentos, iniciei organizando o material arquivado referente às quatro etapas do Programa, buscando identificar os inscritos, suas produções durante o Programa e a relação de escolas e municípios participantes. Dentre os documentos, encontrei um estudo realizado por Galvão e Marinho (2006)<sup>5</sup>, com finalidade de avaliar a eficácia do Programa Conhecer para Acolher, onde as autoras aplicaram questionário para 44 professores que

---

<sup>5</sup> GALVÃO, C.F.P. e MARINHO, R.M.T. **Avaliação da eficácia do programa de capacitação continuada e em serviço - Conhecer para Acolher capacitação de professores da rede estadual de ensino em Belém do Pará, Brasil, desenvolvida pela Secretaria Executiva de Educação - período 2002 a 2005.** Universidad Autónoma de Asunción – UAA. Paraguay, 2006.

participaram da formação em estudo. A partir da leitura e análise desse material e do perfil desses sujeitos, selecionei nas 13 escolas da rede pública estadual, situadas na área metropolitana de Belém/PA que funcionaram como pólos presenciais durante a execução da primeira formação desenvolvida pelo Programa, professores que se enquadrassem nos seguintes critérios: 1) ter participado da primeira formação do programa, ocorrida em 2002; 2) ter participado de módulo de aprofundamento; 3) não ter participado de outras formações sobre educação especial/inclusão; 4) ter no momento da pesquisa aluno com necessidades educacionais especiais em suas turmas. Encontrei sete professores que se enquadraram nos critérios estabelecidos. Esses profissionais foram contatados para verificar sua disponibilidade e aquiescência em participar das entrevistas semi-estruturadas e destes, quatro se dispuseram a participar da pesquisa, configurando-se como sujeitos da mesma.

Para preservar a identidade das professoras, as mesmas foram designadas por nomes fictícios e têm o seguinte perfil: idade compreendida na faixa entre 37 e 51 anos; todas são graduadas em cursos de licenciatura há no mínimo 13 anos e apenas uma tem pós-graduação (mestrado); todas atuam no ensino fundamental e na mesma escola em que atuavam no período de realização da formação investigada.

O quadro 1 se destina a apresentar as características das professoras.

**Quadro 1** – Características das Professoras

<b>Professora</b>	<b>Deusa</b>	<b>Ana Maria</b>	<b>Claudia</b>	<b>Bianca</b>
<b>Idade</b>	37	51	43	45
<b>Graduação</b>	Licenciatura Pedagogia	Licenciatura Pedagogia	Licenciatura Pedagogia/ Mestrado	Licenciatura Pedagogia
<b>Tempo de magistério</b>	13 anos	22 anos	16 anos	14 anos
<b>Módulo de aprofundamento</b>	Sistema Braille de Leitura e Escrita e Orientação sobre Baixa Visão/ Arte, Educação, Inclusão	Formas usuais de Comunicação e Intervenção Educacional para Pessoas com Condutas Típicas / Arte, Educação, Inclusão	Sistema Braille de Leitura e Escrita e Orientação sobre Baixa Visão/ Formas usuais de Comunicação e Intervenção Educacional para Pessoas com Condutas Típicas	Construindo uma Prática Pedagógica Bilíngue para Educandos Surdos na Escola Regular
<b>Número de alunos com nees</b>	5	3	4	3

A entrevista semi-estruturada foi adotada como instrumento de coleta de dados junto as professoras. Segundo os pressupostos de Lüdke e André (1986), a entrevista deve ser orientada por um roteiro semi-estruturado, com flexibilidade para a discussão permitindo ao informante se manifestar com confiança e liberdade de expressão. Para as autoras, “na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (p.34). O roteiro foi elaborado considerando os objetivos elencados nessa investigação. Além disso, teve o propósito de complementar as informações obtidas na pesquisa documental. As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas na íntegra e analisadas.

Considerando a importância da pesquisa como possível auxiliar em formações continuadas para o processo de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais, neste estudo me apoiei em alguns constructos teóricos que são veiculados sobre a educação inclusiva. Para análise dos dados busquei pontos de interface entre esses constructos para a compreensão dos aspectos da complexidade que envolve o processo de formação continuada de professores e seus reflexos na atuação profissional dos mesmos, utilizando elementos da análise de conteúdo, obedecendo às etapas necessárias. (MINAYO, 1994):

- 1) Pré-análise dos dados, compreendendo a organização e posterior sistematização das informações coletadas, considerando os objetivos iniciais da pesquisa.
- 2) Exploração do material, em que os dados foram sistematizados em subcategorias temáticas apresentadas no Quadro 2 e posteriormente agrupados em quatro categorias temáticas, apresentadas no Quadro 3.
- 3) Interpretação dos dados já categorizados, que subsidiou a elaboração da seção 3 deste estudo.

**Quadro 2** – Análise das subcategorias temáticas das entrevistas

<b>SUBCATEGORIA TEMÁTICA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>Formação continuada</b>	Quando as professoras falam sobre a necessidade de capacitação profissional para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.
<b>Inclusão</b>	Quando as professoras falam de seu entendimento sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino e dos “outros” alunos.
<b>Atitudes</b>	Quando as professoras falam sobre suas percepções os reflexos destas nas atitudes frente aos alunos com necessidades educacionais especiais.
<b>Condições de trabalho</b>	Quando as professoras falam das condições para conciliar participação em formações continuadas e atuação docente.
<b>Prática</b>	Quando as professoras falam de suas práticas em sala de aula.
<b>Dificuldades</b>	Quando as professoras falam sobre as dificuldades existentes na escola e no sistema educacional para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.
<b>Compartilhamento</b>	Quando as professoras falam da necessidade de compartilhamento de saberes para ações conjuntas nas escolas.
<b>Estrutura da formação</b>	Quando as professoras falam dos aspectos relativos ao formato da formação continuada, relativamente a metodologia, conteúdos e atividades.

Essas subcategorias temáticas foram reagrupadas em quatro categorias, explicitadas no Quadro 3, abaixo:

**Quadro 3** Categorias temáticas para análise da pesquisa.

<b>CATEGORIA TEMÁTICA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>Estrutura da formação</b>	Como as professoras percebem os conteúdos discutidos, o formato e metodologia adotados e os resultados alcançados.
<b>Formação continuada</b>	Como as professoras entendem como necessidades educacionais especiais, inclusão e a necessidade de capacitação.
<b>Educação inclusiva: as práticas pedagógicas</b>	Como as professoras concebem Educação Inclusiva e articulam o vivenciado na formação em suas práticas pedagógicas.
<b>Mudanças atitudinais</b>	Como as professoras percebem os fatores que influenciam suas atitudes frente aos procedimentos de inclusão.

Conforme dito anteriormente, a análise dos dados a partir destas categorias temáticas será discutida na seção 3, intitulada **SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA ATENÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS** e suas subseções.

Na próxima seção abordarei alguns aspectos do percurso trilhado pelas políticas públicas de atenção às pessoas com necessidades especiais, contextualizando esse caminho no panorama internacional, nacional e estadual. Essa discussão é necessária para a compreensão dos caminhos que conduziram a análise dos dados.

### 3. PERCURSOS TRILHADOS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA INVISIBILIDADE A INCLUSÃO

Nós vos pedimos com insistência:  
Não digam nunca: isso é natural!  
Diante dos acontecimentos de cada dia,  
Numa época em que reina a confusão,  
Em que corre sangue,  
Em que o arbitrário tem força de lei,  
Em que a humanidade se desumaniza,  
Não digam nunca: isso é natural!  
Para que nada passe a ser imutável.

Bertolt Brecht



Nesta seção procurarei discorrer sobre as políticas públicas de atenção às pessoas com necessidades especiais, fazendo um percurso cronológico até a atualidade, no contexto internacional, nacional e estadual.

A compreensão de que a inclusão escolar é um procedimento de habilitação do sistema educacional para oferecer ensino de qualidade para todos, implica em tornar a escola eficiente no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, principalmente a partir da Declaração de Salamanca resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca, Espanha, (BRASIL, 1994), cada vez mais tem sido reiterada a importância da formação do professor para o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos.

A implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas são necessárias para o sucesso da ação do professor em classes inclusivas. A inclusão exige uma escola aberta à diversidade e implica em outros modos de atuação e renovação nas percepções dos professores sobre o ato de ensinar. Para Warnock (1979), as formações docentes deveriam discutir as questões necessárias para enfrentar as situações educativas que surgem das necessidades educacionais dos alunos e as situações que são criadas em torno de sua presença nas escolas.

Para compreendermos o que significa esse processo e a educação inclusiva é necessário analisarmos a construção desse conceito em sua historicidade e, portanto, que concepções permeiam essa construção, considerando as significativas mudanças que vem ocorrendo com as exigências da globalização, em que convivem desigualdades acentuadas e mecanismos cada vez mais excludentes e individualistas, em que os direitos mínimos são cada vez menos garantidos e em que a competência parece ser o requisito mais solicitado.

### 3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CRONOLOGIA DE UMA CONSTRUÇÃO

Uma análise da perspectiva da educação inclusiva nos obriga a um primeiro movimento de avaliar os dados apontados por organismos internacionais e nacionais acerca do desenvolvimento humano no Brasil.

Implica em considerar que o Brasil ocupa a 69ª colocação no ranking do IDH de 2006 (em 177 países no total), com um índice de 0,792 (médio desenvolvimento humano). Apesar de ter melhorado nos critérios educação e longevidade, o Brasil

caiu no critério renda e se encontra com a 10ª maior desigualdade de renda entre 126 países.

Em educação, o Brasil tem uma taxa de 11,6% de analfabetismo (91º no ranking mundial) e na taxa bruta de matrícula (um dos melhores avanços recentes na área) o Brasil é 26º colocado no ranking mundial. Em educação, o país tem desempenho melhor que a média mundial e regional. (PNUD, 2006). Entretanto, os números em educação são referentes aos ingressos (quantidade) e não à permanência e saídas bem sucedidas (qualidade). Se observarmos que a matrícula no ensino fundamental é universalizada, mas que o número de alunos que concluíram a 4ª série é de 84% e que os que concluíram esse nível completo é de 57%, perceberemos a distorção entre os números de egressos e concluintes. Esse número é ainda mais afunilado no ensino médio, em que apenas 37% dos alunos que ingressaram juntos concluíram esse nível. (IPEA, 2005).

Um aspecto preocupante desse fato é a manutenção das diferenças sociais, pois como um número significativo fica retido ou evade ainda no ensino fundamental, a possibilidade de mobilidade social pela qualificação cai. Se pensarmos em todos esses números e o que o efeito das desigualdades sociais e econômicas é também um gerador de deficiências e redutor de possibilidades de trabalho fica ainda mais difícil pensar em inclusão.

Como falar em educação inclusiva, em educação para todos, se ainda nos encontramos distantes de uma educação que dê conta dos que entram em nossas escolas e que lhes garanta a qualidade prometida nos documentos legais? Como garantir a construção da escola para todos? De onde surge essa concepção de educação inclusiva?

Os discursos sobre inclusão surgem de estratégias de categorização e de superação de conceitos e preconceitos determinantes das construções sociais ao longo da história da humanidade. A política neoliberal tem impulsionado o desenvolvimento de ações de redução da responsabilidade do Estado em algumas esferas, entre elas a Educação, que nessa perspectiva é disponibilizada aos serviços do desenvolvimento, como uma das formas de superação das desigualdades sociais. Para Rivero (2000, p.17) “a educação pode ajudar pessoas pobres a deixarem a pobreza, mas, para isso, será necessário tirar a própria educação da pobreza”.

Nesta intenção, a oferta de educação pra todos se torna necessária para incluir todos os alunos nas escolas, como mecanismo para o desempenho de suas funções sociais de construtores e partícipes autônomos de uma sociedade.

O impulso para essa ação inclusiva no âmbito educacional advém de movimentos e políticas sociais e atenção às atuais exigências de crescimento da América Latina, desenhadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), UNESCO, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e outros organismos.

Uma das ações atreladas a essas políticas e que definiu propostas para a garantia de educação para todos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO) que ocorreu em Jomtien, Tailândia, em 1990 e vinculava a educação ao desenvolvimento humano. Mas, a busca por uma escola inclusiva, ainda que não se usasse essa terminologia, foi oficialmente iniciada e documentada em 1979, no México, quando, por iniciativa da UNESCO/OREALC (2001), foi assinado o Projeto Principal de Educação, objetivando deter a crescente exclusão escolar na América Latina.

Entretanto, apesar dos esforços, o processo de exclusão tem persistido e cresce a desigualdade de oportunidades tanto na distribuição quanto na qualidade da educação oferecida e isso ocorre seja no âmbito dos estratos sociais, da localização das escolas, das esferas educacionais, ou ainda no âmbito dos grupos historicamente excluídos nos quais encontram-se as pessoas com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, condutas típicas e altas habilidades, ou, como referidas na legislação civil, portadores de deficiência<sup>6</sup>, para as quais também são desenvolvidas ações específicas em educação e sobre as quais também se dirigem as políticas públicas.

Para esse grupo, especificamente, o termo *inclusão*, no âmbito educacional, foi oficializado apenas em 1994, na Declaração de Salamanca, com objetivo de

---

<sup>6</sup> Não pretendo aqui discutir as questões relativas às terminologias adotadas nos diversos documentos e as interpretações possíveis que delas possam decorrer, entretanto, é importante considerar que as diferentes nomenclaturas usadas para referir a esse grupo específico de alunos, tem trazido intensas discussões entre diversos autores e mesmo dado margem para que documentos e políticas sejam (ou não) efetivados em função dessas variações, além de permitir certa ambigüidade quanto às responsabilidades dos sistemas de ensino.

promover a educação para todos. Nessa declaração estão explícitos os princípios, a política e a prática da educação para atender às necessidades especiais, pautados no reconhecimento das diferenças e na promoção da aprendizagem, bases para a escola inclusiva:

[...] as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p.2).

Outros segmentos sociais são excluídos do sistema educacional e, pelo fato de também demandarem procedimentos educacionais específicos, se favorecem da atual política educacional de atenção à diversidade. São “pessoas que vivem nas ruas e que trabalham; pessoas de populações distantes ou nômades, pessoas de minoria lingüísticas, étnicas ou culturais e de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas”. (BRASIL, 1994).

Minha intenção é analisar os caminhos da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e considerarei adequado apresentar os princípios que delineiam essa construção social sobre a qual muito tem sido discutido e muito se tem legislado. Vários autores, dentre eles Jannuzzi (1992), Bueno (1993), Mazzotta (1996), Aranha (1994; 2001), e documento, Brasil (2000) afirmam que as mudanças ocorridas nas sociedades se refletem nas formas de relações com as pessoas com necessidades especiais, inclusive nas terminologias adotadas para se referir a elas, pois a organização de qualquer sociedade passa necessariamente pelo perfil de cidadão que esta considera adequado para configurar-se como seu membro. Integridades intelectuais e físicas, valorizadas como indicadores de produtividade e competência, são padrões que direcionam os agrupamentos sociais, mormente no panorama globalizado que ora vivenciamos.

Ao longo da história da humanidade podem ser detectadas diversas percepções sobre os indivíduos com necessidades especiais, quase sempre estigmatizados como não pertencentes à sociedade, embora, segundo a Organização Mundial de Saúde, representativamente signifiquem 10% da população mundial, ou seja, cerca de 500 milhões de pessoas deficientes no mundo. E 80% dessas pessoas vivem em países em desenvolvimento e em zonas rurais. Um terço

desses 80% é composto de crianças. A maior parte das pessoas com deficiência encontra-se entre os miseráveis e não usufruem de acesso a moradia, a informação, a escolarização regular, a saúde, a autonomia e o controle sobre a própria vida. (SICORDE, 2007).

### 3.2 REVISITANDO A HISTÓRIA: MORTE NA GRÉCIA ANTIGA, ASILO NO SÉCULO XIX

Tentarei a partir deste tópico fazer um percurso pelas diferentes concepções que as sociedades construíram acerca das pessoas com necessidades especiais, focalizando a organização sócio-política dos diversos períodos históricos e considerando as formas de pensar e agir com relação à deficiência, como fenômeno inerente a pessoa e a visão acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais enquanto ser humano. Busco assim o exercício da compreensão de como essas concepções se alteraram e geraram alterações nas nomenclaturas usadas para se referir a esse segmento ao longo do tempo e em função das condições sócio-históricas.

Na Grécia Antiga, particularmente em Esparta, onde o ideal de homens guerreiros, atlética e esteticamente perfeitos era perseguido por toda a sociedade, as pessoas consideradas **diferentes**<sup>7</sup> eram tidas como sub-humanas e sem alma e sua eliminação ou abandono ia ao encontro dos valores vigentes. Essa prática não representava um problema de natureza moral ou ética. A organização sócio-política baseada no poder absoluto da nobreza excluía de qualquer decisão administrativa as pessoas que não compunham a elite, consideradas economicamente dependentes e propriedade dos nobres, que lhes atribuíam funções de realização de seus desejos e necessidades. À pessoa considerada diferente, por suas limitações funcionais, no máximo era concedida a função de divertir seus senhores. (PESSOTTI, 1984; BRASIL, 2000; GUGEL, 2008).

Por volta da Idade Média, com o advento do cristianismo e a formação de um novo segmento, o clero, que assumiu cada vez mais fortemente o poder social, político e econômico, a Igreja Católica condenou a prática do infanticídio, pois reconhecia as pessoas com deficiência como filhos de Deus, embora temidas como

---

<sup>7</sup> Os vocábulos em negrito referem-se aos termos utilizados em cada período para se referir às pessoas com necessidades especiais. Hoje são vocábulos considerados politicamente ou tecnicamente incorretos, mas tem relação com o processo histórico em vigência.

símbolos do Mal, representado em suas aparências estranhas. O poder adquirido pela excomunhão que concedia passaporte ao céu submetia as pessoas **doentes, defeituosas e/ou afetadas mentalmente** à prática do exorcismo, a prisões, torturas e internamentos em manicômios ou conventos, onde eram explorados ou cuidados, em troca da redenção divina. Também era comum serem usadas como fonte de diversão e mesmo expostas publicamente como aberrações. (SILVA, 1986; GUGEL, 2008).

No século XIII, surge na Bélgica uma colônia agrícola de abrigo às pessoas com deficiência mental, a primeira instituição com essa finalidade e em 1325, na Inglaterra, é promulgada a primeira lei de atenção à pessoa com deficiência mental, a *De Prerrogativa Regis*, que dispõe a respeito da sobrevivência e patrimônio dessas pessoas, cujos bens passam à guarda do rei, em troca de proteção e cuidados. A educação tinha por objetivo formar para o clero ou assumia objetivos específicos (guerra, artes) de acordo com os valores e necessidades de cada local.

A Santa Inquisição, no século XV, condena à fogueira as pessoas **amentes ou dementes**, incluindo-os entre os outros hereges, os loucos e adivinhos, também se apoderando de seus patrimônios. Era uma tentativa da igreja católica, ameaçada em seu poder político e econômico, de calar os dissidentes insatisfeitos como abuso e poder instaurado pelo clero. As Reformas de Lutero e Calvino, ambas de acordo com os preceitos da Inquisição, foram épocas de espancamentos e aprisionamentos para as pessoas com deficiência, quando eram tidas como o próprio mal. Vigora nesse período a visão metafísica sobre a deficiência e essas pessoas passam a ser vistas como expiadoras de culpas ou endemoniadas. (PESSOTTI, 1984).

O início da Revolução Burguesa, no final do século XV, caracterizado por novas concepções, altera a visão de homem e sociedade pelas mudanças no sistema de produção (capitalismo mercantil), com a queda das monarquias e da hegemonia da Igreja Católica. Surgem os Estados Modernos, em que vigora uma nova divisão social do trabalho, assinalada pela venda da mão-de-obra.

Do século XVI ao século XVIII, alas mais humanizadas desenvolvem experiências com as pessoas com deficiência, ligadas ao misticismo e ocultismo, sem bases científicas para o desenvolvimento de noções de cunho realístico, o que manteve a marginalização desses indivíduos. Paracelsus e Cardano são os primeiros a aludir à deficiência mental como doença. (PESSOTTI, 1984; SILVA, 1986). Os avanços na medicina lançaram as bases da tese da organicidade, em que

a deficiência é entendida como consequência de fatores naturais, proporcionando tratamento médico a essas pessoas.

No século XVIII as pessoas com deficiências são internadas em hospícios e asilos e esse fato, aliado à nova concepção de deficiência, que passou a se configurar como um fenômeno biológico lançou as bases do paradigma<sup>8</sup> da Institucionalização. Entretanto, ainda não lhes eram dadas oportunidades educacionais. Esses espaços se configuravam em locais de confinamento e, apesar dos avanços produzidos pelo conhecimento científico que forneceu informações sobre a etiologia das deficiências e possíveis tratamentos, as pessoas com deficiências eram retiradas de sua comunidade de origem e instaladas em locais segregados ou instituições especiais, geralmente longe de suas famílias. (BRASIL, 2000; GUGEL, 2008).

A consciência da necessidade de apoio a esse segmento da sociedade, embora de caráter assistencial, fortaleceu-se no século XIX, quando iniciaram os estudos sobre a pessoa com deficiência e sua adaptação ao meio social. Nesse período fortaleceu-se o modo de produção capitalista. A necessidade de formar mão-de-obra produtiva levou a organização de sistemas de ensino e à oferta de escolarização para todos. (BRASIL, 2000).

### 3.3 DA VISÃO CLÍNICA À VISÃO EDUCACIONAL

Desde o século XVI, quando os médicos Paracelsus e Cardano classificaram a deficiência mental como doença, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas sob a ótica médica e não mais subjugadas às questões religiosas. Surgem na Europa as primeiras mobilizações pelo atendimento educacional visando alterar a idéia de que as deficiências eram imutáveis. Respaldados nas experiências positivas realizadas por frades barnabitas e franciscanos após as Reformas Religiosas, diversos estudiosos preocuparam-se em desenvolver técnicas e metodologias que atuassem sobre o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas.

