

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Sofia Rabelo Marioto

**INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO SOBRE
FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES**

**Taubaté – SP
2013**

Sofia Rabelo Marioto

**INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO SOBRE
FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté. Orientadora: Prof^ª. Dra Roseli Albino dos Santos.

**Taubaté – SP
2013**

SOFIA RABELO MARIOTO

**INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: UM
ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté. Orientadora: Prof^ª. Dra Roseli Albino dos Santos.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dra. Maria Aparecida de Campos D. de Castro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dra. Ani Martins da Silva

Universidade Mackenzie

Assinatura _____

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

M342i Marioto, Sofia Rabelo Marioto

Inclusão escolar: um estudo sobre a atuação pedagógica de professores no ensino de alunos com deficiência./Sofia Rabelo Marioto. - 2013.

111f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2013.

Orientação: Prof^a Dr^a. Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pedagogia.

1. Formação de professores. 2. Educação especial.
3. Saberes pedagógicos. I. Título.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma escola de ensino regular e especial e, conhecer as alternativas pedagógicas adotadas por eles no ensino dos alunos com deficiência. Ao que se refere à metodologia trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativa, sendo sujeitos de pesquisa professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II que possuem em sua classe alunos com deficiência. Em um primeiro momento foi aplicado aos 24 professores um questionário que permitiu selecionar quais professores participariam da segunda etapa da pesquisa. Considerando os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, formou-se um grupo com 8 professores que foram submetidos a mais dois instrumentos de coleta dos dados: entrevista e observação na sala de aula, conselho de classe e intervalos. A análise dos dados foi feita considerando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), para tal os referidos dados foram organizados em categorias de análises. Assim foram elaborados 5 eixos de análise: Caracterização da escola, dos professores e alunos; A escola e a Educação Especial; Percepção e expectativa dos professores sobre os alunos com deficiência e sua atuação profissional; Visão sobre inclusão escolar, educação especial e o saberes construídos; Práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e formação. Através dos dados apresentados foi possível verificar que a escola em que ocorreu o estudo está alicerçada na política de normalização/integração vigente no período de sua criação. Em virtude disso se observa, ainda em tempos de inclusão, a existência de salas especiais como meio de separar o aluno de sem condição de frequentar a sala comum. Ao que se referem aos saberes dos professores, os professores consideraram que seus saberes foram desenvolvidos ao longo do ciclo profissional e que o contato com alunos com deficiência exerceu influência na aquisição deles.

Palavras-Chave: Formação de professores; Educação Especial; Saberes Pedagógicas.

Lista de Siglas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IBC- Instituto Benjamin Constant

ISM- Instituto de Surdos-Mudos

INSM- Instituto Nacional dos Surdos-Mudos

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

CNPq- Conselho Nacional de Pesquisa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LOEs - Lei Orgânica de Ensino

APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

RCN - Referências Curriculares Nacionais

UBA- Universidade Aberta do Brasil

MEC- Ministério de Educação e Cultura

CTC/EB - Conselho Técnico Científico da Educação Básica

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

SUVAG- Sistema Universal de Adição Guberina

SUMÁRIO

INDRODUÇÃO	8
PROBLEMA	11
OBJETIVOS	11
Objetivo Geral	11
Objetivos Específicos	12
CAPÍTULO 1- PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	13
1.1 Educação especial no Brasil: aspectos históricos e legais	13
1.2 Exclusão escolar: alguns posicionamentos teóricos	22
CAPÍTULO 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	29
2.1 Formação de Professores: reflexões sobre tendências de formação e pesquisas	29
2.2 Formação de Professores: reflexões sobre saberes e práticas docentes	36
2.3 Alguns apontamentos sobre a Teoria Bioecológica de Desenvolvimento- e suas implicações nas pesquisas sobre inclusão escolar	52
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1 Tipo de Pesquisa	58
3.2 Campo de Estudo: caracterização	59
3.3 Procedimentos para seleção dos sujeitos	59
3.4 Procedimentos de Coleta de Dados	60
3.4.1 Observação	60
3.4.2 Entrevista	62
3.4.2.1 Etapas da Entrevista	63
3.5 Análise de Dados	65
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
4.1 Caracterização da escola, professores e alunos	68

4.1.1 Escola	68
4.1.2 A Escola e a Educação Especial	71
4.1.3 Professoras	73
4.1.3.1 A Escola como Contexto de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	75
4.2 - Práticas profissionais	76
4.2.1 - Visão e expectativa dos professores sobre os alunos com deficiência	76
4.2.2 - Visão sobre inclusão, educação especial e inclusão escolar	81
4.2.3- Práticas pedagógicas, Formação e Desenvolvimento profissional	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE I	107
APÊNDICE II	108
APÊNDICE III	109
APÊNDICE IV	110
APÊNDICE V	111

INTRODUÇÃO

Desde o início das discussões sobre educação inclusiva, observa-se a preocupação com a criação de leis e formas de atendimento que possibilitem à pessoa com deficiência uma educação de qualidade. Segundo Bueno (2008), a partir de 1970, aumentou o número de escolas regulares que atendiam alunos com deficiência, porém esse atendimento era, em sua maioria, de caráter assistencialista, uma vez que apenas incorporava o aluno ao ambiente escolar sem oferecer a ele um ensino de qualidade.

Em princípio, acreditava-se que as salas especiais - modelo de atendimento de educação especial em que o aluno com deficiência era colocado nas escolas comuns, frequentando uma classe específica para ele, com alunos que apresentavam as mesmas necessidades educacionais, professores especializados e recursos próprios, dependendo da deficiência - seriam a solução para inclusão. Porém, da maneira como foram implantadas, não produziram o resultado esperado, conforme estudos de Caiado (1993); Ferreira (1992); Santos (2002; 2006). A partir da década de 1990, alguns movimentos nacionais e internacionais defendem os ideais de uma escola inclusiva, em que todos os alunos, com ou sem deficiência, deveriam frequentar escolas e salas do ensino regular.

Nota-se, porém, que a Educação Inclusiva divide opiniões, uns são adeptos da classe especial e outros adeptos da classe regular. Segundo Mendes (2008), essas são as duas correntes em que se desenvolveram estudos referentes à temática. Entretanto, para a autora, mais importante do que o local onde será desenvolvida é a qualidade da educação que será oferecida. Para tanto, um dos aspectos a ser considerado é a preparação e formação dos professores que deverão atuar de acordo com essa nova realidade.

No levantamento realizado no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes), referente ao período de 2001 a 2009, em que se consideraram os resumos sobre a temática inclusão escolar e professor, identificaram-se 48 estudos, nos quais se observou que a maioria das teses e dissertações analisadas aponta a necessidade da preparação do professor para atender a essa clientela (SANTOS; MARIOTO, 2011), que a cada ano se faz mais presente nas escolas regulares, como mostram os dados obtidos no Censo Escolar sobre o Brasil na região Sudeste, nos anos de 2009 e 2010. De um ano para outro, houve um aumento significativo no número de pessoas com deficiência matriculadas nos diversos graus e nas diversas modalidades de ensino. Na região sudeste, constata-se, em 2009, um total de 407.176 alunos na educação especial, o que representa

aproximadamente 45% do total de estudantes com deficiência no país. Em 2010, verifica-se aumento de 5%, perfazendo um total de 425.884 para a mesma região. No que se refere ao estado de São Paulo, os dados apontam que nele concentra-se o maior número de estudantes no ensino especial, em sua maioria na Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, INEP, 2010).