Heineck, Ponce de Leon, Bonet, L'Epée, entre outros, criaram métodos para desenvolver a linguagem e a cognição de crianças surdas; Hauy e Braille para os deficientes visuais; Itard e Pinel, seguidos de Esquirol, Seguin, Pestalozzi e

---

<sup>8</sup> T.S. Kuhn, em *Estrutura das Revoluções Científicas* (1962), usou o termo 'paradigma' para se referir a estruturas e/ou compreensões do mundo de várias comunidades científicas.

Montessori, desenvolveram métodos e técnicas em atenção às pessoas com *atraso ou lentidão* cognitiva. (SILVA, 1986; GUGEL, 2008).

Apesar da intensa produção científica os atendimentos não enfatizavam as questões pedagógicas e somente a observação experimental pela convivência nas instituições onde eram internadas viabilizou questionamentos acerca de suas possibilidades que passaram a ser percebidas e que deram origem às primeiras escolas especializadas. Como o objetivo dessas instituições era mais clínico que pedagógico, havia uma preocupação muito grande com o produto do atendimento e das experiências desenvolvidas. Nesse sentido, as pessoas com deficiência eram vistas como “objetos de estudos”.

A primeira instituição especializada na educação da pessoa com deficiência auditiva, então denominada *surda-muda*, foi fundada por L'Epée, em 1770. Em 1784, Hauy funda em Paris o Instituto Nacional de Jovens Cegos, essencialmente pedagógico. Em 1817, nos Estados Unidos, é fundada a primeira escola pública para surdos, em Conecticut. É o início do envolvimento do poder público com a educação especializada. Mas o que realmente deu início ao subsídio com recursos do Estado foi a primeira escola para cegos de Ohio, EUA, em 1837, cujos custos eram de total responsabilidade dos cofres públicos.

Em 1896, surgiu a primeira classe especial para *retardados mentais*, criada em Providence Rhode Island. Iniciava-se aí uma história de longa duração das classes especiais, categorizadas segundo as deficiências.

A criação da Associação de Paralisia Cerebral de New York pressionou o Estado quanto às leis de amparo à pesquisa, capacitação profissional e atendimento à pessoa com deficiência. A partir da 2ª Guerra Mundial, surgiram associações que passaram a exigir atendimento em escolas públicas primárias, exigência atendida com escolas e classes separadas das demais, com programas específicos e currículos diferenciados das escolas comuns. Era a manutenção da segregação social. Aliado a isso, a atenção iniciada aos direitos humanos, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, delineou novas formas de perceber as potencialidades das pessoas com deficiência e seu capacidade laboral e em 1959, iniciou-se na Dinamarca um protesto contra a segregação, introduzindo o conceito de normalização, entendida como a possibilidade da pessoa com deficiência desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. Esse movimento estendeu-se por toda a Europa e América. (SILVA, 1986; GUGEL, 2008).



O paradigma de Institucionalização começou a ser investigado com uma visão crítica a partir de 1960 e muitos estudiosos passaram a pesquisar os efeitos da institucionalização sobre os indivíduos, questionando a proposta das instituições de oferecer preparação ou recuperação para as pessoas com necessidades educacionais especiais para o convívio social.

A partir de 1972, ocorre no meio educacional uma substituição das práticas segregadoras por práticas integradoras, iniciando uma nova concepção sob enfoques diversos e coexistentes (metafísico, médico, educacional, sócio-histórico). O capitalismo vigora fortemente e busca-se uma redução das responsabilidades sociais do Estado que se reflete nas questões relativas a esse grupo social.

Interesses diversos geraram manifestações contrárias à institucionalização, entre eles os do sistema vigente, para o qual era dispendioso manter essas pessoas em condições de improdutividade social e econômica. Surgem discursos sobre a necessária autonomia e produtividade desses sujeitos institucionalizados, em concordância com o capitalismo financeiro, ao qual interessava a redução de ônus aos cofres públicos e o aumento da margem de lucros.

Aliado a esses fatores surgiu na década de 1960 um forte movimento de discussão sobre os direitos humanos e muito intensamente, sobre as minorias. Surgem dois conceitos: o da desinstitucionalização e o de normalização. Manifesta-se um novo paradigma denominado de Serviços, em que a oferta de serviços especializados buscava aproximar as pessoas com deficiência do padrão de normalidade, ou seja, tornar essas pessoas normais e adequá-las às exigências sociais, fenômeno denominado integração. Por essa ocasião há uma substituição da terminologia **excepcional** por **pessoa portadora de deficiência**.

No movimento de integração, embora se pensasse na necessidade de efetivação de mudanças na comunidade, o principal alvo de mudanças era localizado no sujeito que seria integrado.

A oferta dos serviços geralmente se organizava em uma primeira avaliação feita por uma equipe multiprofissional que identificaria os aspectos necessitados de ajuste no sujeito, para a efetivação de sua normalização, o que subsidiaria o atendimento formal e sistematizado (que ocorria em escolas especiais, centros de reabilitação e instituições assistencialistas) e posteriormente, o encaminhamento dessa pessoa para a convivência social. Esse paradigma foi rapidamente criticado

pela comunidade científica e pelas representatividades das pessoas com necessidades especiais, que questionavam a tentativa de eliminação das diferenças.

Novas mudanças sociais e nas formas de relações da sociedade em geral com as pessoas com deficiência fazem emergir um novo paradigma caracterizado pela oferta de suporte e de instrumentalização dos diversos segmentos sociais para a efetivação da inclusão dessas pessoas em todos os âmbitos, garantindo-lhes imediato acesso aos recursos disponibilizados a todos os outros. Esse paradigma de Suporte veio trazendo consigo o conceito de inclusão, em substituição ao de integração, de modo condizente com as novas exigências sociais e os processos de democratização requeridos pelos organismos internacionais. Os suportes podem ser de ordem econômica, social, educacional, instrumental, física e objetivam favorecer a construção da inclusão social.

Para Mazzotta (1996), o paradigma de serviço compreende mais fortemente o período de 1957 a 1993, quando se dão as maiores iniciativas oficiais na direção da consecução dos preceitos definidos para atenção às pessoas com deficiência.

A globalização que emerge do neoliberalismo vigente traz em seu bojo a redução das responsabilidades do Estado na esfera econômica e isso se reflete também na educação. (SANTOS, 2002; SILVA, 1993; GENTILI, 1995; SILVA E GENTILI, 1996). Assim, hoje vivenciamos o paradigma de suportes, no qual a inclusão se insere e que exige a reorganização dos sistemas de ensino adequados às necessidades de todos os seus educandos, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, as múltiplas inteligências e a diversidade que se manifesta no conjunto humanidade no qual estão inseridos os alunos com **necessidades educacionais especiais**.

Nessa concepção de sociedade e conseqüentemente de escola, a inclusão educacional se pauta essencialmente nos quatro pilares da educação definidos no Relatório Jacques Delors, resultante dos trabalhos da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No Brasil esse relatório tem o título de *Educação – um tesouro a descobrir* e sintetiza o pensamento pedagógico vigente para a educação para o milênio

[...] deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2000, s/n.).

Para Mantoan (1998), a inclusão redireciona, em função da sua abrangência, a perspectiva educacional, pois vai além dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao se reorganizar, a escola propicia a todos os seus integrantes novas formas de ser, estar, aprender e viver em sociedade. O pressuposto da Escola para Todos, assegura igualdade de oportunidades considerando a diversidade e a heterogeneidade.

Embora a mudança de paradigma acerca das necessidades educacionais associada aos avanços relativos aos direitos humanos venha possibilitando um processo de transição educacional que se reflete na coexistência de diversos enfoques e modalidades de abordagens educacionais, ainda são perceptíveis caracteres dos diversos paradigmas anteriormente citados: ainda temos instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, como resíduo do paradigma de institucionalização; ainda ocorre em diversas instituições a sistemática de proceder uma avaliação inicial, feita por equipes de profissionais para identificar o que precisa ser modificado no sujeito para torná-lo o mais “normal” possível e posteriormente encaminhá-lo a atendimentos formais e inserção na vida comunitária, característica do paradigma de serviços e temos o paradigma de suporte, que se caracteriza pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

### 3.4 CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DO IMPERIAL INSTITUTO À INCLUSÃO NO SÉCULO XXI

A educação brasileira anterior à república compreende o período jesuítico e o pombalino, mas a educação institucional no Brasil só iniciou quase cinquenta anos após sua descoberta, com os jesuítas, pela instrução e catequese dos indígenas. Além disso, pela necessidade de formação de outros padres, as escolas de

ordenação acabaram estendendo suas atividades de instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços.

No período pombalino, em uma tentativa de adequar o país ao mundo moderno e às idéias iluministas, surgiu o ensino mantido pelo Estado e voltado para o Estado e não mais exclusivamente para a religiosidade. Ainda assim, a mão-de-obra para o ensino permanecia com o formato dado pelos jesuítas.

A vinda da corte real para o Brasil estruturou o ensino nos níveis primário (escola de “ler e escrever”), secundário (mantidas as “aulas régias”) e superior. Porém persistiram algumas dificuldades, relativas à formação dos mestres (que no ensino primário eram leigos) e à centralização administrativa e a ênfase dada ao ensino superior relegou os outros dois níveis ao segundo plano, mantendo a maioria da população iletrada.

A história da Educação Especial no Brasil começou no Período Imperial, na década de 50 do século XIX, e dela podem-se referir dois períodos distintos: o primeiro que foi de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares isoladas e o segundo, a partir de 1957, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. A educação primária para todos só foi discutida na Assembléia Constituinte de 1878, quando apenas 2% da população era escolarizada.

Em 1833, foi discutida no 1º Congresso de Instrução Pública, a questão curricular e a formação de professores para ensinar a cegos e surdos e em 1835 foi criado o cargo de professor especificamente para atenção a esses alunos.

A criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant-IBC), por D. Pedro II, em 1854 e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), no Rio de Janeiro, foi o marco inicial da Educação Especial brasileira. Desde sua criação houve preocupação pedagógica com a educação literária e profissionalizante, com uma visão marcadamente assistencialista que permeia até hoje grande parte dos atendimentos destinados a essas pessoas. (GUGEL, 2008).

Até o fim do Período Imperial, apenas duas instituições de atenção à pessoa com deficiência mental foram criadas, ambas sob administração imperial. A primeira escola, fundada em 1874, em Salvador, funcionava no Hospital Juliano Moreira e enfocava o aspecto médico, sem preocupação pedagógica. Apenas a Escola México, do ensino regular do Rio de Janeiro, 1887, teve a preocupação com a educação.

Na Primeira República ocorreram movimentos que clamavam por quantidade e qualidade na educação brasileira, pela necessidade de abertura de mais escolas e a preocupação com os métodos e conteúdos de ensino.

Por volta de 1920 emergiu mais fortemente essa necessidade, considerando que 75% da população em idade escolar ainda era analfabeta. A partir da década de 1932, o Manifesto dos Pioneiros lançou uma concepção pedagógica que se propunha a priorizar a educação nacional e reverter o quadro de segregação social, adequando a escola às exigências sociais da modernidade industrial. Nesse documento é visível a concepção dos fundamentos do novo sistema educacional os 'valores permanentes' da humanidade, baseados no trabalho, considerado o sustentáculo da "solidariedade social e da cooperação". (AZEVEDO, 1984).

A era Vargas (1930-1945) foi marcada pelo modelo nacional-desenvolvimentista, trazido pela industrialização e a relação entre educação (considerada investimento) e desenvolvimento foi fortalecida, mas, apesar disso, não houve melhoria na qualidade na educação. Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases Nº. 4.024/61 traz no Título X o princípio da integração e enquadra a educação dos "excepcionais" no sistema geral de ensino, com financiamento para isso.

Em 1950 o IBC em parceria com a Fundação Getúlio Vargas realizou o I Curso Especial de Professores na Didática de Cegos e em 1954 surgiu a primeira APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional no Brasil, no Rio de Janeiro, com a preocupação de implantar e manter atendimento especializado para a pessoa com deficiência, impulsionando as ações de conscientização da sociedade e exigindo políticas públicas para a implantação da Educação Especial.

Com o Golpe Militar de 64, foi introduzido na educação nacional o tecnicismo pedagógico e os acordos definidos pelo MEC-USAID baseavam-se em educação-desenvolvimento, educação-segurança, educação-comunidade e no período compreendido entre 1950 até 1969, para atender as pessoas com deficiência física, surgiram as Classes Especiais com programas de atendimento individualizado.

Entre o início da década de 70 e início dos anos 80 houve um marcante processo de institucionalização da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino, a partir das reformas educacionais promovidas pelos governos militares, que a incluíram nos planos setoriais do governo e programas de formação de profissionais para os campos de educação e reabilitação.

A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Nº. 6.592/71, estabeleceu em seu artigo 9º o tratamento aos **excepcionais** (física, mental, superdotados) pela oferta de educação especial. Por meio do Ofício Nº. 93/71 é definida proposta de estudo de um currículo para formação de profissionais em nível superior e em 1972 o Ministério da Educação e Cultura instituiu um Grupo-Tarefa de Educação Especial, gerenciado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas) e por representantes das Campanhas Nacionais de Educação de Cegos e de Deficientes Mentais. Surgiu daí propostas para estruturação da educação especial, integrando o I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74 - I PSEC e a criação, em 1973, de um órgão central responsável pelo atendimento aos deficientes no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. (MAZZOTTA, 1996).

Posteriormente, em 1977, o MEC estabelece as diretrizes de ensino para o atendimento integrado dos **excepcionais** no sistema regular de ensino e em instituições especializadas.

Na década de 1980 são intensificadas as discussões sobre descentralização do Estado em consequência do regime militar; da transição para a democracia; das eleições diretas em 1982; pela pressão exercida pelas organizações da sociedade civil, da Constituinte e o entusiasmo pelo Neoliberalismo. Na área de Educação Especial foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, com função de articular os setores públicos e privados envolvidos nas políticas nacionais de atenção às pessoas com deficiência, nas áreas de educação, trabalho, saúde, entre outros. Também nesse período é extinto o CENESP e criada a Secretaria de Educação Especial no MEC, logo extinta e transformada em uma Coordenação subordinada a Secretaria de Educação Básica. Essa mudança acarretou prejuízos para a educação especial, pois gerou descontinuidade nas ações definidas, redução de recursos financeiros, desestruturação do trabalho nos Estados e Municípios; desatualização de dados e informações necessárias ao planejamento das ações.

Nesse mesmo período dois documentos elevaram a formação de professores de educação especial ao nível superior, como exigência de especialização mínima para atuação na área: o Parecer n. 295/69 e o Parecer n. 252/69 (regulamentou o curso de pedagogia), do Conselho Federal de Educação.

O ideário tecnicista aliado ao perfil assistencialista das reformas ocorridas entre as décadas de 1970 e 1980 proporcionou à Educação Especial maior visibilidade no âmbito educacional, associando normalização e integração.

O processo de redemocratização ocorrido na década de 1980 trouxe consigo importantes reformas das políticas educacionais estaduais, em seu compromisso com a universalização do acesso e a democratização do ensino básico e público. Tentativas de reversão do quadro de fracasso escolar discutiam a Educação Especial, com críticas às classes especiais e questionamentos sobre os alunos para elas encaminhados, pois se considerava que muitos desses alunos eram na verdade aqueles que a escola não conseguia atender adequadamente, simplesmente pela falta de qualidade na educação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe ganhos políticos na luta pelos direitos das pessoas com deficiência em várias áreas de atenção. Firmou o direito de todos à educação e garantiu, no Artigo 208, como dever do poder público, o atendimento educacional especializado para os **portadores de deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino. A definição de que o atendimento educacional especializado deverá ocorrer na rede regular de ensino é um indicador do processo de construção da inclusão educacional, pois não admite que esse atendimento se mantenha em espaços isolados, embora o termo *preferencialmente* gere dubiedade.

A partir de 1990, as políticas educacionais relativas às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil se mantêm sob a forte influência da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, no contexto de reformas educacionais significativas, principalmente da Educação Básica. Essas reformas ocorreram pelo processo de descentralização e municipalização do ensino, indicados pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pela criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF.

Ao recriar em 1992 a Secretaria de Educação Especial na estrutura organizacional do MEC, aumentaram os recursos financeiros, melhoria da infraestrutura e implementação de ações para melhoria da qualidade da Educação Especial no país, pautadas nos princípios definidos nos documentos supracitados. Assinando a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil se comprometeu

politicamente com metas nacionais (com prazo até 2000) importantes para o segmento de pessoas com deficiência. O ano de 1993 pode ser considerado o de retomada das ações em nível educacional para essas pessoas, quando o MEC definiu entre outras, a elaboração da Política Nacional de Educação Especial, buscando garantir a efetivação dos compromissos assumidos em Jomtien.

Em 1996, ano da publicação da LDBEN Nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), novos conceitos sobre a educação especial enquanto modalidade educacional e sobre os alunos com *necessidades educacionais especiais*<sup>9</sup> sugeriram e integraram esse documento e os Parâmetros Curriculares Nacionais, subsidiando ações para a formação de cidadãos críticos e participativos, configurando a educação especial como integrante da educação geral e iniciando o processo de expansão da educação especial pela Municipalização. No entanto a LDBEN Nº. 9.394/96 determinou no inciso II do artigo 59 que a educação especial deverá contar com “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado (...)”, rebaixando a formação que anteriormente era exigida em nível superior para a possibilidade do nível médio.

Considerando o proposto na Declaração de Salamanca, na Política Nacional de Educação Especial e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre a elaboração de um referencial curricular comum que assegure respostas educativas às diferentes formas de aprender, tiveram início discussões sobre a necessária tradução desse preceito no Projeto Político Pedagógico das escolas, de modo a que o currículo se tornasse flexível, dinâmico e adequado às necessidades educacionais dos alunos, pressupondo a superação da homogeneização do ensino.

Essa concepção desencadeou ações sistemáticas para habilitar as escolas ao processo de inclusão, como a formação dos profissionais que atuam junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, com ênfase para o corpo docente. Entretanto, essas formações iniciaram (e ainda permanecem em larga escala) com um caráter centrado na deficiência como geradora do fracasso escolar desses alunos e não os percebendo como sujeitos de construção do conhecimento.

---

<sup>9</sup> O conceito de necessidades educacionais especiais teve origem no “Relatório Warnock” (Grã-Bretanha, 1979), e afirma que nenhuma criança deve ser considerada ineducável, e que a finalidade da educação é a mesma para todos, por ser um bem a que todos têm o mesmo direito. Destaca que a meta da educação é oferecer uma formação que assegure a qualquer pessoa dirigir sua vida e a ter acesso ao mercado de trabalho e afirma que as crianças encontram “diferentes obstáculos em sua caminhada na direção deste objetivo e que para alguns, inclusive, os obstáculos são tão grandes que a distância a percorrer será enorme. Neles, porém, qualquer progresso é significativo”.



Mas, além da formação docente, é necessário concentrar as prioridades na eficiência da escola, relacionando o movimento inclusivo com as reformas no ensino regular, pois não se pode propor que a escola, deficiente como ainda se encontra, atenda aos mesmos alunos que dela saíram, justamente pela falta de estrutura adequada.

É necessário localizar as preocupações nas respostas educativas da escola, para promoção da educação de qualidade para todos com sucesso, pois para Carvalho “os dados estatísticos referentes ao fracasso escolar nos apontam o fato de que, ou toda a educação escolar passa para a “modalidade” da educação especial ou precisamos urgentemente, construir, juntos, o especial da educação” (1998, p.131).

### 3.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARÁ

Os serviços de educação especial no Pará tem início no mesmo período da criação das primeiras escolas especializadas no Rio de Janeiro.

As primeiras ações governamentais foram direcionadas a pessoa com deficiência visual, quando foi enviado ao Instituto Benjamin Constant – RJ, um grupo de bolsistas para especializarem-se na educação de cegos e com a criação da Escola de Cegos do Pará, por meio do Decreto-Lei nº 1300 de 07 de dezembro de 1953, que iniciou suas atividades no ano de 1955, no salão nobre da Escola Profissional, posteriormente chamada Instituto Lauro Sodré. Em outubro de 1956, a Escola de Cegos passa a chamar-se Escola José Álvares de Azevedo, em homenagem ao primeiro cego brasileiro alfabetizado na França por meio do Sistema *Braille*. (ROCHA, 1983; BARROS, 1986).

Em 1960 foi criada a Escola de Educação de Surdos Mudos Professor Astério de Campos, mais tarde chamada Instituto Prof. Astério de Campos. Neste mesmo ano foi criada a Fundação Pestalozzi do Pará e instituída a Escola Lourenço Filho, com o objetivo atender alunos com deficiência mental. Essa organização surgiu em 1956, como uma ação não governamental, por meio da Sociedade Paraense de Educação, enquanto Curso Pestalozzi do Pará. Sua influência é marcadamente européia.

Em novembro de 1962, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, com influência norte-americana.

No Pará a educação especial acompanha os mesmos processos que no restante do país, com objetivos iniciais de oferecer atendimento/ escolarização às pessoas com necessidade especiais que na ocasião não eram vistas como “capazes” de freqüentar a escola regular. Essas pessoas eram atendidas em instituições especializadas, por meio de programas educacionais e de reabilitação. (ROCHA, 1983; BARROS, 1986).

A iniciativa de escolarização na escola regular ocorre em 1963, quando os alunos com deficiência visual passam estudar no Colégio Magalhães Barata e no Grupo Escolar Mário Chermont. Essa iniciativa se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61, que em seu artigo oitenta e oito estabelecia que “a educação de excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

O início do processo de reabilitação e de educação das pessoas com deficiência em escolas regulares se dá com a implantação da primeira classe *Braille* na unidade de ensino regular Grupo Escolar José Veríssimo. Surge também a figura do professor itinerante, com o objetivo de acompanhar esse aluno em suas atividades educacionais na escola regular.