A inclusão é considerada assim, como modalidade educativa que envolve todos os membros da instituição no processo de atendimento à diversidade de alunos. Como implicação, requer o reconhecimento da igualdade, de valores, de direitos e de atitudes que reflitam coerência entre o que se diz e se faz. Em outras palavras, requer que as escolas se modifiquem para receber os alunos em classes regulares, independentemente das condições intelectuais, físicas, sociais e culturais. Enfim, de todos que estão em busca de desenvolvimento (DUBOC, 2004, p.119).

Esse aumento significativo de alunos com deficiência em escolas regulares deveria promover constantes alterações no ambiente escolar, como, por exemplo, mudanças estruturais, organizacionais, curriculares, exigindo dos profissionais que nele atuam uma adequação à nova configuração escolar. Isso requer do docente alterações na forma de ensinar, além da aquisição de novas competências, para que se desenvolvam ações educativas que atendam a todos os alunos que compõem a sala de aula.

O presente estudo surge com intuito de tentar responder a algumas indagações do período em que trabalhei como professora de educação física com alunos com deficiência. Em 2008, assim que me formei na graduação, ingressei em uma instituição na qual foi realizada essa pesquisa. Trata-se de uma escola que desde o princípio visou a um ensino que atendesse a alunos com deficiência. Quando ingressei, trabalhei com turmas de treinamento esportivo, ou seja, com aulas extracurriculares que atendiam a alguns alunos do ensino regular; entretanto, dentre esses alunos, havia alguns com deficiência. No início de minha jornada, surgiram diversas dúvidas, pois, na graduação havia uma disciplina que, embora tratasse do assunto, não o aprofundava suficientemente para que eu me sentisse habilitada a lidar com alunos com deficiência. No segundo ano, assumi aulas de esporte, extracurriculares, para sala de aprendizagem lenta, formada por alunos com as mais diversas deficiências e diferentes faixas etárias. A maior dificuldade, aquela que me fez buscar mais conhecimento foi: como desenvolver uma aula que pudesse atender a todos os alunos? Diante disso, optei por cursar pós-graduação em Atividade Motora Adaptada, na Unicamp. Durante o curso, verifiquei que o conteúdo destinado aos alunos com deficiência era o mesmo destinado aos alunos sem deficiência. A maneira de conduzir a aula também era a mesma, ou seja, tanto no ensino

regular quanto na educação especial, eu tinha de explicar o conteúdo de maneira diversificada, pois, em ambas, havia alunos que não compreendiam a primeira explicação.

Assim, embora a pós-graduação tenha sido muito proveitosa, não respondeu suficientemente as minhas indagações, por isso resolvi prosseguir com a investigação e assim optei pelo mestrado. Nele, decidi dar continuidade aos estudos sobre a temática da inclusão. A princípio, queria investigar a seguinte situação: por que havendo leis que priorizam a inclusão escolar isso não acontece na prática? Porém, diante das disciplinas do mestrado e das orientações, percebi que há poucos estudos sobre professores do ensino regular que atuam com alunos com deficiência e que a investigação sobre essa temática poderia oferecer respostas para minha pergunta inicial. Portanto, este estudo tem como tema a inclusão escolar de alunos com deficiência, assunto que começou a ser discutido com maior ênfase na década de 1970 e que até hoje permanece em pauta.

Segundo Duboc (2004), para se alcançar a inclusão significativa, um dos fatores a se considerar é a formação de professores, uma vez que eles permanecem a maior parte do tempo com os educandos. Em virtude disso, o autor afirma que a formação deverá dar subsídios para que os professores possam atender a todos os alunos garantindo-lhes o desenvolvimento integral.

Portanto, o foco do estudo centra-se na formação e nas práticas pedagógicas dos educadores, desenvolvidas pelos docentes no atendimento aos alunos com deficiência. Destaca-se que, no ambiente escolar, os professores, nas interações com os alunos com ou sem deficiência, desenvolvem ações, posturas e práticas pedagógicas que podem contribuir para que a escola se transforme em um lugar efetivo de desenvolvimento humano.

Assim, a relevância deste estudo está no aumento do número de alunos com deficiência nas instituições de ensino e no fato de elas serem um lugar que deve levar o indivíduo ao desenvolvimento. Outro fator que torna este estudo relevante é a percepção de que a temática Educação Inclusiva é relativamente recente no campo acadêmico e necessita de estudos que contribuam para a análise e possíveis soluções dos problemas advindos dessa forma de conceber a educação escolar. Entre os problemas, como apontam 48 estudos recentes pesquisados no Banco de Dados da Capes (SANTOS; MARIOTO, 2011), tendo como temática inclusão e professores, destacam-se a formação e a atuação dos professores na educação inclusiva. Esses estudos apontam para falta de preparo, confiança, investimento nesses profissionais e de uma formação que realmente atenda às necessidades dos alunos com deficiência.

Sendo assim, este estudo encontra-se disposto nos seguintes capítulos: Panorama histórico e político da Educação Especial no Brasil (1), que abordará a história da educação especial no nosso país e algumas políticas que a embasaram; Formação de professores, inclusão e desenvolvimento humano (2), que tratará das perspectivas atuais de formação docente, perfazendo um breve histórico sobre a formação de professores voltados para o trabalho com a inclusão e as tendências contemporâneas de formação para tal. Ao fim do capítulo, tratar-se-á de alguns estudos realizados à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento, proposta por Bronfenbrenner; Procedimentos metodológicos (3), que apresentará os caminhos percorridos para realização da pesquisa, quando serão apresentados os dados coletados; e, por fim, Apresentação, análise e discussão dos dados (4), em que se farão algumas considerações sobre os dados obtidos.

Problema

A inserção de alunos com deficiência na escola regular acarreta mudanças nas práticas pedagógicas de professores? Como eles percebem a presença do aluno com deficiência em suas aulas?

Objetivos

Objetivo Geral

- Identificar os saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma escola de ensino regular e especial e conhecer as alternativas pedagógicas adotadas por eles no ensino de alunos com deficiência.

Objetivos Específicos

- Conhecer a formação dos professores e sua repercussão nas práticas pedagógicas da sala de aula;

- Identificar e analisar as estratégias e ações pedagógicas adotadas pelos professores no atendimento aos alunos com deficiência;

- Identificar o posicionamento dos professores em relação às possibilidades educacionais do aluno com deficiência, à organização escolar e à própria atuação profissional.

CAPÍTULO 1

PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O presente capítulo visa a discutir os caminhos percorridos pela educação especial no Brasil ao longo do tempo. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os estudos de Bueno (1993; 2001), Mazzotta (1993), Jannuzzi (2004), Mendes (2006), a análise da exclusão escolar por meio das ideias de Bourdieu e Champagne (2007), Patto (1999), além de documentos como a Declaração de Salamanca (1994), Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1961;1996) e outros documentos legais que regem a educação especial e a inclusão escolar.

Para tanto, está composto pelas seguintes partes: Educação especial no Brasil: aspectos históricos e legais, que discorrerá sobre os processos pelos quais a educação especial passou ao longo da história e as políticas que a sustentaram; Exclusão Escolar: alguns posicionamentos teóricos, que trará a visão de alguns autores sobre o processo de exclusão.

1.1 Educação especial no Brasil: aspectos históricos e legais

Para melhor compreender a formação e as ações desenvolvidas pelos docentes que atuam no atendimento a alunos com deficiências, é necessário entender como foram construídos os princípios, os objetivos e os modelos de atendimento educacional destinados a esses educandos. Sendo assim, levantou-se alguns apontamentos da história da educação especial e inclusiva no Brasil, com ênfase nos aspectos legais que determinaram como o desenvolvimento da educação especial ao longo dos anos.

Segundo Jannuzzi (2004), Bueno (2001), Mendes (2006), é do século XVIII ao início do XIX que se observam as primeiras iniciativas de atendimento a pessoas com deficiência. Inicialmente, o que havia era uma espécie de assistencialismo por parte de instituições, como a Santa Casa de Misericórdia, que oferecia somente alimentação e cuidados básicos às crianças abandonadas, não se preocupando com o aspecto educacional.

Para Bueno (2001), o surgimento das instituições para deficientes tinha como objetivo atender a três funções fundamentais:

- o de proporcionar a crianças com evidentes alterações [...] o desenvolvimento de suas potencialidades e de habilidades necessárias a uma vida relativamente útil;
- o de contribuir para a separação e segregação dos divergentes, dos que atrapalham a nova ordem social e que necessitavam ser enquadrados, de alguma forma, às suas exigências.
- o de conformação das subjetividades sobre os sujeitos que a ela se incorporam, através das práticas institucionais, como a internação, a auto-suficiência institucional em relação ao meio social e a incorporação de funções como o trabalho em oficinas segregadas (BUENO, 2001, p.170-171).

As primeiras instituições oficiais criadas foram o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), que em 1891 passou se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto de Surdos-Mudos (ISM). Essas duas instituições não tiveram o apoio necessário para seu desenvolvimento; em virtude disso, viviam em situação precária, mas possibilitaram o começo de discussões sobre o tema (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2004). Bueno (1993) afirma que ambos os institutos passaram, logo no começo de sua criação, por um processo de deterioração, em virtude de problemas organizacionais. Com isso, esses Institutos acabaram por perder a sua função primordial - o de educar -, transformando-se em verdadeiros asilos, com a função de fornecer mão de obra barata, disseminando no meio social a concepção de deficiência como incapacidade.

Além das instituições citadas, havia a presença de pessoas com deficiência em alguns hospitais, principalmente nos destinados a "anormais"; em asilos, sem nenhuma perspectiva de algum trabalho na área educacional, que apenas mantinham o caráter assistencialista.

Em geral, o que fica claro é que nos séculos XVIII e XIX a preocupação com a educação do deficiente inexistia e o que se tinha era apenas um assistencialismo voltado para uma mínima parcela da população. Segundo Jannuzzi (2004), a pessoa com deficiência não era a única esquecida nesse processo. A camada menos favorecida socialmente não tinha também acesso à educação e, muitas vezes, nem a condições mínimas de sobrevivência.

A partir de 1930, nota-se o começo de iniciativas importantes no atendimento ao deficiente, como a formação de associações, a instalação de escolas junto a hospitais e o aumento das instituições filantrópicas. Porém, apenas em 1961, a educação especial consegue um lugar na legislação educacional, com a Lei 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orienta, quando possível, que os sistemas educacionais devem atender ao aluno excepcional, com vistas a sua inserção na comunidade.

Em 1971, tem-se a Lei 5.692, que em seu artigo 9º dispõe que "Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (CARVALHO, 1997, p. 66).

Carvalho (1997) tece uma discussão sobre as LDBs de 1961 e a Lei de 5.692, quanto à interpretação de ambas, pois não são diretas com relação a quem será atendido no ensino regular e quem será atendido no ensino especial. A lei 5.692/71 acabou por polemizar ainda mais o tema, pois destinou a educação especial a todos os que não eram capazes de se enquadrar no ensino regular, como, por exemplo, os alunos com atraso na idade. Segundo a autora, a indeterminação das leis sobre o que era o ensino especial e para quem era destinado fez com que o ensino especial se tornasse uma "pedagogia terapêutica".

Em 1977, os Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), por meio da Portaria Interministerial nº 477 de 11/08/77, embasados nas LDBs de 1961 e 1971, estabelecem diretrizes básicas para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados, no atendimento a "excepcionais". Nesse documento são apresentadas, no capítulo II, a definição e delimitação da clientela que terá direito à educação especial:

Artigo 3º - O atendimento educacional, numa linha de ação preventiva e corretiva, será organizado para as seguintes categorias e tipos de excepcionais:

I- Deficientes mentais educáveis; II- Deficientes mentais treináveis; III- Cegos; IV - Portadores de visão subnormal [...]; V- Surdos; VI- Parcialmente surdo; VII- Deficientes Físicos; VIII- Portadores de deficiências múltiplas; IX- Portadores de problemas de conduta; X- Superdotados ou talentosos (BRASIL apud MAZZOTTA, 1982, p. 75).

No Capítulo IV, do mesmo documento, é apresentado o objetivo do atendimento educacional, no "Art. 7º - O atendimento educacional tem por objetivo geral proporcionar ao educando excepcional a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". Nesse mesmo capítulo, no artigo 9º, são estabelecidos os critérios que determinam se o aluno será atendido em classes comuns ou em classes especiais:

I-Serão integrados em classe comum dos sistemas de ensino excepcionais que tiverem condições de desenvolver atividades curriculares programadas

com nível de aproveitamento satisfatório compatível com suas possibilidades.

II- Serão encaminhados às classes especiais de escolas comuns os excepcionais, cujo grau ou tipo de deficiência não permita sua integração em classes regulares, promovendo-se, nesse caso, a realização do maior número possível de atividades conjuntas com alunos normais (MAZZOTTA, 1982, p. 79).

Pode-se observar que os preceitos da lei estão ancorados na visão médica sobre o deficiente, uma vez que o Capítulo III determina que o deficiente deveria apresentar diagnóstico médico para ser encaminhado ao atendimento especializado (MAZZOTTA, 1982).

Para atender aos pressupostos das leis com relação ao deficiente, surge no ensino, segundo Jannuzzi (2004), a expressão “ensino emendativo”, que serviu para designar a educação voltada para o deficiente e esteve presente no nome de instituições que surgiram a partir de 1970, como o Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário ou a Escola Estadual de Ensino Emendativo. A autora salienta que a princípio essa modalidade de ensino apresentava natureza dúbia, ora assistencialista ora educacional. Em virtude disso, também era de caráter dúbio a responsabilidade diante dela, ora atribuída a determinados órgãos governamentais ora a outros.

No período de 1930 a 1960, tem-se também a elaboração de cursos de formação de professores para atuar com pessoas com deficiência, em especial o cego. Em 1951, “é oferecido pelo Instituto nacional de surdo-mudo (INSM) o primeiro curso normal de professores de surdos com duração de 3 anos”. Esse curso vem ao encontro do que determina a Lei Orgânica de Ensino, quando preconiza a formação de professores para atuarem com alunos surdos (JANNUZZI, 2004, p. 82).

Os anos de 1950 foram marcados por diversos acontecimentos, como a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs); as campanhas feitas por organizações, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, e aquelas em prol do atendimento educacional às pessoas com deficiência auditiva, mental e visual (JANNUZZI, 2004).

Esses acontecimentos demonstram o início de uma preocupação com a educação especial, porém observa-se que pouco foi feito no sentido de preparar profissionais e adequar escolas a essa modalidade de ensino. A questão é colocada também do ponto de vista médico, por isso se nota o aparecimento de instituições com fins assistencialistas.

Segundo Jannuzzi (2004), a partir do ano de 1970, têm-se avanços significativos, como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), da Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). De acordo com Bueno (2008), a partir desse período, aconteceu o aumento do número de escolas regulares que atendiam alunos com deficiência, porém o atendimento era, em sua maioria, ainda de caráter assistencialista, uma vez que apenas os incorporava ao ambiente escolar sem lhes oferecer um ensino de qualidade.

No que se refere à legislação, a partir do ano de 1970, verificou-se o surgimento de outras leis que assegurassem a educação especial, como a Constituição Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LBDEN/96), a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, o Plano Nacional de Educação - Educação Especial. Entretanto, atentaremos para a Lei 9394/96 e para o Plano Nacional de Educação, sem deixar de citar a Declaração de Salamanca (1994), considerada a propulsora para a criação das políticas enumeradas.