Em 1968, a demanda de alunos com necessidade especiais havia se expandido consideravelmente e as escolas especiais não mais a comportavam. Surgiram então as classes especiais, que se expandiram para todo o Estado, nos anos 70 e 80. A primeira dessas classes é implantada no Grupo Escolar Vilhena Alves, destinada a atender alunos com deficiência mental educáveis.

Em 1971 é criada a Assessoria de Educação dos Excepcionais, na Secretaria de Educação – SEDUC, com função de coordenar as ações relativas às pessoas com deficiência. No ano seguinte, por meio da Lei 4398/72, é criado o Centro de Educação Especial – CEDESP, que passa a ser o órgão responsável pelo gerenciamento da política do governo na área da educação especial. A partir da implantação deste órgão os então institutos são transformados em Unidade Técnica José Álvares de Azevedo e Unidade Técnica Professor Astério de Campos. (PARÁ, 1978).

Em 1976, inicia-se um projeto experimental, em caráter pioneiro na Região Norte, para atendimento aos superdotados, implantado na Escola Vilhena Alves.

Em 1979, é criada a Unidade Técnica de Habilitação Profissional Yolanda Martins e Silva, com objetivo de oferecer treinamento e colocação profissional para

alunos com deficiência mental. Posteriormente essa unidade passou a chamar-se Unidade Educacional Especializada Professora Yolanda Martins e Silva. Em 1999 foi criada a Unidade educacional Especializada Professor José Tadeu Duarte Bastos, no município de Santarém.

Na década de 1980 tem início a interiorização da educação especial e a implantação dos programas para atendimento às pessoas com deficiência física e pessoas com problemas de condutas, ambos em 1989. Neste mesmo ano o CEDESP é transformado em Departamento de Educação Especial – DEES, por meio do Decreto Nº. 6.069/89, subordinado à Diretoria de Ensino da SEDUC. (PARÁ, 1997).

A década de 1990 configurou-se na educação especial como o marco inicial do processo integracionista, pautado nas diretrizes apontadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e na declaração de Salamanca de 1994. No Pará, houve um investimento na descentralização e interiorização dos serviços. Buscou-se para os atendimentos especializados uma linha teórico-metodológica que permearia as ações, bem como ocorreu um amplo movimento de esclarecimento sobre essas ações nas escolas regulares, já objetivando o acesso dos alunos com necessidades especiais às salas de aula comuns.

Embora muitas ações nesse sentido tenham sido implementadas, Almeida e Tavares Neto (2005, p.222) afirmam que:

Se por um lado o DEES objetivou descentralizar as ações da educação especial e proporcionar um atendimento mais qualificado atingindo toda a clientela, por outro faltou estrutura técnico-metodológica que desse suporte a essas ações. A ausência de diretrizes norteadoras para o trabalho, além da inserção no serviço de profissionais sem uma prévia capacitação no que diz respeito à educação especial contribuíram significativamente para o resultado negativo da ação.

Desde o ano de 1996, a Secretaria Estadual de Educação vem procurando implantar nas escolas da rede pública estadual o processo de inclusão, sob as diretrizes do movimento de educação inclusiva, redirecionando práticas pedagógicas para consideração aos princípios da diversidade educacional e do respeito às diferenças de aprendizagem (PARÁ, 1996). Esse processo teve início em maio de 1996 (PARÁ, 2001), com a participação de dirigentes da educação especial e da diretoria de ensino da SEDUC em Portugal, no encontro organizado pelo Instituto de

Inovação Educacional sobre o Projeto “Necessidades Educacionais Especiais em Sala de Aula”, da UNESCO. Esse encontro proporcionou aos participantes uma nova visão sobre a necessidade de reorganização da educação especial no Pará e já em 1996, com a proposta de reordenamento do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o DEES passou a efetivar ações para garantir a inclusão educacional, pautando-se nos princípios definidos no documento “Uma proposta de educação especial no Estado do Pará” (PARÁ, 1996).

A implantação dessa proposta teve início em 1997, nas EEEFM Jarbas Passarinho e EEEF Presidente Costa e Silva, ampliando-se no ano de 1998 para a EEEF Domingos Acatauassú Nunes, em 1999 na EEEF Marluce Pacheco e EEEF Acy de Barros. No ano de 2000, após estudos das classes especiais, percebeu-se acentuada distorção idade/ série entre outras situações, sendo decidido implementar a proposta da educação inclusiva em mais trinta e duas escolas da rede pública estadual e no ano de 2002 em mais dez, perfazendo um total de quarenta e duas escolas.

Nessa nova organização, que incluiu a formação de “classes inclusivas”, com objetivo de enturmar alunos com necessidades educacionais especiais, as escolas seguem alguns critérios na matrícula, com intenção de minimizar as possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui a redução do número de alunos por turma, nas turmas onde houver alunos com necessidades educacionais especiais; flexibilização temporal, apoio pedagógico especializado, salas de recursos especializados, entre outros critérios.

Para atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, os professores são orientados a adotar planejamento individualizado de ensino e é garantida a presença do professor especialista, que desenvolve ações pedagógicas de apoio na escola, com vistas a implementação da inclusão educacional.

Em 22 de junho de 2004 o DEES tornou-se Coordenadoria de Educação Especial - COOES, por meio do Decreto Nº. 1.078/04 e vem desenvolvendo uma política de inclusão em todo o Estado, obviamente em diferentes níveis de implantação e desenvolvimento, considerando as realidades e necessidades de cada município.

Um dos subsídios para as ações de inclusão no Estado são as recomendações constantes na Resolução 400, de 20 de outubro de 2005 do

Conselho Estadual de Educação do Pará (PARÁ, 2005), que fixa diretrizes para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Pará, com base nos preceitos da educação inclusiva. Sobre a formação de professores para o exercício em educação especial, realizada por meio de cursos de estudos adicionais até 1995 (DEES/SEDUC, 2003), o DEES atualmente desenvolve ações de formação continuada para os profissionais da rede estadual, em formatos diferenciados e envolvendo instituições de ensino superior, inclusive na modalidade de educação à distância via internet.

Uma síntese das formações continuadas para atenção aos alunos com necessidades especiais, desenvolvidas pela SEDUC, no período de 1951 a 2001, é apresentada no Quadro 4, elaborado a partir de informações constantes nos relatórios de ações do setor da SEDUC responsável pela Educação Especial no Pará a cada época.

**Quadro 4:** Formações continuadas no período de 1951 a 2001

**Fonte:** Relatórios de ações do setor de educação especial obtidos na biblioteca da COEES

Ano	Formação
1951	“Curso de Professor e Inspetor na Educação de Cegos” (especialização), realizado no Instituto Benjamim Constant (RJ)
1953	Curso “Orientação Psicopedagógica em Deficiência Mental”, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, (RJ)
1954	Treinamento ao atendimento a deficiência mental, realizado por professoras contratadas do Rio de Janeiro.
1970	II Curso de Atualização para professores e técnicos em deficiência visual
1973	Primeiro curso de formação de professores de primeiro grau, nas áreas de deficiência visual, mental e auditiva, em nível de segundo grau em sistema de crédito, para professores oriundos de escolas dos estados do Amazonas, Maranhão e do território Federal do Amapá
1976	Curso de Extensão Universitária em Educação especial nas áreas de deficiência auditiva, visual e mental, para docentes de primeiro grau (classe comum)
1977	Capacitação profissional dos técnicos e docentes nas áreas de deficiência visual, mental e auditiva e superdotados
1980	Capacitação de docentes e técnicos nas áreas de deficiência visual, mental, auditiva, múltiplas, superdotação e distúrbio de conduta, quanto à educação pré-escolar, do primeiro e segundo graus da capital e interior do estado, através de cursos adicionais, treinamentos, estágios, seminários, palestras, participação em congressos, no estado e em outros estados
1984	Curso de estudos adicionais em deficiência mental e auditiva; treinamento para professores e técnicos de deficiência auditiva na área de linguagem; curso de expressão cênica e plástica entre outros
1986	Capacitação docente em deficiência visual quanto à orientação e mobilidade
	Curso de estudos adicionais para professores de deficiência mental
1987	Curso de informática para docentes de alunos com deficiência visual
1988	Curso de informática para deficientes visuais
1989	Curso de informática para portadores de visão subnormal
1991	Capacitação aos profissionais da Divisão de Diagnóstico
	Abertura de estágio curricular para alunos do curso de magistério, pedagogia, educação artística, terapia ocupacional e fisioterapia da Universidade Estadual do Pará – UEPA, possibilitando formação profissional

	<p>Cursos: Sistema Braille Escrita e Leitura, Visão Sub-Normal, Orientação e Mobilidade, Oficina de Alfabetização através da Comunicação Total, Metodologia em Educação Pré-Escolar e Ferramentas Pedagógicas. Curso de estudos adicionais para docentes da capital e municípios</p>
1993	<p>Treinamento para profissionais da Divisão de Diagnóstico; Capacitações aos profissionais dos programas educacionais sobre o processo pedagógico; Treinamentos para docentes para o desenvolvimento do Programa de Informática na Educação; Capacitação aos técnicos e docentes no curso Linguagem de Sinais; Capacitação do corpo técnico e docente sobre deficiência mental; capacitação sobre estimulação precoce</p>
1995	<p>Curso de estudos adicionais de segundo grau nas áreas de deficiência auditiva, mental e visual; Encontro de Coordenadores de educação especial nos municípios</p>
1996	<p>WorkShop sobre Necessidades Especiais em sala de aula, em Portugal; Curso “Repensando a Educação Especial no Estado do Pará: Educação Especial. Políticas e Tendências”; Curso “Proposta Educacional Bilingüismo para Surdos e Integração Social do Surdo”; Curso “A estrutura Lingüística da LIBRAS”; Curso sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro; Treinamento para preparação de material pedagógico; Treinamento do método TEACH para atenção a alunos com condutas típicas; Treinamento para instrutores de escolas especializadas e conveniadas; Assessoramento técnico-pedagógico em avaliação educacional; Atualização em unificação da simbologia matemática em Braille</p>
1997	<p>Curso “Da segregação à Construção da Cidadania” em parceria com a Federação Nacional de Síndrome de Down; Capacitação de profissionais nos cursos de pós-graduação: Psicomotricidade na UEPA; Motricidade Humana na UEPA; Educação especial em Belém pela UFPA e em Santarém pela UFPA; Curso “Repensando a Prática Pedagógica na Educação do Surdo”; Curso “A ação docente no processo de desenvolvimento e inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto educação”; Formação de agentes multiplicadores municipais para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino</p>
1998	<p>Capacitação de agentes multiplicadores municipais para integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, dirigido aos Secretários Municipais de Educação e Coordenadores de Educação especial realizado em Belém, Marabá, Santarém e Bragança. Parceria SEESP/MEC/EDUC (DEES/DENF), DEMEC; Encontro de Coordenadores de educação especial no Estado do Pará; Convênio com as universidades – UEPA, UNAMA e UFPA – para estágio e formação aos estudantes de vários cursos</p>
1999	<p>Curso “Avaliação Educacional: Construção do conhecimento do aluno sob o enfoque sócio-histórico”; Curso “Aprendizagem Escolar: adaptações curriculares e estratégias de ensino”; Oficina de Língua de Sinais e Língua Portuguesa para professores e técnicos; Curso “Organização do atendimento pedagógico escolar”; Curso “Estimulação Precoce: prevenção e/ou intervenção (crianças de 0 a 3 anos)”; Curso “Redirecionamento da prática docente escolar”; Oficina de Língua de Sinais e Língua Portuguesa: Leitura e Escrita de texto; Curso “Reconstrução da prática docente nas classes especiais”; Curso de Língua de Sinais: “Vivenciando a LIBRAS”</p>
2000	<p>Curso “Redirecionamento da Prática Pedagógica no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais”; Curso “Recursos Pedagógicos de Apoio às necessidades educacionais na sala de aula para alunos com deficiência visual e auditiva”; Instrumentalização de professores e técnicos para atender as necessidades especiais na sala de aula</p>
2001	<p>Capacitação de Educação Física Adaptada Promoção: SEESP/MEC; Curso “Alfabetização a partir de temas geradores”; Curso “Sala de Apoio Pedagógico Especializado”; Curso “(Re) direcionamento da Prática Docente Escolar: Educando com as Diferenças”; Curso “Reconstruindo a Prática Pedagógica com Educandos Surdos”; Curso “Vivenciando a Libras”, para professores, técnicos e pessoal de apoio que atuam na educação especial; Treinamento de professores e técnicos que atuam com alunos autistas; Capacitação em Visão Sub-Normal SEESP/ MEC/ USP para Médicos Oftalmologistas e Docentes com atuação nos CAPs em São Paulo; Oficina sobre Baixa Visão para Docentes, Técnicos e Familiares de alunos com baixa visão em Santarém; Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos: Curso de Instrutores, Agentes Multiplicadores de Língua de Sinais FENEIS/ INES/ MEC/ SEESP, em Brasília; Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos: Curso de Capacitação de Professores Intérpretes de Língua de Sinais FENGIS/</p>

Apesar do panorama apresentado no Quadro 4 acima, em Almeida e Tavares Neto (2005, p.230) encontra-se que:

Embora a capacitação de profissionais da educação tenha se constituído como eixo principal para a política de educação especial no Pará, ela apresenta uma série de fragilidades, entre elas destacam-se: a desarticulação entre as capacitações oferecidas; a descontinuidade no processo de formação e insuficiente articulação entre teoria e a prática, entre o discurso político e a prática pedagógica.

Entre 2002 e 2005, a SEDUC passou a desenvolver a formação continuada para profissionais da educação com vistas a educação inclusiva por meio do Programa Conhecer para Acolher. Em pesquisa desenvolvida sobre a inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará, Oliveira *et al.* (2004, p.29) informam que:

O Estado, desde 1996, vem atuando na capacitação dos profissionais que atuam nas classes especiais e escolas especiais, formando agentes multiplicadores, para o redimensionamento da prática docente junto a esse alunado. Em 2002, organizou um programa de capacitação continuada, intitulado «Conhecer para Acolher», ocasião em que capacitou aproximadamente 800 professores que atuam em sala de aula e serviços de educação especial. O objetivo dessa capacitação foi trabalhar em nível de informação conteúdos sobre o contexto da diversidade educacional na busca de práticas que se adequassem à aprendizagem de todos os alunos, quer comuns ou específicas. Em 2003, o referido programa foi ampliado, passando a desenvolver formação específica mediante conteúdos que subsidiassem a prática pedagógica junto ao educando com deficiência mental, surdez, cego, baixa visão, autista e altas habilidades.

A formação de profissionais de educação, um dos aspectos relevantes para a consecução de respostas educativas adequadas na atuação docente, mormente para atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, configura-se na história da educação especial como elemento fundamental. A próxima seção abordará a algumas considerações teóricas sobre a formação continuada para atenção aos alunos com necessidades especiais na perspectiva inclusiva, tendo o Programa Conhecer para Acolher como objeto central da seção e nela também serão discutidas as categorias temáticas analisadas neste estudo.

#### **4. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA ATENÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre.

Abramowicz



Nesta seção abordarei algumas das muitas contribuições teóricas sobre a formação continuada como um dos componentes necessários para a construção da educação inclusiva, em seguida, na tentativa de proporcionar entendimentos sobre o programa de formação continuada e o modo como se deu a formação nele proposta, apresento o programa “Conhecer para Acolher”, tecendo essa apresentação com as falas dos professores obtidas nas entrevistas e as categorias temáticas surgidas para análise: *estrutura da formação; formação continuada; educação inclusiva: as práticas pedagógicas; mudanças atitudinais*. Encerro a seção com considerações sobre os possíveis efeitos da formação do Programa na ação pedagógica das professoras cursistas

A profissionalização do ensino é apontada como uma condição para transformação escolar (PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2000). A formação de profissionais capazes de assumir a tarefa de desenvolver caminhos, que se percebam com mais poder em sua ação individual e coletiva, que assumam sua autonomia na ação em sala de aula, que invistam na elaboração de práticas alternativas e adequadas à diversidade que se manifesta nos espaços educacionais, que ajam cooperativamente e de modo inovador prescinde de três dispositivos: a criatividade, a responsabilização e o investimento.

Necessário se faz repensar a natureza das formações continuadas para que os profissionais da educação possam tornar-se co-autores dos dispositivos pedagógicos e didáticos, a partir da experiência e da pesquisa, enfatizando questões acerca dos princípios subjacentes aos diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação.

Uma formação adequada implica um processo contínuo que permita ao professor refletir sobre a sua prática, administrar a própria formação, transformar conteúdos em objetivos de aprendizagem, articular as teorias empregadas com os projetos discentes, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Gauthier (1998), ao descrever um repertório sobre o que é pertinente saber para ensinar afirma a necessidade de se considerar os saberes da ação pedagógica, ou seja, a atividade docente só pode ser formalizada à medida que os saberes profissionais inerentes ao ofício de ensinar sejam sistematicamente revelados, identificados, legitimados e incorporados aos programas de formação dos professores.

Se a essas questões associarmos as relativas aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na escola regular, torna-se necessário o aprofundamento das discussões acerca da noção da diferença e para tal, há necessidade de discutir, também, a concepção de deficiência daqueles que atuam na escola, conforme sugere Omote (1996, p.17), considerando as variadas individualidades inerentes à espécie humana, as diferenças etnoculturais, as especificidades geradas por patologias e as reações sociais diante dessas ocorrências.

Muitos alunos têm dificuldades para estar na escola, originadas no âmbito das diferenças pessoais, étnicas, culturais, lingüísticas, sociais, entre outros fatores. Há em geral, normas e valores nos diferentes grupos que não são considerados pela escola e pela cultura escolar (BLANCO, 2002), refletidos nos conteúdos disciplinares, nas expectativas dos profissionais e dos próprios alunos, na produção e uso de recursos didáticos, o que gera baixo rendimento, fracasso e evasão escolar. Essas questões também se estendem ao segmento de alunos com necessidades educacionais especiais e, também para esses alunos, é necessário considerar e garantir respostas educativas adequadas.

As reformas educacionais brasileiras buscam atender as necessidades educacionais dos alunos por meio da formação e atualização dos professores, entretanto, as mudanças observadas ainda estão aquém do necessário, especialmente no que se refere às alterações na práxis desses profissionais, o que se reflete na qualidade da aprendizagem. O documento *Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe* (UNESCO, 2001) aponta o caráter pontual dessas ações, a baixa carga horária destinada aos cursos de formação continuada (não considerando as pós-graduações), a falta de vinculação com a realidade escolar e com as necessidades reais dos alunos, a desconsideração com as necessidades dos docentes, dentre outros, como fatores que contribuem para a não consolidação de mudanças nas ações destinadas ao processo de inclusão.

O Ministério da Educação desenvolve programas regulares de capacitação de professores do ensino regular e da Educação Especial com vistas ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de convênios com estados e municípios. Objetivando qualidade no nível da atuação dos professores, esses programas têm buscado atender as recomendações das

Diretrizes Nacionais para Formação de Professores e outros instrumentos legais, de inclusão de disciplinas ou conteúdos relativos a esse segmento nos cursos de magistério, pedagogia e formação de professores.

Entretanto, a maioria das formações iniciais e continuadas ainda segue uma perspectiva homogeneizadora que desconsidera a diversidade humana e se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e desvinculados entre si e das realidades brasileiras. Essas formações ainda ocorrem sob a ótica da categorização e assim mantêm a visão de que a deficiência é limitante e que o conhecimento específico irá solucionar as questões a ela relativas quanto à inclusão escolar. Ao contrário, as formações devem buscar o aprimoramento dos conhecimentos que os professores já detêm e suplementá-lo com conhecimentos mais específicos, como os códigos lingüísticos diferenciados, os sistemas alternativos de comunicação, o uso de tecnologia assistiva, enfim, os recursos pedagógicos, que possibilitam um melhor aprendizado aos alunos.

O princípio da inclusão orienta as ações dirigidas à superação das práticas de ensino tradicionais, que consideram as limitações dos alunos para explicar as dificuldades de aprendizagem como resultadas da influência do contexto que cria barreiras ao sucesso escolar. Para González (2002, p.256):

As mudanças ideológicas e metodológicas, realizadas pela cultura da integração, permitem vislumbrar uma configuração diferente da formação docente, a qual, acreditamos, produzirá respostas distintas, que permitirão aos professores, em uma perspectiva centrada na escola, desenvolver o trabalho de identificação das necessidades para responder às exigências e demandas dos próprios professores e alunos, entre os quais se incluem aqueles que tem necessidades educativas especiais.

Assim, algumas ações são necessárias: a reorganização curricular; novas técnicas e recursos específicos para atenção às singularidades dos alunos; novas formas de avaliação; o estímulo ao envolvimento de pais e da comunidade (MANTOAN, 1997; 2001; MRECH, 1998).

Para Candau (1996) as formações continuadas devem considerar os saberes docentes e suas relações com as ciências da educação; que devem considerar as necessidades desses profissionais e suas fases de desenvolvimento e que a escola deve ser o *lócus* dessa formação, para que as ações se estruturam em torno das necessidades e projetos de cada escola e não em torno de conteúdos pré-determinados.

Segundo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) os programas de formação inicial devem prover aos professores orientações sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, o exercício de sua autonomia e aplicação dos conhecimentos adquiridos para garantir as respostas educativas adequadas, em colaboração com os especialistas e pais. Com relação à capacitação dos professores especializados, esta deve permitir a atuação em diferentes contextos, por meio de um método geral que abranja todas as especificidades, antes de uma especialização.