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca/Espanha, no ano de 1994, para Rodrigues (2003, p. 68), trata-se de "uma verdadeira 'magna carta' da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva", vindo reafirmar o direito à educação para todos, independentemente das condições da pessoa, seja ela rica ou pobre, deficiente ou não deficiente. Encontram-se no texto recomendações, como o direito e a oportunidade à educação de qualidade no ensino regular e as adaptações nos sistemas de ensino que considerem a diversidade dos educandos (UNESCO, 1994).

Para que isso se efetive, traz em seu conteúdo "Enquadramentos de Ações" dispostos em três secções:

- I. Novas concepções sobre educação de alunos com necessidades educativas especiais;
- II. Diretrizes para a ação a nível nacional:
 - A. Política e organização
 - B. Fatores Escolares
 - C. Recrutamento e treino de pessoal docente
 - D. Serviços externos de apoio
 - E. Áreas prioritárias
 - F. Perspectivas comunitárias

G. Recursos necessários
III. Diretrizes da ação a nível regional e internacional (MEC, 1994).

Ainda no que se refere às políticas de inclusão, temos em 1994, a promulgação da Portaria nº 1.793/1994, que dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interajam com pessoas com necessidades especiais. Por causa dessa portaria, foi proposto que se incluísse nos cursos de licenciatura a disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais". Seu artigo 3º recomenda que sejam feitos estudos adicionais em cursos de graduação e especialização na temática da educação especial.

A LDBEN/96 traz em sua redação um capítulo, com três artigos, exclusivo para Educação Especial, no qual estabelece que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (MEC, 1996).

Constata-se que a legislação é dúbia no que se refere à garantia de educação em classes do ensino regular, uma vez que o 2º parágrafo do artigo 58 afirma que o aluno pode e deve ser atendido fora desse contexto, quando suas condições não permitirem sua "integração".

Para Carvalho (1997), a LDB/96 trouxe avanço para educação especial, a começar por destinar um capítulo específico a ela; outro avanço foi oferecer escolarização a partir do zero ano, inclusive para o deficiente, e integrar a educação especial à educação regular. Segundo a autora, o ensino especial deve complementar o ensino regular, de modo que os educandos ampliem suas possibilidades de desenvolvimento.

Entretanto, apesar dos avanços mencionados, a autora salienta que ainda restam heranças das leis anteriores, em especial no que diz respeito ao termo “no que for possível”, ou seja, tudo será posto em prática se houver possibilidade para tal.

Segundo Carvalho (1997), no período da LDB/71, discutia-se e tomava como base as ideias de normalização e integração que, de acordo Pereira (1980), teve origem na Dinamarca, com o objetivo de romper com o modelo de segregação vigente até a década de 1970. De acordo com esse princípio, todos os deficientes têm direito a usufruir de condições mais comuns possíveis, sendo a integração o caminho utilizado para atender a esse princípio.

Para Doré et al. (1996, apud MENDES, 2002, p. 63):

(...) o processo de integração traduz-se por uma gama de serviços que vão desde o ensino em classes comuns ao ensino em centros hospitalares (...) cujo objetivo é oferecer o meio ambiente o mais normal possível pela possibilidade de - em todas as etapas de segregação - oferecer a oportunidade de retomar o curso regular em uma classe ordinária.

Para Mantoan (2003, p. 15):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Mendes (2002) ressalta que, seguindo esse princípio, só seria integrado o aluno que se adaptassem às salas comuns, caso contrário continuaria sendo excluído. Em virtude disso, várias críticas foram feitas ao modelo de normalização/integração, assim como surgiu oposição a esse modelo no final da década de 1980, irrompendo no começo da década de 1990 o modelo de inclusão, que, segundo Mantoan (2003), consiste em algo mais radical que não seja apenas inserir o aluno antes excluído, mas sim em inserir todos os alunos nas salas do ensino regular e, para isso, prevê mudanças nas estruturas do sistema educacional.

Para autora, a diferença entre os dois princípios está na inserção do aluno, que fará parte da escola, porém terá que se adaptar a ela; já na inclusão, a escola é que terá de se adaptar-se às necessidades do aluno, passando por um processo de adequação curricular, estrutural, pedagógica.

Indo ao encontro de Mantoan (2003), Beyer (2006, p. 280) afirma que a integração considera dois tipos de educandos: um com necessidades educacionais especiais e outro sem

necessidades educacionais especiais; sendo assim, o educando continuaria não fazendo parte integrante do contexto escolar. Já na inclusão, "não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam as necessidades mais variadas".

Outro documento importante e que traz considerações sobre a educação inclusiva é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008, p. 10), documento em que se define a educação especial como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Na sequência, o documento pontua a ideia de atendimento educacional especializado, ideia essa diferente do que se defendia até então:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Com base nesse documento, são lançados, em 2010, dez fascículos, embasados no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008), que norteiam como deve ser desenvolvida a educação inclusiva. Apresentar-se-ão algumas conceitos expostos no fascículo 1. No primeiro tópico, é apresentada uma crítica aos modelos educacionais excludentes, e Ropoli et. al. (2010) afirma que a inclusão veio para quebrar paradigmas que até então impendem das mudanças na escola.

Segundo esse documento, a escola que preconiza a inclusão tem como princípio pedagógico:

questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados

sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (ROPOLI et. al., 2010, p .9).

Ropoli et. al (2010) ressaltam que a escola inclusiva deve passar por modificações de estruturais a culturais, e que em seu projeto político pedagógico deve conter os princípios que regem a educação inclusiva e como a escola deve funcionar para atender a esses princípios.

Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado deve ser realizado em horário diferente do ensino regular, em salas de recurso, conforme preconiza o Parecer CNE/CEB 17/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001, p. 23).

Ao que se refere ao atendimento educacional especializado, Ropoli et. al. (2010) orientam que esse deve ser um complemento do ensino regular, sendo desenvolvido na própria instituição em salas de recursos multifuncionais.

Sendo assim, com base nos aspectos legais e em alguns posicionamentos teóricos apresentados, podemos salientar que incluir alunos com deficiência no ensino regular não significa apenas permitir a sua entrada na escola. Incluir significa garantir a ele o acesso, a permanência qualificada e o sucesso escolar, respeitando as suas diferenças e proporcionando-lhe um ensino de qualidade, com uma equipe escolar devidamente preparada para atender as suas necessidades educacionais, bem como o oferecimento do atendimento educacional especializado, como estabelece o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: “Art. 2º - A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Entretanto, muito embora a inclusão de todos os alunos na escola regular esteja prevista na legislação brasileira, é inegável que os modelos de atendimento educacional destinados aos alunos com deficiência ao longo da história foram construídos como base em princípios pautados na segregação, no assistencialismo e na exclusão. Nesse sentido, destaca-se na rede regular de ensino o modelo de classes especiais que, de acordo com Torezan e Caiado (1995), transmitia a ideia de incluir, mas, na verdade, o que fazia era excluir, pois essas salas eram destinadas a todos os alunos considerados inaptos a frequentar o ensino regular.

Portanto, é no contexto da educação regular, marcada historicamente pela exclusão daqueles que não se encaixavam no modelo de aluno ideal, que procuramos compreender a educação especial e as práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência. Sendo assim, apresentamos a seguir uma breve reflexão sobre os processos de exclusão presentes no contexto escolar.

1.2 Exclusão Escolar: alguns posicionamentos teóricos

Nesta seção, apresento o posicionamento de alguns autores sobre o processo de exclusão escolar, como de Bourdieu (1998), Patto (1999), Arroyo (1997) e Marin e Albuquerque (2010). Por meio do panorama apresentando pelos autores citados, será possível entender mais sobre o processo de exclusão que acomete os alunos com deficiência, não exclusivo a essa parcela da população.