O artigo 18 da resolução Nº. 02/2001 /CNE/CEB (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, diferencia os professores capacitados, que podem lidar com alunos com necessidades especiais nas classes comuns, desde que comprovem o domínio de conteúdos sobre educação especial em sua formação, e os professores especializados, que desempenham funções estratégicas na implementação de projetos de integração escolar, desde que tenham curso de licenciatura ou pós-graduação em educação especial, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Quanto aos professores que já estão exercendo o magistério, a estes devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Também o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001<sup>a</sup>, p.59) define que é necessário:

[...] incluir ou ampliar, especialmente, nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso deste tipo em cada unidade da Federação. Entretanto, todas as referências à formação de professores de educação especial e de capacitação de professores do ensino regular estão inseridas no seção Educação Especial, o que coloca a formação específica à parte da formação geral.

O que surge dessas questões é a necessidade de deslocamento da ênfase nas dificuldades dos alunos como sendo geradas na deficiência para a percepção de que na realidade, as dificuldades que eles apresentam não são diferentes das que os outros manifestam e que são originadas em processos pedagógicos inadequados.

A educação inclusiva propõe que a formação de professores para atuar junto a alunos com necessidades especiais desenvolva a capacidade de contribuir para o processo de construção de uma escola realmente inclusiva; de compreender os processos pedagógicos relativos ao saber aprender e saber fazer; de utilizar os diversos procedimentos e dispositivos específicos que possibilitam a minimização das barreiras à construção do conhecimento e, também, uma sólida informação acerca das especificidades desses alunos, mas percebendo-as em sua relação com os processos discriminatórios pelos quais as minorias costumam passar.

A Resolução 400/2005, do Conselho Estadual de Educação do Pará, em seu Capítulo VI, trata da habilitação profissional para atuação na Educação Especial, conforme o Quadro 5.

**Quadro 5:** Da habilitação profissional

**Fonte:** Conselho Estadual de Educação do Pará

**Art.21.** O atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica deverá contar com profissionais devidamente habilitados, consoante as orientações abaixo discriminadas:

I - professores de classes comuns que comprovem habilitação nos cursos para formação de professor, em nível médio ou superior, conforme as séries ou etapas que atuem.

II - professores especializados que, além da habilitação prevista para as séries ou etapas que atuem, comprovem formação adequada ao atendimento educacional especializado, em nível de complementação de estudos ou graduação ou pós-graduação.

III - especialista em educação inclusiva, como inserção obrigatória no seu quadro de pessoal técnico, até o final do ano 2006.

**Parágrafo Único :**

As Instituições responsáveis pela formação de professores, em todos os níveis de ensino, deverão assegurar em seus cursos conteúdos adequados ao desenvolvimento de competências e valores, conforme prevêem os incisos de I a IV, do parágrafo 1º, artigo 18 da Resolução 2/2001 – CEB/CNE.

**Art.22. Os professores em exercício terão prioridade aos cursos para formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais dos Municípios e Estado, visando suprir o atendimento escolar”.** (Destaque meu).

A formação continuada de professores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais é uma das solicitações do processo de inclusão educacional, que vem sendo implementado no Brasil. As reformas na educação ao longo da nossa história vêm exigindo novas formas de fazer o ato pedagógico e não poderia ser diferente. Então, é preciso considerar que a inclusão educacional é muito mais ampla que as ações dirigidas a grupos específicos. Inclusão consiste na

necessária reestruturação dos sistemas educacionais para que considerem a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, cognitivas, raciais, econômicas ou quaisquer outras condições atreladas aos sujeitos humanos.

Essa formação continuada deve considerar que, antes de tudo, o aluno é um ser humano formado de expectativas, necessidades, possibilidades e anseios e em permanente construção.

Por isso é imprescindível que as políticas para a formação docente inicial e continuada resultem em uma sólida qualificação profissional em todos os níveis e modalidades de ensino, pautando-se nos princípios da construção da escola inclusiva e para todos e não centrada nas deficiências, nas “ausências”, mas considerando a necessária apropriação dos conhecimentos específicos para a garantia de respostas educativas às necessidades de todo e qualquer aluno.

A consecução destes princípios consolidará a efetivação de oportunidades educacionais a todo e qualquer aluno, caracterizada por uma relação rica e contextualizada com a vida escolar real, considerando alunos e profissionais reais. A partir destas considerações e na tentativa de proporcionar entendimentos sobre o programa de formação continuada aqui investigado e o modo como se deu a formação nele proposta, apresento na sequência o programa “Conhecer para Acolher”, tecendo essa apresentação com as falas dos professores obtidas nas entrevistas e considerando as categorias temáticas construídas: **Estrutura da formação:** como as professoras percebem os conteúdos discutidos, o formato e metodologia adotados e os resultados alcançados; **Formação continuada:** como as professoras entendem como necessidades educacionais especiais, inclusão e a necessidade de capacitação; **Educação inclusiva: as práticas pedagógicas:** como as professoras concebem Educação Inclusiva e articulam o vivenciado na formação em suas práticas pedagógicas; **Mudanças atitudinais:** como as professoras percebem os fatores que influenciam suas atitudes frente aos procedimentos de inclusão.

#### 4.1 CONHECER PARA ENTENDER: FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA “CONHECER PARA ACOLHER”

A Secretaria Estadual de Educação do Pará - SEDUC, ao redirecionar suas práticas pedagógicas em consonância com os princípios da Educação para Todos, a

partir de 1996, promoveu alterações nas ações relativas aos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando considerar os princípios da diversidade educacional e do respeito às diferenças de aprendizagem.

Nessa ocasião, o Departamento de Educação Especial - DEES já vinha implementando reestruturações na educação especial, buscando alternativas para redução da exclusão desses alunos bem como no sentido de converter suas ações na direção da proposta de educação inclusiva, pautando-se no princípio filosófico *Reconhecer as diferenças, diminuir as desigualdades, construir a Escola para todos*. (PARÁ, 2003, p. 56).

Em busca de melhorar os serviços especializados oferecidos como suporte nas escolas de ensino comum, para garantir a melhoria da qualidade da educação especial junto a alunos inseridos no ensino regular em classes comuns ou especiais, o DEES redimensionou as classes especiais nas escolas de Belém, encaminhando os alunos para as classes comuns e criando salas de apoio pedagógico específico e turmas de educação de jovens e adultos, mantendo apenas um pequeno número de classes especiais para atenção aos alunos com graves comprometimentos.

Essa ação resultou na necessidade de novas formações continuadas para os professores que passaram a atuar junto a esses alunos, que até então eram atendidos apenas por professores da educação especial.

Na perspectiva de priorizar essa formação continuada e considerando a necessidade de que ela se desse em serviço, por considerar que a sala de aula, a escola, é o *lócus* adequado para esse tipo de ação e visando a qualidade nos resultados pedagógicos, o DEES investiu nos professores envolvidos nos atendimentos em sala de apoio, sala de recurso, professores de EJA, nos professores itinerantes e do ensino regular, na busca de promover ajustes teóricos, técnicos, metodológicos e filosóficos na intenção da eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas, para garantia de um atendimento acolhedor para todos os alunos.

Assim, em março de 2002 promoveu reuniões em grupos específicos com esses professores para apresentar uma retrospectiva da caminhada em direção à escola inclusiva e levantamento das necessidades e sugestões para o processo de capacitação. De acordo com o estudo e análise dos resultados das reuniões (PARÁ, 2002), algumas situações foram percebidas:

- Os profissionais apresentavam dificuldades em desenvolver práticas educacionais que pudessem ser aplicadas ao aluno que apresenta dificuldades significativas de aprendizagem, em decorrência da necessidade de conhecimentos teóricos e vivência com esse aluno;
- As escolas apresentavam propostas curriculares rígidas e extensas, que precisavam ser desenvolvidas, a despeito das necessidades dos alunos;
- Necessidade de desenvolver capacitação continuada, sem retirar os professores de suas atividades de sala de aula;
- Em geral os profissionais apresentavam dificuldade em transformar os aspectos teóricos em práticas educacionais;
- Embora manifestassem o querer e o reconhecimento da necessidade de capacitação, nem sempre se percebia a participação e interesse dos profissionais nos momentos em que as formações aconteciam, como na hora pedagógica ou cursos;
- O conteúdo desenvolvido nas formações continuadas oferecidas até então eram extremamente centrados nas deficiências e não nos aspectos da educação geral e dos processos de construção do conhecimento.

A partir dessas constatações foi concebido o Programa “Conhecer para Acolher”, desenvolvido entre os anos de 2002 e 2005 com objetivos de qualificar os professores para o atendimento às diferenças e fomentar o desenvolvimento de mecanismos de apoio às classes e docentes que vivenciam o cotidiano da educação inclusiva.

### **Bases do Programa:**

A proposta metodológica configurou-se como uma formação continuada, com estrutura semipresencial (momentos presenciais e a distância), com culminâncias mensais, pautando-se na construção e desenvolvimento de um projeto do aluno, no qual o cursista deveria ter-se como referência, em relação ao contexto e ao grupo, no processo reflexivo que propusesse. As ações propostas pelos cursistas deveriam ter aplicações práticas nas suas próprias salas de aula. A abordagem teórica foi centrada na perspectiva da inclusão. A avaliação dos cursistas foi pensada de forma



permanente e continuada pela análise de relatórios periódicos e com emissão de certificação para os que apresentassem desempenho adequado às exigências da formação. (PARÁ, 2002b).

A intenção de levar o cursista a refletir sobre sua práxis envolvia os tutores de aprendizagem como mediadores desse processo, pois estes atuavam no acompanhamento dos cursistas buscando articulação entre o conteúdo discutido e as exigências do contexto de formação, vinculando os projetos elaborados ao plano coletivo de suas escolas. A proposta de formação previa a possibilidade de organização de percursos personalizados, baseados nas necessidades dos envolvidos, considerando que cada um seria gestor de seu próprio tempo para o estudo necessário e elaboração das atividades propostas a cada encontro presencial. As ações foram desenvolvidas objetivando uma efetiva correlação entre teoria e prática, aplicada ao cotidiano de sala de aula e respaldada no planejamento conjunto entre tutor e cursista.

O formato semipresencial do curso suscitou diferentes impressões nos cursistas. Para alguns, como a Professora Claudia, mostrou-se uma experiência sem dificuldades:

É praticamente a mesma coisa que em um curso presencial. Exige tempo, organização, estudo, aplicação, né. Só que a gente faz na medida do tempo que tem de folga, assim, de noite, final de semana, na sala de aula...mas a exigência acho que é até maior, porque você, mesmo tendo acompanhamento do tutor, fica mais sozinho do que quando tem professor do lado, entende?

Outros cursistas apontaram dificuldades com o formato. Dentre elas: a ausência de professor e colegas nos momentos não presenciais, pois estavam habituados ao apoio dos mesmos em outros cursos; dificuldade em organizar seus tempos nas escolas em que atuavam para participar dos momentos presenciais (apesar de ter sido solicitado as escolas participantes a liberação dos mesmos) o que sugere a necessidade de organização das escolas nesse sentido; a falta de hábito de estudar sozinho. Em contrapartida, indicaram como favorável o tempo disponível para organizar as apresentações das atividades desenvolvidas ao final de cada módulo e o fato de poderem aplicar em suas ações escolares o conteúdo discutido nos momentos presenciais.

A Professora Ana Maria fala de suas dificuldades iniciais:

No início foi complicado porque a gente tá mal acostumado..(risos). Depois fui vendo que estudar sozinha me dava tempo pra organizar mais as idéias, que a gente acaba conversando sobre outras coisas quando tá de turma, né? e aí também teve a questão de que a gente acaba não trabalhando só numa escola e a diretora não entende que precisa liberar, mesmo que mande documento, sabe como é. Mas foi muito bom por outro lado que eu tinha mais tempo pra pensar no que tinha estudado e como podia usar aquilo tudo na escola.

Considerando que havia momentos presenciais e à distância, o material de suporte de aprendizagem foi composto por diferentes recursos, como textos escritos pelos conteudistas, textos para reflexão sobre os conteúdos, livros indicados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC e vídeos, destinados ao uso individual. O princípio filosófico *Reconhecer as diferenças, diminuir as desigualdades, construir a escola para Todos*, permeou a construção e a seleção desses materiais e integrou o material de divulgação do Programa.

A dinâmica da formação buscou uma relação ensino-aprendizagem diferenciada, estimulando valores e atitudes que conduzissem a autonomia do cursista enquanto sujeito engajado no processo de produção de conhecimento, atento às mudanças individuais e relativas ao grupo e, conseqüentemente, em seu próprio papel de educador.

O planejamento previa objetivos específicos para cada encontro presencial e no contrato com os cursistas foi estabelecido 7,0 como média mínima, 100% de freqüência nesses encontros, participação nas discussões e atividades presenciais, execução das atividades à distância propostas e apresentação das mesmas conforme orientação a cada encontro. No primeiro encontro presencial a proposta era apresentada detalhadamente e o material formativo entregue a cada cursista. As inscrições eram feitas previamente.

O apoio tutorial foi conduzido por orientadores de aprendizagem da SEDUC-DEES. O tutor teve função informativa e orientadora nos momentos presenciais e à distância, com as seguintes atribuições:

- Estabelecer articulações com o especialista;
- Organizar e planejar trabalhos em grupo, quando necessário;

- Assessorar no desenvolvimento das práticas pedagógicas e aplicação dos conteúdos nas ações em sala de aula, acompanhando os resultados dessas intervenções;
- Estabelecer junto com o cursista uma sistemática de atividades práticas, a serem desenvolvidas com base nos conteúdos abordados, visando um processo contínuo de avaliação das situações de ensino-aprendizagem;
- Oferecer orientações para o estudo do material impresso;
- Apoiar a realização dos encontros presenciais;
- Elucidar dúvidas sobre o conteúdo e funcionamento do curso;
- Acompanhar a aprendizagem dos cursistas;
- Sugerir leituras e textos complementares com apoio do especialista;
- Participar da avaliação do curso junto com o especialista;
- Oportunizar consultas individualizadas e grupais;
- Avaliar o desempenho dos cursistas a partir das orientações do especialista;
- Registrar o trabalho em forma de relatório e enviar ao especialista.

A estrutura pedagógica foi organizada com suporte de dois técnicos na coordenação geral, dois técnicos responsáveis por cada pólo, professores capacitados nas áreas específicas em cada escola e consultoria especializada.

### **Estrutura do Programa “Conhecer para Acolher”:**

O Programa teve estrutura diferenciada ao longo dos anos, considerando a necessidade de adequação às exigências surgidas no decorrer do mesmo. O pressuposto da educação inclusiva é inspirado nos princípios da *educação para todos* e defende o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à rede regular de ensino, bem como condições para sua permanência com êxito, de modo a favorecer-lhe o desenvolvimento das potencialidades e promover sua escolarização e participação social. (PARÁ, 2002b)

Na perspectiva de valorização da diversidade no ambiente escolar, o Programa pretendia despertar atitudes favoráveis ao trabalho docente e possibilidades de responder à necessidade de confronto com as “diferenças” nas salas de aula, considerando que nesse confronto, as atitudes são advindas dos

sentidos que cada professor constrói em seu fazer-se educador. Por isso a proposta de relacionar as atividades dos cursistas com uma reflexão sobre a própria prática, as próprias dificuldades profissionais, considerando a reflexão na ação como um dos aspectos a serem ampliados no conjunto das competências do professor, necessário ao processo da educação inclusiva.

Na seqüência, apresento a forma como ocorreu a cada ano.

Como dito anteriormente, o Programa teve início em 2002, ainda como Projeto “Conhecer para Acolher”. O conteúdo programático foi desenvolvido a partir das necessidades elencadas pelos professores das 39 escolas participantes, que na ocasião eram consideradas escolas de referência para a inclusão. A metodologia adotada de tutores de aprendizagem nas próprias escolas dos professores cursistas e a organização em módulos propiciou que a formação se desse sem retirar os professores por períodos prolongados da escola e a mediação dos tutores no esclarecimento das atividades propostas.

A organização do módulo inicial deu-se em 13 pólos de aprendizagem, que reuniam grupos de escolas de cada bairro da Grande Belém. Os pólos foram organizados nas escolas EEEFM Domingos Acatauassu Nunes, EEEF Vilhena Alves, EEFM Jarbas Passarinho, EEEFM Costa e Silva, EEEFM Marluce Pacheco, EEEF Padre Benedito Chaves, EEEFM Justo Chermont, EEEF Rute Passarinho, EEEF Professora Anésia, EEEM Augusto Meira, EEEFM Jarbas Passarinho (Marco), EEEFM Avertano Rocha e EEEFM José Veríssimo, envolvendo os técnicos de referência para inclusão do DEES como orientadores de aprendizagem nas escolas em que atuavam.

Em seu primeiro ano de implantação, o Projeto capacitou 800 professores que atuavam em sala de aula e em serviços da educação especial, nos municípios de Belém (incluindo Icoaraci e Mosqueiro), Ananindeua e Marituba.

Para garantir a presença de especialistas de área, treze (13) técnicos do DEES foram capacitados como agentes multiplicadores, durante os cursos de capacitação a distância que foram desenvolvidos em três municípios pólos no Estado do Pará, sob orientação de Professora Ms. Jocélia Moreira Moisés, especialista em deficiência mental e Professora Ms. Mirlene Ferreira Macedo, especialista em deficiência auditiva, no período de maio a junho de 2002.

Neste primeiro ano a formação teve carga horária de 200 horas, sendo 56 horas presenciais e 144 horas à distância, entre os meses de junho e dezembro.

Ocorreram 07 encontros presenciais, sendo 03 deles com especialistas do MEC e de outras instituições especialistas de área e 04 encontros com especialistas do próprio DEES. Nos momentos presenciais foram discutidos conteúdos específicos sobre educação especial e relativos ao processo de educação inclusiva. À distância foram propostas atividades a ser desenvolvidas no contexto da escola, que considerassem planejamento flexível para o atendimento a todos os alunos; estratégias de ensino levando em conta a diversidade da sala de aula; mobilização da escola para um trabalho em parceria e interdisciplinar; sensibilização dos atores da escola para o acolhimento das diferenças e a atuação pedagógica dos professores cursistas como sujeitos pesquisadores.

Segundo relatório do DEES (PARÁa, 2002), os momentos presenciais envolviam aulas teóricas e práticas, orientação das atividades, realização de pesquisas e desenvolvimento de ações no contexto escolar; sistema de apoio à aprendizagem conduzido por técnicos do DEES que atuavam nas escolas de referência para inclusão com experiência nas especificidades discutidas e avaliação final. Os conteúdos foram organizados em Unidades, de modo a focalizar os seguintes temas:

- Unidade 1. Educação Especial;
- Unidade 2. Educação Inclusiva;
- Unidade 3. Deficiência Auditiva;
- Unidade 4. Deficiência Mental;
- Unidade 5. Deficiência Visual;
- Unidade 6. Deficiência Física;
- Unidade 7. Condutas Típicas;
- Unidade 8. Altas Habilidades;
- Unidade 9. Currículo, Adaptações e Flexibilizações Curriculares.

Além dos temas acima especificados, os encontros discutiam questões relativas ao procedimento didático-pedagógico dos professores; sobre a importância da aprendizagem colaborativa/compartilhada; expectativas dos professores sobre seus alunos; a ação do professor como promotor ou não de aprendizagens/dificuldades de aprendizagem; adoção de estratégias metodológicas

de ensino que motivam o aluno e o professor; o saber trabalhar com a diversidade; a construção do preconceito nas relações sociais; a formação da identidade; flexibilidade no ensino; interação professor/aluno; afetividade; importância da reflexão sobre a prática docente, dentre outros que surgiam no processo.

Como material instrucional de uso individual foram utilizadas as seguintes publicações da SEESP/MEC, da série Atualidades Pedagógicas:

- Livro Básico – Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Educação Especial: Caderno de Estudos;
- Livro 1 - Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental;
- Livro 2 – Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Necessidades Especiais em Sala de Aula;
- Livro 3 – Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Livro 4 - Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva – Vol. I;
- Livro 4 - Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – A Educação dos Surdos – Vol. II;
- Livro 4 - Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais – Vol. III;
- Livro 5 - Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Física – Vol. I e II;
- Livro 6 - Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual – Vol. I, II e III;
- Livro 7 - Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento – Vol. I e II;
- Textos elaborados por especialistas do DEES sobre Condutas Típicas;
- Vídeos:
- Educação Especial – Deficiência Mental – TV Escola;
- Acorda Brasil, está na hora da escola – MEC;
- Educação do Surdo – MEC;
- Inclusão do Surdo – Ameduca Complexo Educacional;
- Comunicar I, II, III – Escola Fono.

O primeiro encontro presencial ocorreu com todos os participantes reunidos em um único espaço, abordando questões referentes à educação inclusiva e educação especial. Após o primeiro encontro presencial, cada encontro seguinte ocorreu nos pólos de aprendizagem e era iniciado com a apresentação dos cursistas das atividades propostas desenvolvidas nas escolas, para então ser introduzido novo conteúdo. O objetivo era a análise e discussão do material produzido pelos cursistas e avaliação do percurso de formação, buscando exercitar a co-autoria no

processo de formação por meio da análise e reflexão sobre o mesmo. Essa dinâmica almejava a construção de conceitos e sentidos sobre a prática docente e as dificuldades de cada um em sua ação.

A temática desenvolvida no segundo momento presencial buscou a percepção do professor enquanto sujeito aprendiz, mediante o questionamento e auto-avaliação de suas formas de aprendizagem, trazendo o professor para a condição de aluno na intenção de despertar a empatia em relação aos seus alunos, na medida em que evidenciasse em si próprio a influência positiva ou negativa das diversas formas de ensinar e avaliar. Como resultado desse encontro os cursistas deveriam elaborar proposta pedagógica a ser desenvolvida em sua sala de aula, considerando os seguintes princípios: reconhecimento da diversidade, respeito às diferenças e individualidades, e, flexibilização curricular.