Começamos com Pierre Bourdieu, sociólogo francês, formulou trabalhos acerca de diversas temáticas, dentre elas a educação. Em meio aos tópicos em educação abordados pelo autor, encontra-se a exclusão escolar. Para ele, não é algo recente, data desde os anos de 1950. Segundo Bourdieu (1998), ela era determinada pela classe social de pertencimento e carga cultural. Sendo assim, quanto mais provinda fosse a classe social, maior seria a carga cultural de um indivíduo, melhores oportunidades de ensino ele teria. Para o autor, um estudante da classe alta tem 80% a mais de chance de entrar em uma universidade do que um estudante da classe baixa. No que concerne à carga cultural, Bourdieu (1998, p.42) afirma que ela "é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito". O autor afirma ainda que a diferença social não afeta tanto o desenvolvimento escolar quanto a diferença de capital cultural, que é passado entre familiares e, em virtude dele, é determinado o futuro da criança.

Sendo assim, a criança já entra no ambiente escolar com o futuro determinado por sua condição cultural e de seus familiares. Uma vez que,

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e, contudo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, "isso não é para nós", é dizer mais do que "não temos meios para isso" (BOURDIEU, 1998, p. 47).

Na visão de Bourdieu (1998, p. 47) o acervo cultural e os valores transmitidos pela família influem na conduta e nas perspectivas do indivíduo perante a vida escolar, consecutivamente, "[...] constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais".

Além da classe social e do acervo cultural, o sistema escolar também contribui para exclusão. Embora faça um discurso de igualdade de direitos e deveres, planeja todas as suas ações desconsiderando o capital cultural e a classe social de seus educandos. Dessa forma, pratica-se o que Bourdieu (1998) chama de exclusão mascarada. O autor ainda observa que a escola, como está organizada, está apenas preparada para atender aos alunos provenientes da cultura da elite.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a "cultura" (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais "escolares" (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Isso se dá devido à função conservadora que a escola exerce e que só será mudada quando seu sistema e seus valores forem alterados. Enquanto mantiver um cartaz com dizeres libertadores e, em contrapartida, ações conservadoras, atribuindo ao insucesso escolar a falta de dom, apenas ressaltará a desigualdade existente entre as classes. Bourdieu (1998) afirma

que a escola deve proporcionar aos indivíduos acesso ao acervo cultural, o qual não lhes foi transmitido no ambiente familiar, sendo assim possível diminuir o abismo social.

Em suma, Bourdieu e Champagne (1998) atentam para o fato de que a escola ampliou o acesso aos indivíduos menos favorecidos, porém não ofereceu reais condições para a sua ascensão, continuando a exercer o papel conservador, mascarado pelo princípio liberal, uma vez que, ao final do curso, é possível obter um diploma, porém desvalorizado, o que impossibilita a tão sonhada ascensão social. Um fato relevante dessa exclusão, levantado por Bourdieu e Champagne (1998), é a aceitação por parte dos excluídos, uma vez que são levados a acreditar que não têm condições para frequentar a escola. Bourdieu (1998), entretanto, mostra-nos uma visão da realidade francesa.

Para falar sobre a realidade brasileira, traremos das ideias de Patto (1999), que fez um levantamento histórico do feudalismo ao capitalismo, no qual se percebe que a sociedade, desde seus primórdios, foi excludente, mostrando uns favorecidos e outros desfavorecidos econômica, cultural e socialmente. No que concerne à educação, pode-se perceber que, por muito tempo, não foi considerada prioritária, uma vez que conhecimentos acadêmicos não eram exigidos dos operários, mas sim horas de trabalho árduo e má remuneração. Considerava-se que tudo que o operário precisava saber ele aprenderia na própria fábrica. Dessa maneira, antes do século XIX, havia poucas instituições de ensino, e só as frequentavam pessoas pertencentes às classes ricas da sociedade. A alfabetização, muitas vezes, era realizada por tutores na residência da criança.

Dessa forma, apenas a partir de 1870, verifica-se uma mudança de visão com relação às instituições de ensino; entretanto, Patto (1998) coloca que a educação tem diferentes significados para cada camada da sociedade:

É somente nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que a partir de 1848, a escola adquire significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção, ela interessa aos empresários. Como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada (PATTO, 1999, p. 46).

Conclui-se que, nesse período, à escola era atribuído o papel de transformar a sociedade, porém isso não acontecia devido à crença nos conceitos de diferenças raciais, que tornavam um indivíduo capaz ou incapaz de se transformar. Como aponta Patto (1999), muitas foram as teorias que contribuíram para essa visão determinista a partir dos anos 1870. Esse pensamento fica evidente nas palavras de Hobsbawm (1979 apud PATTO, 1999, p. 60):

O mundo da classe média estava livremente aberto a todos. Portanto, os que não conseguiam cruzar seus umbrais demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou de energia que automaticamente os condenava, ou na melhor das hipóteses, uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, como se já tivessem feito uso, para sempre, de suas oportunidades.

A partir dos anos de 1890, percebe-se um número maior de pessoas com acesso às instituições de ensino, porém se nota o fracasso de muitas delas durante seus percursos nessas instituições. Esse fracasso deveria ter uma explicação, porém, naquela conjuntura liberal-democrática, que garantia o acesso de todos às oportunidades, não era possível utilizar a justificativa da divisão de classes para tal fracasso, tendo em vista o lema liberal de que por meio do mérito pessoal conseguir-se-ia ascensão. Para explicar o motivo do fracasso, recorreu-se à biologia e à medicina, que, em meados do século XIX, apresentaram grande avanço (PATTO, 1999).

A área médica havia se desenvolvido muito, em especial a área de psiquiatria, o que possibilitou explicar os motivos que levavam a não aprendizagem. Patto (1999) afirma que nesse período os indivíduos que não tinham êxito no ramo escolar eram tidos como "anormais escolares", em virtude de alguma "anormalidade orgânica". Nesse sentido, para definir quem eram os anormais, foram elaborados testes que mensuravam as aptidões naturais dos indivíduos, como o Teste de QI. Com o decorrer dos anos, os alunos com dificuldade escolar passaram a ser chamados de "crianças problemas", uma vez que, com a evolução da psicologia educacional, levou-se em consideração o ambiente onde a criança foi criada e as experiências que contribuíram para seu desenvolvimento. Sendo assim, as causas para o insucesso escolar "vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais" (PATTO, 1999, p. 66).

Para tratar dessas crianças, são criadas as chamadas "clínicas de higiene mental", que realizavam o diagnóstico que possibilitava a divisão das crianças em classes separadas. Patto (1999) alerta que as crianças encaminhadas a essas clínicas eram, em sua maioria,

provenientes da classe trabalhadora, ou seja, passaram-se os anos e não houve mudança efetiva. Esse movimento de higiene mental auxiliou no desenvolvimento da "escola seletiva", uma vez que, pautados em ditames médicos, dividia os indivíduos em classes de acordo com a aptidão mental.

Além da realização de diagnósticos, separação em classes niveladas, a escola ainda adquiriu a função de criar uma "nova mentalidade" nos indivíduos menos favorecidos: "1) Os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocada nos níveis sociais econômicos mais altos da sociedade - há lugar apenas para uns poucos no topo da pirâmide" (PATTO, 1999, p. 71).