O terceiro encontro discutiu a educação de pessoas com deficiência auditiva e propôs aos cursistas que desenvolvessem em suas escolas a temática “Eliminando barreiras de comunicação”, para que seus alunos e colegas pudessem vivenciar barreiras de comunicação e a percepção de que o surdo vive em comunidades ouvintes que não costumam respeitar suas diferenças. Além disso, os cursistas deveriam construir um mural em suas escolas abordando o tema “Direito de cidadania” buscando destacar as competências de pessoas surdas e ouvintes. Esse encontro objetivou que o cursista refletisse sobre sua dinâmica em sala de aula, de modo a considerar sua postura didática frente ao aluno com deficiência auditiva e dificuldades relativas à comunicação.

O quarto momento presencial discutiu aspectos da educação da pessoa com deficiência mental, considerando os conceitos de inteligência, estratégias diferenciadas de ensino e avaliação educacional. Em grupos, os cursistas construíram estratégias pedagógicas, indicando recursos didáticos, para as diversas disciplinas escolares, considerando os diferentes estilos ritmos de aprendizagem. Como atividade a ser desenvolvida nas escolas, foi solicitado que organizassem palestras sobre a temática, pautadas nos preceitos da educação inclusiva, envolvendo a toda a comunidade escolar. O objetivo da atividade seria discutir com a comunidade questões relativas à deficiência mental, oferecendo elementos para reflexão que favorecessem a redução de preconceitos e melhoria da convivência na comunidade escolar.

O quinto encontro enfocou a educação da pessoa com deficiência física e da pessoa com deficiência visual, discutindo as barreiras de acesso ao conhecimento e a convivência social, bem como as diversas possibilidades e recursos pedagógicos para educação desses sujeitos. Buscou-se levar o cursista a refletir sobre sua ação pedagógica e a necessidade de adequação/construção de recursos didático-pedagógicos que considerem as limitações e possibilidades de cada aluno. Como atividade em grupo a ser desenvolvida nas escolas, foi proposta investigação em torno da realidade escolar, para identificação de barreiras atitudinais, físicas e de aprendizagem que dificultam o processo de inclusão escolar. Essa pesquisa deveria ser feita junto ao pessoal de apoio, alunos, professores, corpo técnico e aos dirigentes escolares, analisando a realidade detectada e apontando propostas de superação ou minimização das dificuldades que poderiam ser encontradas.

No sexto encontro foi discutida a educação da pessoa com condutas típicas e da pessoa com altas habilidades, considerando a necessidade de organização dos espaços escolares e de reestruturação das escolas para atenção a esses alunos. A temática deste encontro enfocou o debate entre normalidade e anormalidade, expectativas da escola frente a esses alunos e as concepções dos professores sobre os mesmos. A partir das discussões os cursistas deveriam desenvolver nas escolas ações para identificação das condutas típicas e altas habilidades e propor atividades que considerassem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, bem como áreas de interesse dos alunos.

O sétimo e último momento presencial também se deu com todos os cursistas reunidos em um único espaço e abordou currículo e flexibilização curricular na perspectiva inclusiva. O objetivo para este encontro, como culminância da formação, foi analisar o percurso formativo e a produção dos cursistas. Para tanto foi organizada a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos cursistas, por grupos de escolas participantes, de modo que todos pudessem ter acesso as produções dos colegas e discutir entre si seus próprios caminhos.

Em todos os encontros ocorria discussão sobre as atividades apresentadas pelos cursistas e sobre seus questionamentos e dificuldades, de modo que todos pudessem cooperar na formação com suas próprias vivências e auto-reflexões, envolvendo-os nessa análise. Para socialização das atividades adotou-se como estratégia o registro dos pontos em comuns nas atividades, considerando o



planejamento, a execução (êxitos e dificuldades), envolvimento do cursista (como se percebeu?), repercussão das atividades em sua ação em sala de aula.

A partir desta primeira formação, estabeleceram-se como metas a ampliação do Projeto, a oferta da formação em nível inicial (nos moldes dessa primeira formação) aos professores que não haviam participado da mesma e aprofundamento nas especificidades de cada necessidade educacional especial aos participantes da primeira formação.

Em 2003, o Projeto foi ampliado, tornando-se o Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual”, passando a desenvolver também formação específica mediante conteúdos que subsidiassem a prática pedagógica junto ao educando com deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, autismo e altas habilidades. O material instrucional passou a ser produzido pelos especialistas do Programa, sendo também utilizados os mesmos materiais da formação anterior. Adotou então três ações prioritárias, desenvolvidas entre junho de 2003 e março de 2004, definidas conforme os Quadros 6, 7 e 8, a seguir.

A Ação I teve por objetivo capacitar os professores do ensino fundamental e médio que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular.

Os conteúdos desenvolvidos nesta ação estão apresentados no Quadro 6.

**Fonte:** Seduc/Coees. Relatório do Programa Conhecer para Acolher, 2003.

**Quadro 6** – Escola inclusiva: a compreensão de uma educação para a diversidade

<b>Ação</b>	<b>Participantes</b>	<b>Ch</b>
<b>Ação I</b> - “Escola inclusiva: a compreensão de uma educação para a diversidade”	Professores do ensino fundamental, médio, de educação de jovens e adultos e professores especializados que atuam em salas de recursos e no ensino itinerante, no contexto da escola regular, que não participaram da primeira formação	200 h/a
<b>MÓDULOS</b>		
Pressupostos da Educação Inclusiva		
Deficiência Mental		
Deficiência Auditiva		
Deficiência Visual		
Condutas Típicas		
Altas Habilidades		
Deficiência Física		
Deficiência Múltipla		

A Ação II abrangeu oito (08) cursos, com os seguintes objetivos:

- **Curso Educação Física Adaptada:** Possibilitar ao professor de educação física desenvolver práticas pedagógicas orientadas pela Educação Inclusiva, para atender às necessidades educacionais especiais.
- **Curso Sistema Braille de Leitura e Escrita e Orientação sobre Baixa Visão:** Oferecer aos profissionais que atuam junto ao aluno com deficiência visual, subsídios teórico-metodológicos sobre o sistema Braille, orientação e mobilidade e recursos para o aluno com baixa visão.
- **Curso Construindo uma Prática Pedagógica Bilíngue para Educando Surdos na Escola Regular:** Promover conhecimento da Língua de Sinais e da metodologia de ensino da Língua Portuguesa para alunos com surdez, visando a melhoria da comunicação/interação, bem como a realização de práticas educativas coerentes com as especificidades de aprendizagem
- **Curso Ensino da Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica:** Possibilitar aos professores de sala de recursos e ensino itinerante, referencial teórico, metodológico do ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2), a educandos com surdez.
- **Curso de Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa:** Capacitar professores e outros profissionais da educação para interpretar a Língua de Sinais/Língua Portuguesa para o atendimento a alunos surdos matriculados no Sistema regular de ensino ou em Escola Especial.
- **Curso de capacitação para Novos Instrutores Surdos:** Capacitar instrutores surdos para o ensino da Língua de Sinais aos profissionais que atuam no Sistema regular de ensino ou em Escolas especiais, visando a melhoria do atendimento.
- **Curso Arte, Educação, Inclusão:** Favorecer ao professor o conhecimento de ações educativas em Arte na perspectiva da educação inclusiva.
- **Curso Formas usuais de Comunicação e Intervenção Educacional para Pessoas com Condutas Típicas:** Promover a capacitação de profissionais que atuam com alunos com condutas típicas, autismo e síndromes correlatas.

## O Quadro 7 demonstra os cursos, conteúdos e participantes da Ação II.

**Quadro 7** – Vencendo as barreiras da comunicação na escola inclusiva

Fonte: Seduc/Coees. Relatório do Programa Conhecer para Acolher, 2003

Ação	Participantes	Ch
<b>1. Curso Educação Física Adaptada</b> Módulo I: Avaliação, Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem; Laboratório Pedagógico: Especificidades s/ Deficiência Cognitiva, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Deficiência físico-motora. Módulo II - Neuropatologia; Desenvolvimento humano; Laboratório Pedagógico: Especificidade da Educação Infantil	Professores de educação física que atuam nas escolas referências para a educação inclusiva e escolas da Grande Belém	30 h/a
<b>2. Curso Sistema Braille de Leitura e Escrita e Orientação sobre Baixa Visão</b> Módulo I - Sistema Braille: O processo de leitura e escrita; aquisição da leitura e da escrita por alunos cegos; Módulo II - Princípios de orientação e mobilidade; aspectos elementares do Programa de Orientação e Mobilidade; orientações pedagógicas para alfabetização do aluno com baixa visão	Professores do ensino regular, de salas de recursos e do ensino itinerante, dos níveis fundamental e médio	70 h/a
<b>3. Curso Construindo uma Prática Pedagógica Bilingue para Educando Surdos na Escola Regular</b> Língua de Sinais; abordagens educacionais específicas para alunos com surdez; contribuição da lingüística para Língua de Sinais; Língua de Sinais em nível básico; metodologia de ensino da Língua Portuguesa para aluno surdo	Professores e técnicos das escolas regulares que têm alunos com surdez	180 h/a
<b>4. Curso Ensino da Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica</b>	Professores de sala de recursos de ensino fundamental e médio e Professores itinerantes	50 h/a
<b>5. Curso de Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa</b>	Profissionais que desejam atuar como Intérpretes da Língua de Sinais.	120 h/a
<b>6. Curso de capacitação para Novos Instrutores Surdos</b>	Pessoas surdas da capital e municípios	120 h/a
<b>7. Curso Arte, Educação, Inclusão</b> Módulo I – Arte, Educação e Sociedade: construção de conceitos Módulo II – Ações educativas em Artes Visuais e Cênicas; fundamentos teóricos e metodológicos; produção do conhecimento em artes visuais e cênicas; conhecimentos sócio – histórico das necessidades educacionais especiais; interdisciplinaridade Módulo III – Ações educativas em Música e Dança; fundamentos teóricos e metodológicos; produção do conhecimento em música e dança; conhecimentos sócio - histórico das necessidades educacionais especiais; interdisciplinaridade	Professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas referência para educação inclusiva e escolas da Grande Belém	100h/a
<b>8. Curso Formas usuais de Comunicação e Intervenção Educacional para Pessoas com Condutas Típicas</b> Condutas Típicas: definição; avaliação educacional; tipos mais usuais de intervenção educacional; sugestões para intervenção do professor na sala de aula; atendimentos complementares	Professores e técnicos que atuam junto ao aluno com condutas típicas nas escolas referência	16 h/a

A Ação III, apresentada no Quadro 8, objetivou traçar diretrizes com os dirigentes municipais, para o desenvolvimento de políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

**Quadro 8** – Encontro de Dirigentes Municipais de Educação

**Fonte:** Seduc/Coees. Relatório do Programa Conhecer para Acolher, 2003

<b>Ação</b>	<b>Participantes</b>	<b>Ch</b>
<b>AÇÃO III</b> - Encontro de Dirigentes Municipais de Educação	Secretários Municipais, Dirigentes de ensino fundamental de Secretarias Municipais de Educação, Dirigentes de Educação Especial	20h

Em 2004 o Programa teve o mesmo formato do ano anterior e em 2005 continuou com as formações, estendendo-se a outros municípios do Pará. No Quadro 9 é possível visualizar a cada ano o número de escolas e participantes inscritos.

**Quadro 9** – Relação entre número de escolas e participantes do Programa

**Fonte:** Seduc/Coees. Relatório do Programa Conhecer para Acolher, 2005

<b>Etapa do Programa</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Participantes inscritos</b>
2002	63	800
2003	45	617
2004	70	1.100
2005	72	1.100
<b>Total</b>		<b>3.617</b>

No Quadro 10 apresento a distribuição de escola por municípios participantes a cada etapa de desenvolvimento da formação.

**Quadro 10** – Distribuição das escolas por municípios e etapa

**Fonte:** Seduc/Coees. Relatório do Programa Conhecer para Acolher, 2005

	<b>Municípios</b>	<b>Número de escolas</b>
2002	Ananindeua	05
	Belém (incluindo Icoaraci e Mosqueiro)	53
	Marituba	05
2003	Ananindeua	04
	Belém (incluindo Icoaraci e Mosqueiro)	38
	Marituba	03
2004	Ananindeua	05
	Belém (incluindo Icoaraci e Mosqueiro)	60
	Marituba	05
2005	Abaetetuba	02
	Ananindeua	03
	Barcarena	02
	Belém (incluindo Icoaraci e Mosqueiro)	48
	Castanhal	02
	Marituba	03
	Santarém	03
	Santa Isabel	02
Parauapebas	02	

É necessário esclarecer que algumas escolas aparecem mais de uma vez na formação, pois muitos profissionais participaram da primeira etapa e das formações específicas e, além disso, diferentes profissionais da mesma escola faziam a formação em etapas diferentes.

Em 2006, por determinação da gestão da COEES, o Programa deixou de ser desenvolvido na capital, mantendo-se apenas nos municípios que ainda tinham ações a concluir.

Alguns aspectos relativos a essa formação podem ser destacados, dentre eles o fato de que buscou desenvolver nos participantes a análise de suas práticas pedagógicas; o sentido de colaboração; a percepção da necessidade de maior envolvimento nas ações da escola para a consecução da inclusão e a compreensão da dimensão de que essa inclusão não é relativa apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas que envolve a todos os segmentos sociais que se encontrem em situação de desvantagem.

A fala da Professora Deusa, também presente nas falas dos demais entrevistados ilustra alguns desses pontos:

[...] quando a gente começou no curso, né, pensava assim que ia ser só de falar dos meninos com deficiência, mas acaba que tratou de tudo um pouco, assim, dos pobres, dos que vivem em invasão, enfim, da diferença, né?...Foi bom também porque a gente teve que trabalhar em grupo e isso acaba forçando a gente a ver as diferenças de pensamento e que isso também faz parte dessa coisa de incluir... não é fácil, não, mas tem que ser, né?

Outra fala interessante é a da Professora Ana Maria:

A gente fala que é inclusivo, que é a favor da inclusão, eu não entendo: (...) A gente diz que ensina qualquer aluno, mas na verdade quer mesmo é aluno limpinho, quietinho, sem problema, mas isso não existe, né? (...) tem aluno que chega roxo de pancada, aluno que chega sem banho, aluno que faz bagunça o tempo todo, é isso...e tem esses que não aprendem e que a gente vê que não é deficiente, não...é maltrato mesmo...então, acho que é preciso mesmo repensar o que faço na escola, o que quero ensinar e o que eles querem aprender, né? senão não dá...mas acho que tem que ser todo mundo, que eu sozinha não adianta muita coisa.

Essa fala especificamente confirma que a educação inclusiva é um processo que obrigatoriamente está associado a um projeto pedagógico que não pode estar

restrito somente às classes onde estejam matriculados alunos com necessidades especiais, mas sim que amplie a percepção da escola sobre as necessidades de todos e de cada aluno. Daí a necessidade de que as ações para formação continuada estejam em sintonia com os projetos das escolas envolvidas, o que ocorreu em pequena escala nesta formação especificamente, embora a orientação aos cursistas de envolverem as questões discutidas no curso em suas escolas, durante elaborações dos projetos pedagógicos. A fala da Professora Ana Maria indica essa situação:

Acho que uma coisa que atrapalhou um pouco na minha escola especificamente, né, foi a coincidência de início e fim de períodos letivos com atividades que a gente tinha que aplicar na escola, assim, teve atividade que era pedida quando a gente tava fechando o meio do ano e tinha prova pra passar pros alunos e ficha de avaliação pra preencher e tudo isso que acabou sobrecarregando um pouco a gente. Também não é só os professores que participam do curso que tem obrigação de conhecer o verdadeiro significado da palavra inclusão, mas todos os funcionários em especial os professores também deverão estar envolvidos. Muitos professores não estão participando do projeto, mas estão sempre participando das reuniões, dos debates que são feitos na escola. Com isso eles podem trabalhar com seus alunos incluídos, também...quem sabe a gente consegue depois conciliar as coisas e colaborar mais o tempo todo um com o outro e fazer um projeto pedagógico que pense nisso tudo?

Essa leitura de contexto sobre as dificuldades e desafios do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais também foi possibilitada pela formação, bem como o compartilhamento de dúvidas e entendimentos dos cursistas que afirmaram como imperativo considerar uma gama de fatores para o avanço no processo de inclusão: a necessidade de um projeto pedagógico específico da escola; o envolvimento dos professores no processo de enturmação dos alunos com necessidades especiais; a redução do número de alunos nas classes em que houver alunos com necessidades especiais; maior tempo para compartilhar os planejamentos; tempo para estudar os modos de aprendizagem e processos avaliativos; aspectos pertinentes à gestão escolar, dentre outras questões.

É claro que o processo de inclusão tem diferentes sentidos para cada indivíduo e que uma ação de formação como a desenvolvida, por si só não se apresenta como garantia para que os objetivos propostos na formação em si sejam alcançados, embora de acordo com relatos de diretores, técnicos e professores, seja perceptível melhoria nas escolas em termos de mudanças atitudinais dos

professores; melhor compreensão das propostas de educação inclusiva; que os professores passaram a buscar novas estratégias de ensino para garantir aos alunos acesso ao currículo; que passou-se a observar maior preocupação com a remoção de barreiras arquitetônicas e de aprendizagem; maior entendimento de que os alunos com necessidades educacionais especiais compõem também o corpo discente. (PARÁa, 2002).

Também é claro que é necessário um empreendimento maior no sentido de que a ação pedagógica, mais especificamente no que se refere ao conhecimento do professor sobre o seu fazer e como fazer requer aprofundamento. Além disso, ainda persiste a resistência à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, conforme o relato a seguir:

Dá pra ver que ainda tem muita resistência por parte dos professores embora a gente tente mostrar os resultados já obtidos, o ganho que com isso todos usufruem, muitos são contra por falta de condições adequadas, alegam. Teve colega que disse assim, na turma em que tem aluno com deficiência deveria ter um número menor de alunos pra que o professor inexperiente no trato com o problema deles não ficasse tão angustiado pra obter resultados positivos...achei interessante essa colocação dele. Em sala de aula o aluno causa transtornos, assim, ele fica, assim, dificultando o processo ensino-aprendizagem, muitas vezes força a buscar novos recursos e técnicas para assessorar de forma mais global. Dá a clareza de quanto é difícil lidar com o novo, diferente, mesmo quando a gente já tem uma certa intimidade com os portadores de deficiência...deixa até a gente pensando se é aqui mesmo que esse aluno deve ficar, sabe? mas é por causa da resistência de aceitar o outro que por alguma razão foge do conceito de padrão de normalidade de cada um, né mesmo? Eu acho que é isso. (Professora Deusa)

Também há uma relação entre o sentido de inclusão para cada indivíduo e o sentido de aprendizagem escolar, incluída aí a noção de pertinência do aluno a determinado tipo de escola, ou a um perfil de aluno para a escola, como se pode perceber a seguir:

Tem aluno que a gente fica pensando, ai meu Deus, chega a ser maldade o que vou dizer, mas... será que isso de tá na escola comum não é mais sofrimento, porque a gente vê que eles não aprendem sabe? aí dá uma dó, mas também a gente pensa que isso faz parte do processo...e aí...sabe como é , né? como é que a gente vai fazer com esses meninos que ainda não são letrados, não sabe ler nem escrever,,tem que trabalhar conteúdo com eles, é difícil. Mas também a gente não pode simplesmente dizer “ah, então coitado, vamos “empurrar” ele. Daí a gente pergunta isso, é aluno dessa escola mesmo?...ou não? (Professora Claudia)

Essas questões apontam para outras como a questão das possibilidades (ou impossibilidades) dos alunos para frequentar uma escola que exige competências vinculadas ao saber acadêmico e acabam contrariando a idéia da escola como espaço de socialização de possíveis aprendizagens não necessariamente restritas àquele saber. Parece que a idéia da “impossibilidade de aprender” amedronta pelo fato de expor a dificuldade de ensinar para outras formas de aprender.

Os relatos permitem pensar as dimensões que a formação continuada pode ter alcançado, pois estão relacionadas aos limites e possibilidades dos cursistas e suas condições de trabalho docente nos seus contextos profissionais e neles se refletem. Isso se evidencia nos diferentes níveis de envolvimento dos cursistas com o processo de formação e com o processo de educação inclusiva. A Professora Ana Maria enfatiza isso:

Numa das atividades que fizemos na escola e que era pra entrevistar a comunidade escolar percebemos que tem um grau muito forte de resistência e oposição à inclusão dos alunos com necessidades especiais. Muitos questionam a dificuldade que os alunos com deficiência mental tem pra aprender...como ficam eles na sala de aula junto com os outros? E os alunos surdos? Tem muita dificuldade pra se comunicar com eles, né? teve muito questionamento nesse sentido, né.... Acho que tem diretor e técnico que nunca trabalhou com inclusão, então acho que é preciso eles se envolverem mais, né? senão não adianta...daí que a gente vê e não dá pra entender: porque tem professor que trabalha com aluno incluído e tem professor que não? por isso que digo que é preciso se envolver mais..eu procuro isso, busco meus colegas pra planejar junto, mas tem colega que não faz.

Também se refere a essas questões a Professora Bianca:

Acho que a falta de preparação dos professores é o que mais preocupa...acho que a escola deveria buscar uma solução para o desinteresse desses alunos pelas aulas, na maioria dos casos são faltosos ou vem pra escola e não entram na sala de aula. Mas acho que as atividades que estamos fazendo na escola nesse projeto são bem aceitas pelos professores e técnicos, sendo esse o passo principal para que o processo de inclusão obtenha êxito.

A avaliação da coordenação do Programa, a partir dos relatórios encaminhados pelos tutores de aprendizagem indica que a formação favoreceu uma postura mais reflexiva nos participantes, que puderam problematizar as situações emergentes com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.



Entretanto, algumas questões que carecem mais cuidados também emergiram dessa avaliação, como a necessidade de tempo maior para o planejamento das ações para a formação e elaboração do material instrucional individualizado; necessidade de maior envolvimento com as questões que permeiam o projeto pedagógico das escolas; dificuldade da escola como um todo compreender os processos de aprendizagem dos alunos; necessidade de envolvimento e participação dos outros profissionais da escola e do papel da escola diante das necessidades educacionais especiais; entre outras questões.

Considero importante ressaltar que o Programa Conhece para Acolher foi apontado pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, como experiência exitosa em formação continuada para atenção a alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva, na Oficina do Banco Mundial: Projeto Educação Inclusiva no Brasil, ocorrida em 2003, no Rio de Janeiro. (GLAT *et al.*, 2003).

Também foi identificado na avaliação do Tribunal de Contas da União – TCU (BRASIL, 2004:18), sobre o Programa Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência no que diz respeito à Ação Atendimento à Pessoa Portadora de Deficiência em Situação de Pobreza, de responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, como boas práticas que podem contribuir para o melhor desempenho das atividades da referida ação.

Entretanto, é preciso reafirmar que somente ações para formação continuada de professores não é suficiente para garantir que os mesmos se resignifiquem para as ações de inclusão. Concordamos com Mantoan (2002b, p.117):

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam e adotam na sala de aula é frequentemente rejeitado. Por outro lado, reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço feito para adquiri-los.

É possível afirmar que os resultados dessa formação estejam vinculados a uma série de fatores não relacionados apenas às ações dos professores em sala de aula ou na escola, mas sim a uma dimensão muito mais ampla que requer um conjunto de ações a partir da própria gestão central, no caso, a SEDUC, passando pelas gestões de cada escola na Rede. Neste caso especificamente, a formação se

deu considerando os objetivos delineados em políticas de inclusão no Estado, conforme especificado anteriormente. Todavia, a formação esteve limitada ao envolvimento dos participantes (formadores e cursistas) com a proposta de educação inclusiva e a concepção de cada um a esse respeito. Em nível de gestão mais especificamente, é possível afirmar que a ação foi impulsionada pelo DEES, sem que as outras instâncias da SEDUC como um todo tenham se mobilizado nessa direção, o que sem dúvida dificultou a percepção de que a educação inclusiva é uma construção da Rede e não apenas de um órgão ou setor responsável pela Educação Especial.

A razão desse movimento não foi alvo dessa investigação, mas se delinea como um possível elemento de estudo, considerando a magnitude de efeitos daí decorrentes.

Tendo discorrido nesta seção sobre a contextualização da formação continuada proposta no Programa Conhecer para Acolher, passarei a seguir a considerações sobre os possíveis efeitos da formação do Programa na ação pedagógica das professoras cursistas.

#### 4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUGAR DE EXCLUSÃO E/OU DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Nesta seção tento explicitar alguns conceitos discutidos durante o curso e identificados nas falas dos professores sobre as contribuições da formação para suas práticas pedagógicas. É claro que muitos outros conceitos foram abordados, mas os que são aqui enfocados podem ser entendidos como vinculados às questões da educação inclusiva.

Esses conceitos estão presentes na fala da Professora Claudia, que uso agora para iniciar a discussão acerca dos mesmos:

Acho que a educação tem hoje um novo desafio que é a inclusão das pessoas que fujam dos padrões de beleza, normalidade e os aspectos religioso, social, econômico e outras diferenças; então é preciso despertar em todos uma visão crítica sobre as diferenças nas pessoas, né? As atividades do curso nos proporcionaram uma visão mais completa do aluno, nos ajudou a valorizar as diferenças individuais e perceber que a diversidade humana inclui outros tipos de pessoas que não são aquelas que nós queremos ver na escola, sabe? que são reais, que nos afrontam, que nos desobedecem, que nos consomem...sabe, acho que a gente leva muito tempo na sala de aula querendo controlar os alunos, é isso, fica *quieto, tu pergunta muito menino, fala o que to te perguntando* e acaba ficando com pouco tempo pro conteúdo...não devia ser diferente? Eu digo, deixar a criação, a imaginação gritar mais alto? Parece que a preocupação maior tá nos conteúdos e no comando de classe, é, porque se a gente não tem controle da turma é mau professor e aí eu pergunto: porque controlar? Isso também não é uma forma de exclusão? Será que já não chega disso? Acho que era preciso que a gente reinventasse tudo, rompesse com essa concepção velha de ensinar e aprender, sabe? tem tanta lei por aí falando da necessidade de respeitar a diferença, mas isso de respeito não passa por aí, acho que vem de dentro mesmo...vem de mudanças nas nossas atitudes... tem hora que dá uma angústia.

Esse relato faz pensar que se vive um momento ambíguo na história, nas palavras de Silva (1999), “um tempo paradoxal”. Um tempo em que leis, tratados, declarações, acordos e outros tantos instrumentos são assinados, no sentido de redução das desigualdades sociais e da inclusão social. E mesmo com tanta discussão, tanta legislação, tantos debates e declarações acerca da inclusão em todos os âmbitos, porque o que se percebe em escala muito maior, é a exclusão? Porque como refere a professora é uma questão que “vem de dentro”. É preciso incorporar, para além das dimensões ético-político-social pautadas na justiça legal, uma outra dimensão possível: a do respeito às dimensões humanas.

Discutir a educação de alunos com necessidades educacionais especiais implica em comentar conceitos básicos e deflagrar discussões acerca dos mesmos, pois compreendemos que é necessário construir na coletividade esses conceitos o que leva ao desafio das pensar sobre o que seja igualdade, diferença, diversidade, alteridade, inclusão e exclusão, conceitos presentes na fala da professora acima.

É perceptível que a escola traz a igualdade como referência, mas numa perspectiva homogeneizadora: práticas classificatórias de avaliação buscam que todos os alunos alcancem os mesmos resultados, desconsiderando as inteligências diferenciadas; conteúdos tidos como prioridade e selecionados por coordenações pedagógicas sem envolvimento dos professores; currículos estruturados que definem as disciplinas entre as mais importantes e as “outras”, enfim, práticas que definem a apreensão de conteúdos disciplinares como um fim em si mesmo e não

como meio para a construção do conhecimento. Na verdade a escola deveria traduzir o princípio do direito a igualdade de oportunidades educacionais, garantindo o respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprender e se manifestar.

Essas questões estão presentes nas falas das professoras sobre as contribuições da formação para sua prática pedagógica:

Acho que o curso me fez ver coisas que eu nem percebia. Por exemplo: eu passei a ver o aluno com necessidades especiais como meu aluno também, sabe? Antes eu achava que ele só era aluno do professor especialista, do técnico da especializada, enfim, não meu. Hoje vejo que ele é um ser ativo, que tem direito, que participa da aprendizagem, acho também porque eu mudei meu jeito de ver, eu mudei meu jeito de fazer, deve ser isso, né? (Professora Bianca)

A Professora Deusa se manifesta, afirmando que:

Acho que a busca constante de aprofundamento teórico e prático é fundamental pra gente atingir nosso objetivo que é possibilitar aprendizagens eficazes para melhor desenvolvimento geral dos alunos, seja qual for sua diferença, onde quer que esteja, em sua faixa etária. Trabalhar com a diferença significa aceitar o desafio que a vida te oferece, é vencer uma barreira.

Para a Professora Ana Maria:

Olha, eu vejo, assim, que uma contribuição muito grande, não só pra mim, porque eu vejo nos outros colegas que fizeram o curso, é que eu fiz, na prática, sabe? Atividades que relacionavam o que eu tava aprendendo, discutindo, com o que eu fazia na escola e depois tinha que fazer as atividades do curso também na minha escola, né? Acho que isso contribuiu muito pra me fazer ver que se eu faço atividades que motivam meu aluno, né, ele vai lá, sabe e faz, porque ele vai acabar aprendendo mais fácil, sabe? porque tem a ver com o que ele vive também. Eu vejo assim, né. E assim, como eu vejo que ele faz, eu também me empolgo e quero que isso aconteça mais vezes, né?

As falas evidenciam que o modo como o professor percebe seu aluno é um elemento norteador de sua prática em sala de aula: se percebe o aluno como capaz, o professor o envolve nas atividades e acredita nas suas possibilidades. (KASSAR, 1999; PADILHA, 1997).

Assumir o desafio de incluir alunos com necessidades especiais leva o profissional a adotar posturas que também se referem ao que pode suportar ou não,

que muitas vezes exige mudanças em pontos importantes do processo pedagógico e que geralmente envolvem suas expectativas quanto ao investimento que faz, enquanto docente, como pode ser percebido nas falas a seguir:

Eu tive uma gratificação imensa quando depois da proposta de atividade que a gente tinha que fazer na escola resolvi aplicar na minha sala de aula...um aluno que sempre fica disperso fez tudo o que propus sem ficar distraído como sempre fica em sala...e daí a gente percebe que na questão da avaliação o aluno é que tem que ser a medida dele mesmo, não dá pra comparar o progresso dele com o do outro, né? porque cada um é um...acho que é disso que a gente precisa mesmo, sabe, às vezes a gente tá meio perdido, sem apoio daí precisa de um estímulo pra mudar a ação que a gente já nem percebe mais que tá fazendo errado, ou sei lá, mal feito sabe? ou pior ainda, nem tá fazendo. (Professora Deusa)

Bom, acho que eu passei a tentar, né, pelo menos tentar, ajustar minha prática ao aluno. Tipo assim, às vezes eu ajusto conteúdo, às vezes avaliação...quer ver? tava fazendo uma atividade com os meninos e eu tava vendo que não entrava, né, na cabeça deles aquilo era, sei lá...então que eu fiz, peguei no concreto mesmo, sabe quando tu tá falando e parece assim, como tu já sabes, nem presta atenção que o outro pode nem tá entendendo o que tu diz, então, quando fiz com concreto eu vi que eles entenderam, e eles viram isso também, né, claro. Pior é que eu sei que é assim que vai melhor, né...se a gente muda de estratégia, tem mais resposta. Eu acho. (Professora Bianca)

A percepção da professora de que a atenção ao aluno e às suas necessidades, envolve a flexibilização e trouxe **melhoria em sua prática pedagógica** vem ao encontro de vários autores (GLAT, 1999; MAZZOTTA, 1996) que indicam a flexibilidade e promoção de ajustes no planejamento de ensino como aspectos a ser considerados no processo educacional.

No modelo educacional que temos, o conhecimento é transmitido como verdade absoluta, sem que os alunos tenham chance de questionamentos e os que se insubordinam ao determinado são imediatamente rebaixados. A singularidade é esquecida e desestimulada e quem foge ao padrão de hegemonia é excluído. Em suma, as diferenças são ignoradas.

Seria possível nesse ponto perguntar: então se deve agora desvalorizar a igualdade e passar a valorizar apenas as diferenças? Na sociedade, ora luta-se pela igualdade ora pela diferença. A propósito, Santos refere: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (1997, p.30).

A igualdade na escola inclusiva vem então significar a igualdade em direitos e deveres, a busca por condições para que todos aprendam, pela valorização das

experiências individuais, pelo direito de ser diferente. Considerar a igualdade como referência tem dado margem para o enquadramento de alunos em rótulos dos que aprendem e dos que não aprendem, dos deficientes e dos não deficientes, dos possíveis e dos impossíveis, do querer e do não querer. É hora de buscar novas relações para a diferença e a igualdade.

Essa busca pela valorização das experiências individuais pode ser percebida na fala da Professora Deusa:

As atividades que nós desenvolvemos nos proporcionaram uma visão mais completa do aluno, acho assim que nos ajudou a valorizar as diferenças individuais e a perceber que uma ou mais inteligências ajudam a desenvolver as outras. só que tem que pra isso é necessário um trabalho que fomente uma prática contextualizada, com mais significado. Mas eu já trabalhava antes com aluno com deficiência e ainda vejo muita coisa errada no meu fazer, né, eu vejo que às vezes ainda me pego pensando *ah! Aquele ali...acho que não vai dar não , acho que ele é um diferente muito diferente* . E aí eu lembro que não dá mais pra ser assim. Eu tenho, eu preciso, né, que me esforçar pra ele acompanhar a turma, né?

Todavia, quando a professora refere que tem que se esforçar para que o aluno acompanhe a turma contradiz a ação pedagógica inclusiva proposta na formação, talvez por se sentir responsável pela trajetória educativa de seus alunos, talvez pela imagem que tem construída de seu papel de professor, aos seus próprios limites de superação das dificuldades na atuação profissional, talvez ainda pela identidade que atribui a seu aluno como um “diferente muito diferente”.

A diferença é o fator de igualdade em nosso sentido de humanidade, pois somos todos diferentes e estamos todos diferentes em diferentes momentos, espaços e condições. A diferença pode ser entendida como alteridade, mas também pode servir como fator de divisão e é aí que é preciso ter cuidado, pois a questão passa a ser perversa quando a diferença é fator de apartação, rejeição, desqualificação e discriminação. Para Silva, a identidade e a diferença são criações sociais e culturais e as diferenças podem ser consideradas “não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas.” (2000, p.76).

O direito às diferenças na escola, tomado como referência, impede de ter a homogeneização como norma e de permitir a regulação das práticas educativas pelo parâmetro da identidade “normal” e nos impulsiona à desconstrução de sistemas

excludentes. É necessário envolver pessoas e instituições simultaneamente, no momento exato em que as ideologias são criadas e cristalizadas e atingi-las em sua consciência.

A professora Deusa se refere a essa questão:

Na escola a gente encontra alunos com diferentes conhecimentos, atitudes, comportamentos que muitas vezes chamam atenção da gente. Acho que compete a nós perceber a identidade de cada um e desenvolver as potencialidades, né, mas tem que levar em conta a experiência de vida que esse menino tem do seu contexto, né, tem que respeitar o modo de ser dele, que cada um tem um tempo, né. acho que pra isso a gente tem que fazer atividades criativas e variadas dentro da realidade que ele tem. Eu lembro que quando teve a atividade sobre deficiência auditiva pra gente fazer na nossa escola, né, foi mágico ver a interação dos alunos...a gente tinha que não usar a oralidade e construir estratégias visuais e mesmo assim os alunos interagiram... e quem tinha um entendimento mais aguçado passava pro outro que por sua vez entendia melhor. O positivo desse tipo de atividade é muito amplo, né. Acho que deve ser continuada na escola porque é um incentivo pros alunos e pra gente superar as dificuldades de comunicação principalmente se essa prática for também extra-muros da escola.

A professora Bianca, ao se manifestar a respeito, traz de suas lembranças a imagem usada como logomarca do Programa:

Eu lembro da imagem do Conhecer, dos cartazes sabe?...a que tinha no material do cursista, no crachá, da escola em construção...nossa! eu achava demais aquilo da escola em construção, mexia muito comigo, me dava uma vontade muito grande de ir lá, sabe, e fazer a mudança..acho que essas coisas influenciam muito. Dá pra ver como é importante o material pra motivar a gente. Tinha outros cartazes, um das flores, também, que falava da diferença, de todos na escola. Fazia a gente pensar sobre o que quer na escola, que identidade vai ter essa escola, né? (Professora Bianca)

Nossa identidade é construída em relação ao outro, que pode pertencer a outra etnia, outra cultura, outra religiosidade, outra nacionalidade, enfim, que é necessariamente diferente e construído a partir de seus grupos e de suas características individuais, de seus tempos e espaços. É dessa relação e do como este outro é percebido, das representações que são elaboradas, é que são construídas as relações de poder a que as identidades estarão sujeitas.

A Professora Claudia ilustra essa questão:

Ah, eu lembro muito de um texto que a gente trabalhou como reflexão e que acho que tem a ver com isso que vou dizer agora: que não dá mais pra ser de outro jeito, pra voltar atrás. Quer dizer, se esses alunos estão na escola, então a gente tem que dar conta deles também, porque não dá pra mandar de volta praquela situação de segregação, de exclusão, de ficar separado, né? Sabe, é aquele texto do pássaro pintado<sup>10</sup>...nossa...aquilo mexeu tanto comigo...acho que é muito forte. Sabe? Me fez ver que a gente é muito preconceituoso, que localiza muito no aluno as faltas, as dificuldades, mas, sabe, é todo um conjunto de fatores. Se agente botar no aluno, na deficiência que ele tem, a dificuldade de aprender e não ver a nossa de ensinar, fica difícil ter uma ação correta como professor, né? Isso foi uma contribuição pra mim.

Sobre identidade e diferença, Silva(2000, p.76) afirma que a primeira vista parece fácil definir identidade, pois significa aquilo que se é, como característica independente e autônoma e diferença significa aquilo que o outro é, possuindo ambos os conceitos interdependência:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

E quem é esse sujeito “estranho” que causa enfrentamento? Quem é esse que é diferente da maioria e que por isso mesmo é visto como o que incomoda?

Para Silva (1999, p.33):

A chamada política de identidade” reúne duas dimensões centrais do conceito de “representação”: representação como “delegação” e representação como “descrição” (...) No primeiro caso, trata-se da pergunta sobre quem tem o direito de representar quem, em instâncias nas quais se considera necessário delegar a um número reduzido de representantes a voz e o poder de decisão de um grupo inteiro. Essa idéia de representação constitui justamente a base dos regimes políticos caracterizados como “democracia representativa”. No segundo caso, pergunta-se sobre como os diferentes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural: nos discursos e nas imagens pelos quais a cultura representa o mundo social. As duas dimensões da representação estão, é claro, indissoluvelmente ligadas.

E prossegue: “quem tem a delegação de falar e de agir em nome do outro [...] dirige de certa forma o processo de apresentação e de descrição do outro [...] Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro” (Silva,1999, p.33-34).

---

<sup>10</sup> O texto referido foi usado como uma provocação à reflexão nas páginas iniciais deste estudo.



Essas questões sugerem a necessidade de as formações de professores contemplarem discussões sobre como se produzem, se manifestam e se naturalizam concepções sobre categorias como raça, nação, cultura, etnia, identidade e outras, para poder fomentar o reconhecimento das mesmas e contestá-las, na medida em que nos descaracterizarem enquanto sujeitos humanos e nos dividirem e apartarem.

Sobre isso, a Professora Claudia fala:

Antes, quando eu não trabalhava com alunos com deficiência, eu pensava, eu também ouvia isso, eu pensava: *eu não quero nunca esses meninos na minha sala, eu hein, tá doido? Eles só atrapalham a gente, parece aqueles meninos pivetes que estudam aqui, só pra deixar a gente doido. Daqui a pouco tá cheio de tudo que não presta na escola.* Eu sei que isso é horrível de um professor dizer, quer dizer, qualquer um dizer é horrível, mas é assim que muita gente pensa e faz, né? eu achava que tava tudo tão organizado na minha salinha de aula, sabe? (risos). Agora eu lembrei de uma frase do Galleano que eu acho que tem a ver com isso meu, esse medo que eu tinha, né, quer dizer, ainda tenho um pouco, mas é diferente, que diz assim “quando pensávamos que tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas”. É mais ou menos isso mesmo, a gente tava tão acostumado a fazer sempre igual e mudou tudo, agora tem ser pra todos. E aí? Onde é que a gente fica nessa história? Tem que aprender tudo de novo? Tem que tirar tudo das caixinhas e dar outros nomes ou, sei lá, né? reaprender outro jeito de tá junto...acho que é isso.

A razão impõe criar agrupamentos para o que conhecemos: pessoas, fatos, coisas. Entretanto, dificilmente são questionados quais critérios utilizam-se para tanto, quem os definiu? Para que servem? O que resulta desse movimento? Um exame detalhado levaria a concluir que esses critérios resultam das relações sociais e das formas de dominação que habilmente tenta-se escamotear, por meio de um discurso que as apresenta como natural.

Borges (1980, p.221-225), ao citar “certa enciclopédia chinesa intitulada *“Empório celestial de conhecimentos benévolos”* descreve uma interessante forma de eleição de critérios classificatórios:

[...]... está escrito que os animais se dividem em (a) pertencentes ao Imperador, (b) embalsamados, (c) treinados, (d) leitões, (e) sereias, (f) fabulosos, (g) cães soltos, (h) incluídos nesta classificação, (i) que se agitam como loucos, (j) inumeráveis, (k) desenhados com um pincel finíssimo de pelo de camelo, (l) etcétera, (m) que acabam de quebrar um vaso, (n) que de longe se assemelham a moscas.

Da mesma forma a escola constrói os indivíduos, também pelos parâmetros de normalidade, em que os desajustados são os anormais e assim a escola tem

racionado e fixado as pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e todos os outros sujeitos identitários que compõem o espectro escolar, como se a categorização fosse suficiente para identificar esse outro diferente em toda a sua essência de ser humano. Assim, a escola pensa o sujeito cego como todos os cegos, o autista como todos os autistas e cada um como todos, desconsiderando as individualidades dentro de cada sujeito. E isso limita a possibilidade de ver o outro como ele é, de sabê-lo e de perceber o quanto este outro que é diferente incomoda com sua diferença.

É inquestionável que vivemos em um tempo em que as diferenças são celebradas, em que os grupos minoritários vêm buscando o reconhecimento de suas identidades, em que as matérias de direito vem sendo mais bem construídas. Entretanto, também é inquestionável que, apesar dessa formação de novas consciências, ainda verifica-se em grande escala, o combate à diferença e ao direito a ela.

Segundo Oliveira (2004, p.210):

[...] no cotidiano do sistema escolar existem tanto representações e práticas discriminatórias como um movimento ético-crítico de busca de superação dessas representações e práticas excludentes efetivadas por um processo de reflexão crítica sobre a prática, a partir da relação intersubjetiva (corporal sensível e acadêmica) estabelecida com as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Esse movimento ético-crítico presente no cotidiano escolar evidencia o caráter contraditório do sistema educacional, já que em um mesmo espaço institucional se verifica tanto representações e práticas excludentes como representações e práticas de crítica e superação da exclusão.”