Em tese, o que Patto (1999) tenta mostrar é que ao longo dos anos foi se mascarando o verdadeiro culpado pelo fracasso escolar, ou seja, o próprio sistema de ensino, uma vez que organiza suas práticas sem considerar sua clientela. E quando tenta entender o motivo do insucesso acaba por culpar ora a falta de herança cultural ora a classe social a que pertence o indivíduo. Enquanto não se pensar em um sistema que leve em conta a especificidade de cada ser independentemente de sua carga cultural e de classe social, continuará a existir o fracasso escolar.

Indo ao encontro da ideia de Patto (1999), tem-se o pensamento de Arroyo (1997), que observa que, mesmo nos anos 1980, a escola ainda não havia evoluído do modelo "seletivo e excludente". Creditando ao indivíduo o motivo do fracasso escolar, mantinha as mesmas práticas pautadas na aquisição de um conjunto de saberes e habilidades preestabelecidas. Isso porque "a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar" (ARROYO, 1997, p. 13). Para o autor, essa cultura advém de uma sociedade que desde sempre se fez excludente. Arroyo (1997, p. 17) afirma que o sistema escolar apresenta uma cultura adquirida "lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla".

O autor observa ainda que, a partir de 1980, as pesquisas em educação passam a considerar o sistema escolar, e a forma como está organizado, como responsável pelo fracasso/sucesso escolar. O autor atenta para o peso que a cultura social-escolar tem na forma de organização do sistema e coloca que, para haver mudanças, faz-se necessário observar como essa cultura age. Sugere que as pesquisas nesse ramo deveriam:

[...] aprofundar a compreensão das formas sutis em que essa cultura do estigma se materializa na instituição escolar e impregna todas as suas práticas. Por exemplo, as crianças das camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigentes, em classes especiais; os conteúdos

são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas "condições" etc. A proposta, hoje tão frequente, vai nessa direção: facilitar a passagem de séries, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada (ARROYO, 1997, p. 19).

Arroyo (1997) ainda critica a forma como o ensino é organizado, de maneira seriada e disciplinar. Atenta para que a escolha do conteúdo não privilegie o desenvolvimento sociocultural dos educandos, apenas sirva de parâmetro para aprovação ou reprovação. Sugere que reformas no sistema de ensino sejam feitas de maneira a repensar sua estrutura, levando-se em conta o perfil sociocultural do alunado que irá atender.

Em recente pesquisa realizada por Marin e Albuquerque (2010, p. 17), na qual observaram o funcionamento de uma escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, "classificada como uma das melhores quanto à inclusão social na cidade", as autoras descrevem como ela está estruturada, regimentada, organizada curricularmente, organizada em séries/ciclos, a forma de avaliação dos educandos e que os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem são colocados no Programa Intensivo de Ciclo (PIC). Com base em resultados da avaliação, apresentaram gráficos referentes às disciplinas com maior carga curricular: Português e Matemática.

De acordo com as autoras, supõe-se que, por se tratarem de disciplinas com grande número de aulas, os educando deveriam ter êxito nelas, porém os gráficos apontam o contrário. Diante do observado pelas autoras, vê-se que puderam concluir que, apesar de toda a estrutura da escola contribuir para inclusão, ela ainda carrega consigo a cultura excludente, relatada por Bourdieu (1998), Patto (1999) e Arroyo (1997), determinando o êxito por meio dos resultados obtidos nas avaliações e destinando os alunos considerados menos dotados ao PIC e às salas de recurso.

Assim, como afirma Santos (2006, p. 44), "a escola cria mecanismos que exclui uma parcela da população, os alunos oriundos das camadas populares, e neste contexto, há uma parcela que é duplamente excluída, ou seja, os alunos com deficiência", pois, além de não terem, em sua maioria, o capital cultural exigido pela escola, são considerados, pelos agentes escolares, como incapazes de aprender em decorrência da deficiência.

Considerando a história da educação especial no Brasil e a cultura de exclusão em que nasceu, faz-se necessário aprofundar as discussões acerca da temática, que muitos consideram como sendo a questão fundamental para inclusão - formação de professores - a ser abordado na sequência.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O presente capítulo apresenta as contribuições de Marcelo (1998), Borges (2001), Zeichner (1998), Marin (1998; 2005), Cachapuz (2002), Hargreaves (1998), Gatti (2011), Maciel e Shigunov (2009), Nóvoa (2009), Mazzotta (1997), Tardif (2010), Bronfenbrenner (2011), Santana e Koller (2004), a respeito da formação de professores e do desenvolvimento humano. Está organizado em quatro partes. Na primeira, são apresentadas as tendências de investigação sobre a temática da formação de professores. Na segunda, é feita uma explanação sobre os saberes que compõem a prática docente. Na terceira parte, são abordadas as políticas e práticas referentes à formação de professores para educação inclusiva. Na última parte do capítulo, são apresentadas pesquisas na área da educação especial, que utilizaram a teoria bioecológica do desenvolvimento humano proposta por Urie Bronfenbrenner, na qual se destacam conceitos como: desenvolvimento humano, pessoa, processo, tempo e contexto, além de algumas pesquisas sobre inclusão pautadas nesse referencial teórico.

2.1 Formação de Professores: reflexões sobre tendências de formação e pesquisas

Para atender às exigências do cenário atual de educação, o professor precisa de uma formação sólida que o auxilie na promoção de práticas condizentes com o contexto em que atua. As primeiras leis que se preocuparam com a formação são recentes, talvez seja esse um dos motivos de ainda não termos uma formação sólida. Como aponta Gatti (1997), são elas: Lei 4024/61 (Lei de Diretrizes Bases e da Educação Nacional), Lei 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) e Lei 7044/82 (Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau).

Além das legislações vigentes, as tendências pedagógicas também tiveram influência na formulação dos programas de formação docente. Segundo Maciel e Shigunov (2009), no passado o processo de formação de professores sofreu influência das tendências pedagógicas da época: Tendência Tradicional, Tendência Escolanovista, Tendência Progressista Crítica.

A Tendência Tradicional tem seu processo de ensino pautado na transmissão de conhecimento, uma vez que "há um modelo a ser seguido, a ser experienciado, a ser imitado". Esse modelo apresenta-se em 5 fases: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Em virtude disso, a formação nessa perspectiva está dirigida ao ensino e, conseqüentemente, centrada no professor, pois "valoriza uma formação voltada para tudo o que é externo ao futuro professor, há um programa a ser cumprido, as disciplinas são organizadas pelo docente formador, leituras de obras primas são exigidas dos alunos" (MACIEL e SHIGUNOV, 2009, p. 150). Segundo os autores, esse modelo, apesar de ser considerado ultrapassado, ainda se pratica atualmente.

A Tendência Escolanovista surge no século XX em contraposição à Tendência Tradicional e, para isso, coloca o homem como centro do processo, em especial o aluno em formação, voltando-se para o método de ensino. Com relação à formação, prioriza as atividades como instrumentos para tal, além de romper com a transmissão de modelos preestabelecidos (MACIEL e SHIGUNOV, 2009).

Por fim, tem-se a Tendência Progressista Crítica, que está ancorada no interacionismo e, por isso, foca-se na interação entre sujeito e objeto. Valoriza o conteúdo, em especial o conteúdo social, por ter um significado para o educando. No que concerne à formação de professores nessa perspectiva, observa-se a formação de maneira crítica, articulando o conteúdo à realidade do educando (MACIEL e SHIGUNOV, 2009).

Na década de 1990, com a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) -, houve mudanças significativas na educação. Foram elaborados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) e Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCN (BRASIL, 1991), nos quais também se verifica a organização da educação em competências:

A proposta é que o ensino deixe de promover a mera reprodução de um saber letrado e leve o(a) aluno(a) a mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes, para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido (GATTI, 2011, p. 36).