A construção da inclusão, onde todos os sujeitos são personagens, implica pensar os sujeitos na sua diversidade, considerando que não existe um único referencial, mas uma disposição para lidarmos com situações e fatos que são relativos a determinados momentos históricos, sociais e culturais e que se deve sim, considerar todas as possibilidades da vida.

A diversidade implica o reconhecimento e o respeito pelo que faz de uma pessoa um ser diferente de todos os demais, mas pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem.

Transformar a escola em outra, fundamentada na valorização da diversidade humana, implica em novas construções sociais, em novas éticas, em novos valores morais que se coadunem com essa visão de respeito pelo ser humano em sua integridade. A adoção da diversidade como um aspecto pertinente à humanidade significa considerar todo o espectro de singularidades e de semelhanças, significa fazer uma revisão de valores sobre o outro, sobre as questões do respeito às diferenças, admitir os diversos modelos de percepção, sentimentos, pensamentos, ações e simbolizações. Significa o exercício do princípio fundamental para a construção de uma perspectiva inclusiva na educação e na sociedade: o princípio da alteridade.

A primeira condição para essa mudança é considerar a diversidade como um componente da identidade. Se somos diferentes uns dos outros e se nossa identidade se situa aí, não tem lógica qualquer prática de exclusão das diferenças. Há que se considerar que a inclusão educacional é uma opção ideológica e uma opção de valores que se constrói na coletividade, em que as diferenças individuais são vistas e entendidas como uma oportunidade para aprender e crescer e não como um problema a ser resolvido.

Para isso é importante definir e sustentar ações favoráveis a essa mudança, uma vez que significa a desacomodação de atitudes cristalizadas e engessadas. Sempre se quer que o que chega como novo seja parecido com o velho que já está, então, se não houver essas ações de sustentação para essa chegada do novo (e que por isso é diferente), as mudanças serão pouco perceptíveis, lentas e inoperantes.

Ora, se a diversidade humana integra o grupo humanidade, essas diferenças também se encontram na escola. A partir desse raciocínio, como pode a escola se omitir desse debate? Como podem as formações de professores deixar de contemplar essa discussão? E a proposta de educação inclusiva, como tem discutido a formação dos profissionais para atenção a essa diversidade? Que impactos essa proposta vem provocando na educação? Considerando essas questões, julguei pertinente saber como os professores articulam o vivenciado no processo da formação do Programa Conhecer para Acolher com sua ação docente. Também indaguei na entrevista que aspectos dessa formação podem (ou não) ter favorecido sua ação docente na perspectiva da inclusão.

Essas questões serão discutidas a seguir em articulação com as falas das professoras.

#### 4.3 O IMPACTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

É fácil perceber o impacto que o conceito de inclusão tem provocado na maioria das escolas, principalmente se considerarmos que implica em ensinar a todos, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. De repente todas as certezas (ou seriam incertezas?) são visitadas pelo inusitado que obriga a remexer nos conceitos, saberes, práticas e teorias. Tudo chega como um pé de vento que tira tudo do lugar e que inquieta e desaloja das aquietações. Novas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, de perceber o outro e de perceber a si mesmo, de ser e de agir vem junto com esse outro diferente, exigindo atitudes e cobrando prazeres. Essa ruptura na estrutura organizacional que vem no bojo da inclusão é a alternativa para que a escola se redescubra como o lugar dos prazeres do conhecimento, do compartilhamento, da convivência, da celebração da vida. O aprendizado, o descobrimento, a apropriação do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, é inerente ao homem, seja por questão de sobrevivência, seja por necessidades adaptativas ao seu meio social ou de uma ação intencional para um maior domínio da realidade. E esse aprendizado escolar pode e deve ser prazeroso.

A escola inclusiva é muito mais do que aquela que garante o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais. É a escola revisitada pelo todo e por todos. É a escola que promove seus sujeitos à condição de construtores de seus saberes e que para isso não mede esforços e nem se adéqua. Simplesmente é, pois considera por princípio o direito incondicional à escolarização de todos nos mesmos espaços, que por isso mesmo são pensados para todos, considerando todas as suas especificidades e diversidades de processos de construção de conhecimentos. A escola inclusiva é também a que desenvolve seus projetos na coletividade e com a coletividade de sua localização, considerando que todos são a escola e a todos que estão na escola.

Também é a escola que pensa e providencia os recursos e serviços necessários para o atendimento educacional especializado, que são matéria da educação especial, garantindo que esse atendimento seja complementar a

educação escolar e não permitindo que seja seu substitutivo ou que seja visto como secundário.

Oliveira (2004, p.217-18) aponta que

A educação especial está situada no sistema educacional brasileiro como “modalidade de ensino”. Nesta perspectiva, a educação especial, a educação de adultos e a educação indígena – por desenvolverem um trabalho com os excluídos pela “diferença de capacidades” (especial), “diferença de idade/classe” (adultos) e “diferença de etnia” (indígena) – apresentam-se em uma situação secundária em relação à educação regular comum.

As ações educativas inclusivas devem ter como elemento norteador o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência significativa para o aluno, pois o contempla em sua individualidade dentro da coletividade. Portanto, dar atenção à diversidade significa o planejamento de ações concretas que considerem a todos em todas as suas especificidades e não apenas aos alunos considerados “problemas”; significa oferecer respostas educativas para todos, de acordo com suas necessidades. Construir essa escola que absorva a todos os segmentos da população implica em considerar as necessidades de todos e de cada um dos alunos e reestruturar o sistema educacional a partir delas.

Para Almeida e Tavares Neto (2005, p.226)

Embora a educação especial tenha desenvolvido ações importantes no sentido de produzir um sistema educacional inclusivo no Pará, este é um processo que ainda se encontra em estágio embrionário. No intervalo de tempo de 1998 a 2006, foi possível difundir junto ao sistema de educacional paraense – principalmente por meio de cursos de capacitação – o discurso sobre a inclusão de pessoas deficientes em escolas e turmas regulares, mas esse discurso não tem sido acompanhado por efetivas práticas escolares inclusivas.

Essa escola tem que ser o desenho feito pela vida de todos e de cada um que nela está. Um desenho feito a muitas mãos e muitos “pensares” e por isso mesmo, muito mais rico e colorido e palpável e palatável e audível e sonhável e factível.

A professora Ana Maria fala sobre isso:

Sabe, eu sonho uma escola que veja, realmente, os alunos com tudo o que tem e são e podem vir a ser e ter, entende? Uma escola que atenda a

diversidade, dificuldades, possibilidades e potencialidades. Será que é possível esse sonho ou será só sonho impossível?

Todavia, os sistemas de ensino têm estrutura organizacional excludente e isso ratifica que a exclusão se faz por meio das instituições, das normas, dos saberes, das técnicas e de outros mecanismos que, em nossa cultura, atravessam os discursos: a interdição, a rejeição, a educação, a organização do saber em disciplinas, os discursos autorizados. E o excluído é sempre o diferente.

Segundo Oliveira (2004, p.213):

Essa situação de pessoas viventes negadas possibilita-nos julgar criticamente o sistema socioeducacional como eticamente perverso e causadores da exclusão através de discursos hegemônicos e práticas sociais e educacionais discriminatórias. [...] Esses discursos, representações e imaginários construídos hegemonicamente estão presentes no sistema escolar efetivados em práticas concretas de exclusão, sendo vítimas os discentes que apresentam necessidades educacionais especiais e os docentes que trabalham pedagogicamente com eles.

Vozes silenciadas, tornadas invisíveis por uma escola que não contempla o aluno real que nela se inscreve, que não considera as diversas manifestações de individualidades, no exato instante em que menospreza o saber do aluno, que o inferioriza e ignora, que coisifica e dilui sujeitos em uma pasta homogênea em favor de interesses hegemônicos.

São formas de exclusão se manifestando, gritantes, silenciosas, silenciadas, invisíveis. Muitas vezes naturalizadas por professores, pais, colegas, nas suas diversas manifestações: humilhação, menosprezo, desqualificação, rotulação e outras formas de preconceito e discriminação quanto ao traço da diferença.

A exclusão se manifesta na prática pedagógica como um traço cotidiano, nas metodologias, no currículo, regras e técnicas adotadas como dogmas; ao não ser flexível; ao reproduzir preconceitos. Ao impor discursos de transmissão de saber de caráter totalitário, a escola acarreta severas conseqüências, pois priva o aluno da elaboração de sentidos próprios, usando somente os sentidos dados pela palavra de quem domina e impõe as regras.

O que define a inclusão educacional é a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação das aprendizagens).

Essas questões, discutidas na formação do Programa Conhecer para Acolher, se apresentam nas falas das professoras, quando indagadas sobre como articulam o vivenciado na formação com sua ação docente:

O que eu aprendi no curso eu tento trazer pra sala, eu lembro que a gente fazia muita dinâmica pra apresentar os trabalhos, tinha varal, teatro, e como era gostoso desse jeito e então eu penso que isso dá certo na sala também, e não é que dá? Todo mundo participa, parece assim que a auto estima deles vai lá pra cima...e aminha né? (risos) (Professora Claudia).  
A gente discutia muito sobre a necessidade de envolver o aluno com necessidades especiais nas atividades da turma. Olha, de verdade, eu nem sabia como fazer isso (risos), é serio! Eu pensava muito em como fazer mas aí como é que dá com tanta gente na turma ainda ter que prestar atenção se o menino tá fazendo junto, ou se tá fazendo, mas assim, não vou dizer que faço sempre, mas procuro fazer, né, eu sei que ele é meu aluno então não posso fazer de conta...tenho que envolver ele. (Professora Deusa).

Sobre o envolvimento nas atividades, a Professora Bianca refere:

Às vezes nem eles querem ser envolvidos, ficam ali, sabe, quietos, desatentos, se a gente não puxar por eles, não vai. Eu faço assim, tenho um plano individual, que eu também não vou dizer que sigo certinho, mas tento seguir e também procuro trabalhar em dupla, em grupos pequenos, sabe? Ajuda, né?

A inclusão tem a ver com o tornar a educação realmente especial o que ultrapassa o âmbito dos alunos com necessidades educacionais especiais, englobando-os, sem dúvida. Este especial da educação é requerido para que se possa reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas. Um grupo bem mais amplo de aprendizes está desmotivado, infeliz, marginalizado pelo insucesso e privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são

rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

A Professora Deusa fala a respeito:

Em uma das atividades propostas tivemos que investigar se em nossas salas havia aluno com condutas típicas e fizemos entrevistas com os alunos e com as famílias, assim, na minha sala não tinha nenhum, mas deu pra perceber que quase sempre o comportamento inadequado dos alunos é reflexo da família e que a família tem papel fundamental na escola. Depois disso busquei intervir de forma contextualizada, para despertar maior interesse dos alunos, solicitando mais sua participação e elogiando eles, possibilitando o desenvolvimento de habilidade de auto-gerenciamento para os alunos. Enfim, tentamos criar um ambiente social e de aprendizagem acolhedor.

É certo que os alunos com necessidades educacionais especiais constituem uma grande preocupação para os educadores, mas a maioria dos alunos que fracassam na escola são pessoas que não vêm do ensino especial, mas que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de um percurso educacional mal conduzido, resultante da não garantia de respostas educativas adequadas ao seu modo individual de aprender. Uma das preocupações apontadas pelas professoras é relativa ao uso de material específico para a necessidade do aluno, que nem sempre existe nas escolas e que às vezes existe e nem é usado, pois ainda se verifica a espera pelo profissional “especialista”, como se pode verificar nas falas a seguir:

Antes eu deixava o aluno ali, sozinho ou então eu pedia pro técnico especialista vir me dizer como fazer ou trazer pra mim, mas daí eu vi que na escola tem material que eu posso usar pra turma toda e não só pro aluno com deficiência, né? (Professora Bianca)

Olha, muitas vezes eu achava que minha dificuldade com esses meninos era pela falta de recurso adequado, sabe? Que se não tinha material, não dava pra trabalhar, né, quer dizer, não tô dizendo que não faz falta, faz sim...mas é assim, às vezes a gente tá ali só com papel e aluno, e faz o que? Tem que fazer. Acho que eu aprendi um pouco disso com o curso, não que eu não fizesse, porque a gente tem escassez de muita coisa, né? Mas quando não tinha aluno com deficiência era outra coisa... Sei lá, eu vi mesmo que a gente fica procurando desculpa...porque a gente pode ser criativo, flexível e buscar solução, né? (Professora Ana Maria)

É possível perceber aqui que a professora indica uma mudança na percepção sobre fatores que influenciam sua prática docente, ao mencionar que antes percebia



a falta de recursos materiais e a presença de alunos com necessidades especiais como responsáveis pelo “não fazer” e relatar que também se percebe como responsável no processo de aprender e ensinar. Enfim, é possível entender que ao refletir sobre sua ação, a professora tenha percebido que o processo educativo tem uma complexidade que não permite localizar em fatores isolados a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar de alunos e professores.

Outros aspectos referidos pelas professoras sobre como articulam o vivido na formação com sua ação docente são relativos ao respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem do aluno. A Professora Bianca afirma a respeito:

Olha, uma coisa que eu lembro que a gente falava muito no curso era da necessidade de respeitar o ritmo do aluno, que a gente fez várias atividades sobre isso...mas é difícil, né, não é fácil mesmo. A gente na escola tem um cronograma pra cumprir, tem os conteúdos pra dar conta e daí, como faz com aquele aluno que é mais lento? Depois da formação eu penso mais nessas questões, não vou dizer que consigo tudo ou muita coisa, mas acho que hoje eu respeito mais, procuro ser mais flexível, dinamizo mais as aulas, né e assim eu vejo que eles vão dando conta também, no ritmo deles, né, mas vão.

Sobre os estilos de aprendizagem:

Eu acho assim, que eu até tenho feito isso, mas é difícil, viu? O que ajuda é ver, conhecer o aluno, como ele é, de que gosta, o que faz melhor, né e daí explorar, aproveitar isso pra trabalhar com ele na turma, mas as vezes é frustrante, sabe? Tem dia que, ah, sei lá, a pressão é tão grande pra gente dar conta e pra eles também coitados. Mas sabe, acho que isso não é privilégio só de quem trabalha com alunos com necessidades especiais não, acho que é geral. (Professora Ana Maria)

Sabe que é? A gente precisa ter mais paciência com essa situação...de ter aluno com necessidade especial na turma, porque eles precisam de mais tempo, mais tolerância, mais atenção da gente. E eu sempre lembro do que era discutido sobre os diferentes estilos de aprendizagem, sobre as múltiplas inteligências e de como a gente gostava das atividades que envolviam isso. Teve até uma que era sobre a linha do tempo da história da pessoa com deficiência, que a gente podia fazer a apresentação do grupo como quisesse....teve grupo que usou teatro, que usou música, pintura, enfim, foi tão bom. Acho que porque respeitava o nosso estilo de aprender, né? Daí eu penso que isso também posso fazer na minha aula. Eu lembro e eu faço, né? acho que isso também faz parte do currículo. (Professora Claudia)

Essas considerações conduzem a ponderar que para essas professoras as vivências como discentes na formação proposta no Programa “Conhecer para Acolher” contribuiu para suas vivências docentes na construção da inclusão

educacional. A expectativa era de que essa formação buscava ampliar no espaço escolar, visto como espaço de produção de significados, o espaço político-social, como forma de possibilitar maior reflexão que trate o currículo como prática cultural e de significação.

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes, de cunho pós-estruturalista, ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 1999, p.27).

E o que pode ser entendido como currículo? Para Moreira & Candau (2006) as concepções curriculares espelham e incorporam em maior ou menor grau as discussões sobre o que seja conhecimento escolar, práticas pedagógicas, posicionamentos teóricos, valores sociais, poder, identidade, relações sociais, dentre outras questões. Por seu caráter político e histórico, o currículo é mais que a simples transmissão/apreensão de conteúdos, é uma produção das relações sociais, tal como o conhecimento e a cultura, em que estão envolvidas as relações de desigualdades entre os grupos sociais.

A passagem de uma concepção excludente de sociedade e escola para uma outra, fundada na diversidade humana, deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional, refletindo principalmente na construção de novos sentidos éticos e morais para a vida em sociedade.

A diversidade humana compreendida como construção social, cultural e histórica inserida nos currículos implica em perceber os processos de dominação e como certas diferenças foram sendo naturalizadas e consideradas inferiorizadoras, gerando processos discriminatórios que se cristalizam nos cotidianos escolares. Por isso urge que os saberes produzidos por essa diversidade e sobre a produção histórica das diferenças e desigualdades seja incorporado nos cursos para formação de professores. Mas essa inserção não pode se dar apenas no caráter de transversalidade ou de eixo temático que vem sendo adotado nas políticas educacionais brasileiras, mas sim como um dos eixos centrais da formação.

Ao se adotar a diversidade como um primado da existência humana, as relações interpessoais tomarão outro significado para todas as pessoas: não mais se considerarão os alunos com deficiência como os únicos beneficiários de sua inserção escolar. Com certeza, a construção dos aspectos éticos e morais de todos os sujeitos envolvidos numa prática educacional inclusiva será profunda e positivamente afetada.

Ao perguntar para as professoras sobre os aspectos que favoreceram (ou não) sua ação docente, um dos aspectos que surge é exatamente o de que a inclusão dos alunos com necessidades especiais traz benefícios para toda a turma, pela exigência de modificação na práticas pedagógicas e de convivência.

As falas das professoras a esse respeito:

Olha, acho uma coisa que foi muito forte é o estímulo pra gente confiar na gente, sabe? O tempo todo, os formadores insistiam nisso, que a gente pode, que não é fácil mas que é possível, enfim, acho que isso mexeu muito comigo de buscar minha melhoria na minha ação, sabe? Não era só a coisa de teoria, teoria, teoria, tinha muito que a gente relacionar o nosso fazer com nosso conhecimento, com nosso aluno com a vida deles, sabe? Prestar atenção nessas coisas todas que estão na gente, na nossa prática, mesmo. E assim, tudo que eu vi sobre as deficiências e como trabalhar com elas dá pra aplicar com os outros alunos, né...eu acho que isso de fazer diferente por causa de um acaba sendo bom pra todos. (Professora Deusa)  
Acho que aprender a buscar soluções, pra melhorar o meu fazer, as minhas dificuldades e a deles também, né? Que não é só menino com deficiência que tem necessidade especial, no fundo todos tem, até eu. (Professora Ana Maria)

Bom, acho que a troca, sabe? Eu vejo que isso devia acontecer sempre, mas não dá, parece que a escola engole a gente e fica cada um na sua. Mas assim, além da troca, acho que as atividades, eu pelo menos, ainda procuro fazer muitas daquelas atividades com meus alunos (risos) não quer dizer que parei naquele tempo. Quer dizer, eu peguei muitas daquelas e inseri no meu plano, mas vou mudando conforme é preciso, né? e eu vejo assim, na minha análise, que isso é bom pra turma toda. (Professora Bianca)

Sabe, aquela atividade que a gente tinha que fazer uma palestra na comunidade sobre a inclusão? Então, na minha opinião foi um dos melhores trabalhos que já fizemos, porque tivemos oportunidade de repassar para a comunidade e os funcionários da escola um pouco do que já aprendemos no curso...a comunidade gostou tanto que ao final nos procurou para mais informações e para pedir a mesma palestra para um grupo da comunidade do bairro. Acho que com isso estamos nos tornando multiplicadores desse projeto e isso é simplesmente maravilhoso. A escola valorizou a gente ali, sabe? e acho que deu pra perceber que todo mundo é afetado por isso, pela inclusão...todo mundo acaba se favorecendo...tá bom que nem sempre é tudo tão bonitinho assim, mas o que é fácil na educação? (Professora Claudia)

É preciso considerar essas questões se quisermos realmente construir a educação inclusiva. É preciso conhecer os elementos constituintes do paradoxo inclusão/exclusão e pensar que todos estamos em permanente desenvolvimento e atuação em todos os campos.

No contexto da função social da educação as formações de professores devem ser percebidas como reflexo de interesses sociais determinados e como produtores de identidades e subjetividades. É no contexto cultural que se pode analisar a rede de significados a que o currículo construído nas formações está atrelado, observando sua dimensão política e dinamicidade, suas definições, conceituações e influências na seleção de conteúdos, estratégias e práticas que são instituídas e institucionalizadas e de que modo essa seleção se reflete na produção das diferenças e das desigualdades no espaço escolar.

Um aprofundamento dos estudos sobre as diferenças em sala de aula e a forma como o docente e a instituição escolar pensam e concretizam a inclusão/exclusão destas diferenças, exige algumas reflexões sobre as produções que possam problematizar, que verdades são produzidas no espaço da escola que podem estar determinando as condições de inclusão (ou de exclusão) de certos saberes e de certos indivíduos na escola. Sobre esse aspecto a fala da Professora Claudia é pertinente:

Nossa...acho que assim, uma coisa que me fez repensar minha prática, bem, não só eu, né, acho que isso deu pra todo mundo, é a dificuldade que existe de mudar nosso pensamento, né? É bem difícil isso, mas foi muito trabalhado no curso e não vou dizer que é meu exercício diário, mas me fez ver muita coisa no que fazia e ainda faço. Acho que depois disso minha prática ficou diferente, né? penso muito no que fazemos que pode provocar a exclusão de qualquer um de nós e acho que isso acaba se refletindo na minha ação como professora, porque afinal, o que eu quero pra educação, qual a minha função nisso tudo?

A construção da educação inclusiva é sempre uma ação de compartilhamento entre todos os indivíduos que constituem a comunidade escolar, para que se configure com a fisionomia das relações sociais que se concretizam nessa produção. Esse envolvimento pressupõe a possibilidade de ampliação dos espaços políticos e sociais dentro da escola, pela co-reponsabilização de cada indivíduo na construção dessa história. E também envolve mudanças atitudinais. Sobre a questão

da mudança de atitude que as professoras percebem em si, a partir da formação, as mesmas afirmaram:

Olha, acho que mudei minha atitude em muita coisa, fiquei mais flexível, não muito, mas fiquei, porque antes eu nem pensava em admitir aluno com deficiência em minha sala. Agora assim, eu penso mais na história de vida de meu aluno, nas dificuldades que tem, nas capacidades, em como a escola tem muito pra mudar e eu tô nesse meio, né? Acho que o curso teve muito disso, sabe, de mexer com nossa afetividade, com nosso olhar. (Professora Claudia)

Bom, eu penso que hoje eu valorizo muito mais minhas experiências, as dos meus alunos, sabe? O curso deu umas direções pra gente caminhar, acho que até pelo nome, né : 'conhecer para acolher". Isso é preciso mesmo. A gente tem que conhecer a gente, o aluno, os colegas, a escola, a família, as teorias, e acolher isso tudo também, né?(Professora Deusa)

Bem, pra mim o curso deu uma dimensão que foi a do respeito ao outro. Acho que porque a gente viu muito a realidade das nossas escolas nas falas dos colegas e com isso nossas ansiedades, nossas dificuldades, nossas tristezas e também nossas práticas ficavam mais percebidas um pelo outro, né? Sabe, assim, da gente ver que tem coisa que tá ruim mas que sempre tem alguém que pode ajudar a melhorar, e que se eu respeitar o modo de ser e de fazer do outro posso aprender muito. Foi isso. (Professora Ana Maria)

As atividades desenvolvidas durante o curso nos trouxe mais forte a preocupação de como lidar com as diferenças tão presentes no nosso cotidiano escolar, buscando a partir destas preocupações leituras, informações e diálogos com respeito ao assunto. Cabe a cada um de nos matar ou dar vida a essas pessoas, o matar no sentido de continuar excluindo e somente sentindo pena e mais nada e o dar vida no sentido de fazer essas pessoas se sentirem incluídas na sociedade com direitos e deveres como qualquer cidadão. (Professora Bianca)

Assumir a diversidade na formação de professores significa atentar para o fato de que se trata de uma construção histórica, cultural, política e social sobre as diferenças que tem íntima relação com o poder e com a construção de identidades. Isso remete às necessárias indagações sobre a lógica escolar, sobre como se organizam os espaços educativos, sobre como se pensa a temporalidade escolar, sobre quanto o currículo deve ser flexível para real atenção às diversas formas de ensinar e de aprender que se concretizam na escola. E remete também à necessária percepção da educação enquanto um direito social que deve ser garantido a todos.

Mazzotta,(1981, p.9) relata uma parábola a respeito de certo homem e o diabo:

Passavam ambos por uma rua de movimentada cidade, quando viram um homem alcançar e agarrar no ar uma idéia bela e válida.

- Você viu? Não está com medo? Uma boa idéia pode crescer tanto e tornar-se tão poderosa a ponto de destruir você, disse o companheiro do diabo; ao que este respondeu:

- Não, não tenho medo. Eles primeiro darão um nome à nova idéia. Em seguida irão organizá-la e promovê-la. Então, surgirão tantas idéias sobre a forma de utilizá-la que se estabelecerá a controvérsia e a confusão entre eles. A boa idéia, enfraquecida, será destruída por si mesma. Não, ela não me causa medo.

É preciso, pois estar atentos para que todas as proposições da educação inclusiva não se transformem em controvérsias tão grandes que se inviabilizem e se destruam por si só.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente é possível considerar que as relações entre a formação continuada desenvolvida no programa “Conhecer para Acolher” e a prática pedagógica dos docentes investigados foram construídas a partir de processos de inclusão já estruturantes, embora os mesmos parecessem não estivessem clarificados para esses profissionais. Essa afirmação decorre do fato de que o processo de inclusão na Rede Estadual havia sido iniciado a partir da implementação das ações descritas neste estudo e do fato de que os próprios docentes já desenvolviam uma rede de articulações com especialistas que freqüentam suas escolas, com os familiares dos alunos, com os alunos e com seus pares profissionais.

A partir das falas das professoras é razoável inferir que as discussões e reflexões propostas na formação se manifestam em suas práticas docentes em relação ao processo de inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais. A análise dessas falas permite perceber que a formação proporcionou um repensar de suas práticas e a assimilação e uso dos conceitos teórico-práticos como recurso para sua ação, ao afirmarem que ativaram postura mais reflexiva, mais participativa em seu contexto profissional; ao se perceberem como mais sensíveis às diferenças que se manifestam em suas salas de aula; ao recorrerem a estratégias diferenciadas para efetivar o processo de ensino e se perceberem como co-responsáveis pela organização da inclusão educacional.

As professoras observam que o formato da formação continuada teve como aspecto facilitador da alteração em suas práticas o fato de possibilitar (ainda que como exigência) a aplicação dos conteúdos discutidos em suas salas de aula, pois isso reafirmou nas mesmas a percepção de que a contextualização gera melhores aprendizagens. Isso também se manifesta em suas falas ao afirmarem que as atividades desenvolvidas são reaplicadas em suas salas de aula e/ou suas comunidades, envolvendo colegas nessas atividades.

Além disso, ressaltam que o olhar sensível que se buscou na formação proporcionou posturas de aceitação das diferenças, das singularidades como manifestações da diversidade humana, refletindo-se em suas ações pedagógicas em atitudes de respeito que as leva a propor alternativas metodológicas de ensino que mantenham o processo de aprendizagem e que respeitem os ritmos e estilos de

aprendizagem, envolvendo os alunos nas atividades com toda a turma, utilizando recursos específicos de acordo com a necessidade do aluno, mas não considerando esse recurso como indispensável a sua ação.

Também manifestam que a presença do aluno com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula é vista como um fator de benefício para a turma toda, pois as impele a redimensionar suas ações no sentido de alcançar os objetivos propostos, o que para algumas delas, implica em organizar planos individualizados de ensino. E ainda, referem que seu nível de ansiedade em relação a presença desses alunos reduziu e que, conforme as discussões na formação, tentam por em prática em seus procedimentos de avaliação, o considerar o aluno em seu próprio percurso de aprendizagem, sem comparar com os demais alunos.

Segundo Leite (1997, p.23),

como acontece com qualquer outro professor, o pensar do educador especial a respeito da escola, da classe ou escola especial, de sua função e papel, do processo ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno e da deficiência é determinante de sua prática pedagógica". E o "como ele vê a deficiência e a pessoa com deficiência direcionam suas ações como articulador dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de seus alunos.

Desse modo, este estudo se coaduna com o que diz Sánchez Hípola (*apud* GONZÁLEZ, 2002, p.258), ao afirmar que a formação continuada de professores para a educação inclusiva deve gerar condições para:

- Observar e refletir sobre a própria prática e a de seus colegas
- Avaliar criticamente
- Inovar e investigar
- Trabalhar em equipe
- Criar e promover atitudes positivas para a diversidade

Para as professoras ainda é necessário o suporte do especialista nas questões mais específicas com os alunos com necessidades educacionais especiais, embora admitam uma certa autonomia ao buscarem soluções a partir do que aprenderam na formação, o que envolve compartilhar dúvidas e recursos com outros colegas.



São perceptíveis nas falas das professoras as capacidades de transferir para suas práticas, recursos mobilizados durante a formação, a exemplo dos constructos teóricos que as mesmas ativam em suas práticas.

Acredito que essas percepções enfocadas possibilitam situar o alcance das contribuições da formação do Programa “Conhecer para Acolher” para a prática pedagógica dos docentes no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como relativizar que esse alcance se deu em virtude dos objetivos propostos pela formação que se aplicam ao fazer educativo.

Mas também considero que o refazer pedagógico das professoras se foi constituindo na sua trajetória profissional, desde então, a partir de outros elementos que não são oriundos da formação do Programa e que podem ter relação com suas próprias disposições de revisão interna.

Embora as professoras afirmem as questões acima analisadas, também falam das dificuldades no processo da formação e que são relativos a organização dos cursos; ao formato semi-presencial (que para umas foi positivo e para outras não); às coincidências de encontros presenciais e desenvolvimento de atividades com início/fim de períodos letivos, o que dificultava a execução das atividades propostas em suas salas de aula; aos questionamentos de alguns diretores sobre suas liberações para participar dos momentos presenciais (apesar da liberação oficial); a dificuldade de envolver outros profissionais na “credibilidade” de suas ações.

Além disso, é possível inferir que algumas questões referentes à organização de processos internos da escola leve as professoras a ter dificuldades de implementar na prática uma ação diferenciada (que as mesmas vinculam ter desenvolvido/aprimorado na formação do Programa).

Oliveira (2004, p.225) afirma que:

Há necessidade de olharmos, como referencial para a mudança na escola, para essas práticas educativas desenvolvidas na educação especial, cujo foco é para as “imprevisíveis capacidades” das pessoas com necessidades especiais, respeitando-se a diversidade cultural dos discentes na escola. É preciso ainda olharmos para a contradição discriminação/exclusão *versus* luta pela transformação da exclusão presente no cotidiano escolar, que evidencia dois elementos importantes na prática pedagógica e ao processo de mudança no sistema socioeducacional: a sensibilidade e a reflexão crítica. Entretanto, falta à educação especial superar as práticas individuais e constituir-se a escola em uma “comunidade crítica”, envolvendo a participação simétrica dos atores educacionais

A partir dessas análises, é possível concluir que as contribuições da formação do Programa “Conhecer para Acolher” para a prática pedagógica dos docentes no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, são vinculadas às questões de disponibilidade pessoal das professoras; às características das escolas em que atuam; aos conteúdos discutidos na formação e suas relações com as estratégias/recursos utilizados; ao fato de que esses conteúdos surgiram de repertórios elencados pelos próprios professores; às articulações entre esses aspectos.

Considero pertinente referir que, a despeito do tempo decorrido entre a formação e esta investigação, o que certamente embaça lembranças do vivido pelas professoras, as mesmas manifestaram que o tempo foi auxiliar na fixação das discussões, pela implementação das mesmas em suas práticas docentes, o que significa que as professoras se apropriaram dos saberes produzidos na formação. E ainda, referem que se percebem como agentes de transformação nesse processo, ao acreditarem na factibilidade da inclusão, sem se desaperceberem das dificuldades desse processo.

A formação proporcionou as professoras ativar processos de ressignificação de suas práticas docentes, pela ampliação de repertórios pedagógicos, que se estendem as possibilidades de envolverem seus colegas e de propor mudanças nas relações escolares, com vistas ao processo de inclusão educacional.

Para isso é preciso assumir a responsabilidade de todas as conseqüências que advém dessa escola. A inclusão é um movimento de muitas conseqüências, e cada um de nós tem responsabilidades com elas. Inclusão é antes de tudo, acolhimento. Acolher o desafio de conhecer. Acolher o desafio de fazer. Acolher o desafio de mudanças e, principalmente, acolher o desafio da humildade.

A manifestação da humildade se apresenta no reconhecimento do outro enquanto diferente, pois cada um é uma individualidade com todas as particularidades que cabem em si. E é preciso ser humilde para acolher essa diferença, assim como é preciso ser humilde para conhecer os valores de cada um e respeitá-los. E essa tarefa compete a todos, que buscam essa educação pautada no respeito ao valor maior de todos, que é o direito de SER.

Acredito que as questões evidenciadas neste estudo, que não teve pretensão de ser conclusivo, merecem ser consideradas no momento em que a nova política nacional para a educação especial inclusiva enfatiza a importância da formação

continuada para o processo de construção da inclusão educacional. Acredito ainda que as considerações aqui surgidas possam servir como contribuições para implementações de ações no processo de construção da educação inclusiva, bem como para que outros estudos sejam encaminhados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.B. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2003.

ALMEIDA, N. V. F. **Os modos de pensar do professor: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1994. Ver a Educação

ALMEIDA, R.S. e TAVARES NETO, J.G. **A educação especial no estado do Pará e as perspectivas de inclusão: análise de uma trajetória histórica.** Ver a Educação. Vol.11, n.1/2. p. 209-232. Jan/Dez/2005. UFPA.Belém:ICED/UFPA:2005.

AMARAL, M.M. **A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém.** 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ARANHA, M. S. F. **A inclusão social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Temas em Psicologia, nº 2, p. 63-70. 1994.

**Paradigmas das relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, Nº. 21. Brasília: LTR Editora, 2001. p. 160-176.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 65(170): 407-25, maio/ago. 1984.

BLANCO, R. **La Educación Inclusiva en América Latina: Realidad y Perspectivas.** In: **II Congresso Internacional de Integração Educacional.** Temuco, Chile. Abril, 2002.

BORGES, J.L. *El idioma analítico de John Wilkins.* In: **Prosa Completa. Outras inquisiciones.** Vol. II, Barcelona: Bruguera,, 1980.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília,1996.

. Ministério da Justiça. Secretária Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed., Brasília: CORDE, 1997.

. **Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1999.

. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2000.

. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília: CNE/CEB, 2001

. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001a.

. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais.** Ministério da Educação. MEC/SEB. Brasília, 2005.

. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2008.

. Tribunal de Contas da União. **Avaliação do TCU sobre o Programa de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência/ Tribunal de Contas da União** – Brasília: TCU. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2004. Sumários Executivos 19

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CANDAU, V. M. *Formação continuada de professores: tendências atuais.* In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CARMONA, O. O. **Programa de Integração Escolar e os alunos com Necessidades Educativas Especiais: um olhar no interior de seis escolas públicas do Distrito Federal/ Brasília - Brasil.** Brasília: Universidade de Brasília, 2000. p. 125. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UNB.

CARVALHO, R.E. *Diferença, deficiência, necessidades educativas especiais.* In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial,** Curitiba: Qualidade, 1998.

CORREA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1999

DAMASCENO, A.R. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola municipal Leônidas Sobrinho Porto.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói RJ: 2006.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente em sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A., GARCIA, F. A., SILVA, A. T. B. & PUNTEL, L. P. **Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(3), 611-623, 1998.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília : UNESCO/MEC, 1998.

FUSARI, J. C. & Rios, T. A. *A formação continuada dos profissionais de ensino* [Resumo]. In: Unesp, **Anais do III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores** (pp. 19-25). São Paulo: Unesp, 1994.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GLAT, R. Uma professora muito especial. **Questões atuais em Educação Especial**. Volume IV. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editores, 1999.

GLAT, R., FERREIRA, J. R., OLIVEIRA, E. S. G. & SENNA, L. A. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial**, 2003, disponível em: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html) . Acesso em: 28 de abril de 2008.

GONZÁLEZ, J.A.T. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GOTTI, M. O. *Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial*. In: M. Marquenzine (Org.), **Perspectivas multidisciplinares em educação especial** (pp.365-372). Londrina: Ed. UEL, 1998.

GUGEL, M.A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2008. Disponível em: [www.ampid.org.br/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php). Acessado em 12 de janeiro de 2009.

GUIJARRO, R. B. (Org.). **Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares**. España: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

IBGE. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 de outubro de 2007.

IPEA. **Radar Social 2005**. Brasília, 2005.

JANNUZZI, G. S. de M. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2. ed. Campinas:Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: Discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LEITE, L. P. **Estudo de estratégias para a formação continuada do professor de educação especial**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU 1986.

MAJÓN, D. G., GIL, J. R. & GARRIDO, A. A. **Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración**. Granada-España: Aljibe. Colección: Educación para la diversidad, 1995.

MANTOAN, M. T. E. (Org.), **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema** (pp. 119-127). São Paulo: Memnon, 1997.

. **Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos**. Revista Integração, n. 20, p.29-32, 1998.

*Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?* In: M.T.E.,Mantoan (Org.) **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

.. *Por uma escola (de qualidade) para todos*. In: M.T.Mantoan (Org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2000a.

*Abrindo as escolas à diversidade*. In: M.T.Mantoan (Org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2002b.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes 36: Educação Continuada. Campinas, São Paulo: **Cadernos Cedes**, 1 ed. 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1981.

. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MESQUITA, A.M.A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Integração, 10-20, 37-40, 1998.

OLIVEIRA, I. A. de **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, I. A. de *et al.*. **Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará**. In: PRIETO, Rosângela. (coord.) **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões**. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, L. **A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua**. In: I. Sá-Chaves (Org.), **Percursos de formação e desenvolvimento profissional** (pp. 91-106). Lisboa: Editora Porto, 1997.

OMOTE, S. **A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial** In: Bicudo, M.A.V., Silva Junior, C. A. (org.), **Formação do Educador: dever do Estado e tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.  
PACHECO, J. *et al.*. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORTIZ, L. G. M. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2003. 125 p.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de história ao contrário. Ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus.para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago, Chile, 1997.

PARÁ Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 400, de 20 de outubro de 2005**. Belém: 2005.

PARÁ. **Educação Especial no Estado do Pará**. CEDESP, Belém, 1978. (mimeo).

PARÁ. **Uma Proposta de Educação Especial no Estado do Pará**. PARÁ, 1996.

PARÁ. **Construindo uma escola para todos**. SEDUC. DEES. Belém, 1997 (mimeo).

PARÁ. **Relatório de Programas e Projetos Prioritários do Governo do Pará**. SEDUC, 2001.

PARÁ a. **Relatório do Projeto Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto**



da escola regular. **Departamento de Educação Especial**. Belém: SEDUC, 2002.

PARÁ b. *Projeto Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular*. **Departamento de Educação Especial**. Belém: SEDUC, 2002.

PARÁ. **Plano Estadual de Educação**. Belém: SEDUC, 2003.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2006**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>. Acesso em 22 de junho de 2007.

PRADA, L. E. A. **Formação continuada de professores: Experiências em alguns países**. Revista On-line da Biblioteca Prof. Joel Martins, 2(3), 97-116, 2001. Disponível em: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/index.html>. Acesso em 07 de abril de 2008.

RIVERO, J. **Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização**. Brasília:Universa, 2000.

ROCHA, R.. **Histórico de Educação Especial no Pará**. Belém, 1983. (mimeo). Trabalho de Conclusão de Curso de Formação de Psicólogo – UFPA.

RUIZ, M. J. C. & PEREJA, E. D. *Las adaptaciones curriculares como estrategias de atención a la diversidad*. In: J. A. T. González & A. S. Palomino (Orgs.), **Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad** (pp. 171- 192). España: Ediciones Pirâmide, 2002.

SANCHEZ, I. R. **Professores de educação especial. Da formação às práticas educativas**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, B. S. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 48, junho/1997. Coimbra, 1997.

. **A Globalização e as ciências sociais**. S. Paulo, Cortez, 2002. (Cap.I).

SICORDE. **Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência**. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/dia\\_inter\\_pessoa\\_def.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/dia_inter_pessoa_def.asp). Acesso em 15 de março de 2008.

SILVA, O.M. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

(org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000

SILVA, T.T. e GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, Tomás Tadeu, GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A.**. Brasília:CNTE, 1996.

**Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Editora Atlas, 1992.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Nova Iorque: WCEFA. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 02 de junho de 2008.

**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

UNESCO/ OREALC. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. ED-01/ PROMEDLAC VII/REF.1 Documento de Trabajo, 2001.

WARNOCK REPORT . **Special Education Needs – Report of the committee of inquiry into education of handicapped children and young people**. HMSO - Londres, Inglaterra. 1979.

ZANOTTO, M. A. C. **A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: Análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial**. Tese de Doutorado, Universidade de São Carlos.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Belém, 05 de março de 2008.

Ilustríssimo Senhor Secretário de Estado de Educação

Sou professora com atuação na UEES Yolanda Martins e Silva e aluna do Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado, linha de pesquisa: currículo e formação de professores, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará.

Venho solicitar, a Vossa Senhoria, autorização para realizar minha pesquisa intitulada “Formação continuada do professor: caminhos para a inclusão?”, relativa ao Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará”, desenvolvido pela Coordenação de Educação Especial desta Secretaria.

Este estudo está sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento e pretende identificar as contribuições do referido Programa para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas da rede estadual do Pará. Para tanto, precisarei pesquisar documentos referentes ao Programa e realizar entrevistas com professores que participaram da formação.

Aproveito a ocasião para reiterar meus protestos de estima e consideração, colocando-me desde já à disposição para maiores esclarecimentos.

Prof<sup>a</sup> Scheilla de Castro Abbud Vieira

**APÊNDICE II**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_  
professor(a) da Escola

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “Formação continuada do professor: caminhos para a inclusão?”, que pretende identificar as contribuições do Programa “Conhecer para Acolher: capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará”, para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas da rede estadual do Pará, do qual participei na qualidade de cursista.

Concordo em participar da pesquisa e permito a realização de entrevistas. Concordo também com a divulgação dos resultados provenientes da mesma, sabendo que será preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Belém (PA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE III**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acadêmica: Scheilla de Castro Abbud Vieira  
Orientadora: Profª Drª Ivany Pinto Nascimento  
Pesquisa:

“Formação continuada do professor: caminhos para a inclusão?”

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. A formação continuada desenvolvida no Programa “Conhecer para Acolher” trouxe contribuições para sua prática pedagógica?
2. Você articula o vivenciado no processo da formação com sua ação docente?
3. A formação favoreceu (ou não) sua ação docente na perspectiva da inclusão?  
Em caso afirmativo, em que aspectos?
4. Você considera que esse processo formativo gerou em você mudanças atitudinais frente a inclusão de alunos com necessidades especiais?
5. Avalie o desenho da formação (metodologia, estrutura, formato semipresencial, presença de tutores de aprendizagem, etc)?