Para atender a essa nova face da educação, são tomadas algumas medidas, como as expostas na LDB 9394/96, que atribuem a formação inicial ao ensino superior, pregam a formação continuada, de acordo com "as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais" (GATTI, 2011, p. 49).

Com o objetivo de oferecer aos professores formação adequada e acessível, o Governo Federal cria, por meio da Lei 5.800/2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que utiliza educação a distância como meio de ofertar cursos de formação inicial e continuada aos já professores e futuros professores com dificuldades de acesso a uma universidade. "Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior à distância" (GATTI, 2011, p. 50).

Em 2007, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a coordenação de um sistema nacional de formação de professores. Para tanto, criou-se em 2009, em conjunto com o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, política que instituiu diretrizes para formação de professores em exercício. Ela deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o "objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação de mais de 600 mil professores que ainda não possuem a formação requerida para o exercício da docência" (SCHEIBE apud GATTI, 2011, p. 52).

Dentre as ações propostas estão:

a formação docente como compromisso público de Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente
(GATTI, 2011, p. 53).

Observa-se que, no que se refere às políticas de formação, houve um avanço significativo em prol de uma qualificação sólida. Além de mudanças políticas, são notórias as mudanças nas concepções que regem a formação. No passado, tinha-se, como ilustrado anteriormente, a formação tradicional, sem atuação do docente a ser formado, sendo ele apenas um receptor de informações. Atualmente, acredita-se que o professor em formação deve ser ativo em todo o processo.

De acordo Marcelo (1998) e Borges (2001), os estudos sobre a formação tiveram um crescimento significativo nos últimos anos, inclusive com relação aos métodos utilizados e aos problemas abordados. Os autores ressaltam ainda que as pesquisas iniciais voltavam-se para a formação inicial, advinda da graduação. Atualmente, aborda-se não só a formação do professor iniciante como também daquele que está em exercício, tendo como foco de

investigação o "aprender a ensinar" e, mais especificamente, investiga-se a forma como é adquirido o conhecimento pelo professor.

Com o objetivo de explorar essa temática, observaram-se estudos em três linhas de pesquisa: "Processamento de informações e comparação entre especialistas e principiantes, Conhecimento prático dos professores e Conhecimento didático do conteúdo" (MARCELO, 1998, p. 52).

A primeira linha de pesquisa, "processamento de informações e comparação entre especialistas e principiantes, delimita a investigação "nos processos mentais que os professores levam a cabo quando identificam problemas" (MARCELO, 1998, p. 52). A segunda linha, "conhecimento prático dos professores", verifica o conhecimento advindo das experiências práticas em sala de aula. Por fim, a terceira linha, "Conhecimento didático do conteúdo", tem seus estudos voltados para o conteúdo e como o professor o desenvolve no processo de ensino. O autor ressalta que o conhecimento didático do conteúdo está atrelado a fatores como conhecimento do conteúdo, conhecimento do aluno e dos aspectos biográficos do professor.

De outra parte, o estudo realizado por Borges (2001), no qual aborda três pesquisas - uma desenvolvida por Shulman (1986), referente aos campos de pesquisa na área da educação, outra por Martin (1992), referente às abordagens metodológicas utilizadas nos estudos sobre educação, e, por último, a desenvolvida por Gauthier et al (1998), referente aos saberes dos professores -, permite ter-se uma ampla visão do cenário investigativo sobre a formação docente.

Os estudos de Shulman citado por Borges (2001) ressaltam que os estudos sobre essa temática têm se desenvolvido por meio de cinco programas de pesquisa, a saber:

[...] pesquisa processo-produto, que correlacionam a performance dos docentes e as capacidades subsequentes adquiridas pelos alunos; programa Academic learning time, que vincula a performance do docente com o tempo de aprendizagem do aluno, Students Mediation, que também faz relações com as ações do docente; Classroom ecology, que examina as influências reflexivas das ações dos docentes e dos estudantes; e o programa sobre cognição dos professores, que examina o pensamento dos docentes em relação às suas ações (SHULMAN, 1986 apud BORGES, 2001, p. 62).

Verifica-se que os campos de pesquisa relatados por Marcelo (1998), referentes à década de 1990, ainda persistem na década seguinte, como mostra Borges (2001): o que fica evidente é a ampliação nos ramos de pesquisa e a diversidade temática.

Além dos campos temáticos, o estudo desenvolvido por Martin (1992 apud BORGES, 2001) apresenta as abordagens metodológicas utilizadas na confecção das pesquisas:

[...] psico-cognitiva, que enfatiza a estruturação mental dos saberes; subjetiva-interpretativa, que focaliza as dimensões fenomenológica e interacionalista dos saberes docentes; curricular, que investiga a transformação do saber a ensinar em sala de aula; e profissional, onde o saber docente é tomado a partir das deliberações do próprio sujeito (MARTIN, 1992 apud BORGES, 2001, p. 67).

Por fim, Borges (2001) cita Gauthier et al. (1998), que expõe três ramos de pesquisa no campo do saber docente: o primeiro de enfoque processo-produto, no qual o professor é percebido como "gestor de comportamentos"; o segundo ramo é o cognitivista, que verifica o processamento de informações e como é adquirido o saber docente; e o terceiro ramo é o interacionista-subjetivista, que considera nas ações do indivíduo o significado que o conhecimento tem para ele.

Outros estudos foram realizados a fim de descrever como se deram as pesquisas sobre formação docente. Um deles é o estudo de Zeichner (1998), em que o autor descreve as tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos, a qual se preocupava em avaliar os métodos utilizados para formar professores. A conclusão foi que os professores eram modelados, tanto quanto à metodologia a utilizar como quanto às ações pedagógicas a desenvolver, em virtude disso quando assumiam a profissão encontravam dificuldades em exercê-la.

Com relação às pesquisas, o autor classifica-as em quatro linhas: "pesquisa descritiva, pesquisa conceitual e histórica, estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores e estudos sobre o aprender a ensinar" (ZEICHNER, 1998, p. 77).

A primeira linha, a das pesquisas descritivas, permite obter informações sobre como está a formação de professores atualmente, as peculiaridades dos cursos de formação e dos seus participantes. Com os dados obtidos, foi possível ao autor concluir que o profissional que está sendo preparado não apresenta formação compatível com o perfil de alunado encontrado nas escolas norte-americanas.

A segunda linha citada pelo autor é a da pesquisa conceitual e histórica, que investiga as "abordagens ideológicas na formação de professores" (ZEICHNER, 1998, p. 81). Sobre isso, encontram-se estudos sobre ideologia de ensino, que ajudaram a dar origem a cursos de

formação baseados em determinadas ideologias, além de pesquisas que avaliam a interferência de aspectos políticos sociais no processo de formação de professores.

A penúltima linha é a que desenvolve estudos referentes à natureza e ao impacto das atividades de formação de professores. Nessa vertente, observam-se estudos alusivos ao "uso de tecnologias eletrônicas, estudos de caso, métodos narrativos e de história de vida, imersão cultural, experiências de campo na comunidade, nas escolas e experiências de pesquisa-ação" além de "discussões sobre o impacto relativo de diferentes estruturas de cursos e sobre maneiras específicas de organizar as disciplinas" (ZEICHNER, 1998, p. 81).

E, por fim, a última linha de pesquisa é sobre o aprender a ensinar, cuja preocupação é a de investigar como se dá o processo do aprender a ensinar em diferentes circunstâncias. Por meio dos resultados obtidos, foi possível organizar os cursos de formação de maneira a proporcionar experiências formativas significativas aos graduandos. É nessa vertente também que são produzidos estudos que analisam os efeitos das crenças e dos valores advindos de experiências anteriores sobre as ações pedagógicas dos alunos em formação (ZEICHNER, 1998).

No Brasil, Marin (1996, p. 18) aponta que as principais temáticas presentes nas pesquisas docentes sobre formação versam sobre "ensinar (arte, ciência, tecnologia), metodologia do ensino, planejamento didático, programas de ensino, equipamentos didáticos, recursos de ensino, os exercícios, a instrução e o compêndio, a aula, a ação do professor e dos alunos". Apesar da variedade temática, a autora salienta que no Brasil faltam estudos na área da didática. Falta, também, o desenvolvimento de uma linha de pesquisa que faça a ligação entre os estudos existentes. Outro fator que a autora ressalta são as características observadas nos estudos, marcados pela fragmentação, e a tecnificação, percebida na divisão da didática em subáreas. A autora ainda aponta para a falta de pesquisas que unam teoria à prática. E, por fim, Marin (1996) coloca a necessidade da realização de estudos que investiguem o professor, mais especificamente sua função no contexto escolar, e a necessidade de esses estudos serem feitos de forma interdisciplinar, utilizando-se de aportes de diversas áreas para a produção de conhecimento. Recentemente, Marin, Bueno e Sampaio (2005) realizaram um novo mapeamento dos estudos desenvolvidos em programas de mestrados e doutorados, dos cursos de pós-graduação em educação, no período de 1981 a 1998. A maioria das produções foi produzida em universidades do Sul e Sudeste; e quando se investigou a escola foram observadas 4 temáticas principais - professor, saberes, alunos e escola -, sendo que a formação docente foi o quarto tema mais encontrado nas dissertações

Mediante o exposto sobre o panorama das pesquisas em formação docente, nota-se que os campos de estudos e as metodologias utilizadas são os mais diversos possíveis e que as pesquisas abrangem os diferentes níveis de formação em que o professor se encontra. A fim de conhecer mais especificamente os aspectos em que os estudiosos pautam suas pesquisas, discorreremos sobre a temática da formação inicial.

A formação inicial caracteriza-se pela formação do futuro professor, do aluno que se encontra nos bancos das universidades. Referente à formação deste último, a maioria das pesquisas tem como temática principal o estágio curricular. Dentro dessa temática, observam-se "as características dos sujeitos, as interações que se produzem, as estruturas e conteúdos programáticos, os fatores contextuais e os papéis que comportam esses processos de formação prática" (MARCELO, 1998, p. 54).

Em 1990, os autores Tisher e Wideen (1990 apud MARCELO, 1998) apresentaram no livro *Reaserch in teacher education: international perspectives* as temáticas sobre o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores que vem sendo pesquisadas em diversos países. No Canadá, as pesquisas investigam as opiniões de professores e estudantes a respeito do estágio supervisionado, além das mudanças que o estágio propicia ao estudante. No Japão, o foco das pesquisas está em conhecer o papel do professor estagiário e em se verificar se o estágio influencia na vontade de ser professor. Na Holanda, as pesquisas investigam o estágio acadêmico e os meios para avaliar a nova estrutura proposta para a sua realização. Na Alemanha, as pesquisas apontam a importância que o estágio supervisionado tem para os professores em formação. Já no Brasil, Marcelo (1998) aponta que se observa uma escassez de pesquisas referentes ao estágio docente.

Segundo Griffin (1989 apud MARCELO, 1998, p. 55) faz-se necessário o desenvolvimento de estudos sobre o estágio docente, em virtude de quatro aspectos:

[...] em primeiro lugar, os professores reconhecem que as práticas de ensino constituíram o componente mais importante de sua formação, razão pela qual é de especial importância analisar esse componente formativo. Em segundo lugar, mesmo sendo muitas as pesquisas, não podemos afirmar que exista um conhecimento sólido acerca das práticas de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem. Em terceiro lugar, porque as práticas de ensino constituem o componente do programa de formação de professores mais destacado para estabelecer relações entre as escolas e a universidade. Uma quarta razão é determinada pela necessidade de conhecer as características do professor tutor eficaz, bem como das relações com os alunos estagiários.

Após passar pela formação universitária, o professor é conduzido ao mercado de trabalho e, para sobreviver nele, deve manter-se em um processo contínuo de formação, tendo em vista as mudanças constantes pelas quais o próprio mercado passa.

O próximo tópico tem por objetivo abordar a formação do professor e os saberes que ele adquire.

2.2 Formação de Professores: reflexões sobre saberes e práticas docentes

Professores são pessoas que mobilizam saberes no exercício de suas práticas. Seus saberes resultam do enfrentamento dos desafios impostos pela prática docente.

Tardif (2010, p. 33) considera que o "saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais", que resultam de diferentes experiências vivenciadas pelo professor ao longo da vida, como nas universidades e nos centros de formação, onde têm contato com os saberes profissionais. Por intermédio de suas ações práticas, desenvolvem os saberes pedagógicos, descritos como "doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que condizem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa" (TARDIF, 2010, p. 37). Já os saberes disciplinares são adquiridos por meio das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de formação. Com relação aos saberes curriculares, observa-se que estão relacionados aos "discursos, objetivos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos" (TARDIF, 2010, p. 38). E, por fim, o autor apresenta os saberes experienciais, que são aqueles que o professor desenvolve ao longo de sua carreira.

Segundo o autor, os professores estabelecem relação com os saberes, mas, no caso dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais, a relação estabelecida é a de recepção e transmissão, considerando que os docentes não participam da concepção desses saberes, apenas os recebem como conteúdo exigido para sua formação profissional. Porém, é por meio dos saberes experienciais que os professores se manifestam, uma vez que são saberes oriundos da prática diária do docente e "formam um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões" (TARDIF, 2010, p. 49). O autor acrescenta que esses saberes são construídos por meio das situações cotidianas e da interação com os elementos do

contexto. E ainda identifica três objetos que constituem esse saber e são vistos como condição da profissão:

As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
 As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
 A instituição escolar enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2010, p. 50).

Outra observação feita pelo autor foi que os professores apontam a prática como o principal saber para o desenvolvimento da profissão docente. É por meio da prática que eles adquirem conhecimento para lidar com as diferentes situações que ocorrem no contexto escolar.

O quadro a seguir apresenta os saberes que os professores têm em seus poder, onde os adquirem e como esses saberes influenciam os docentes.

Quadro 1 - Os Saberes dos Professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2010, p. 63)

Observa-se no quadro que, ao longo de todo o ciclo profissional, o professor adquire conhecimentos; e, estando em uma situação problema, o docente mobiliza esses saberes para saná-la. Tardif (2010) destaca que no início da profissão sobressaem os saberes adquiridos pelas vivências durante o período de formação, experiências estas que englobam desde o período do início da escolarização até a formação acadêmica.

Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (RAYMOND et al., 1993 apud TARIF, 2010, p.63).

Sobre as "crenças e imagens", que os docentes adquirem ao longo da vida e que influenciarão no seu processo de formação, estudos como os de Knowles (1992), Zeichner e Core (1990) apontam que as crenças e as imagens somadas às vivências determinam as práticas desenvolvidas por eles e o processo de aprender a ensinar.

Nos estudos de Gomez (2000, p. 354), encontra-se outro enfoque que influencia na formação do professor - o enciclopédico -, ou seja, o "especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, sua formação estará vinculada estritamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir". Ou seja, o professor não passa de um transmissor de conhecimento. Além desse perfil de professor, o autor destaca também o docente sob o enfoque compreensivo. Entendamos aquele que, além de ser especialista em um determinado conteúdo, integra nele conhecimentos advindos das pesquisas, percebendo e considerando as mudanças pelas quais o conhecimento passa ao longo dos anos.

Contrapondo-se a essas concepções de formações de professores, Cachapuz (2002, p. 122) avalia que atualmente as universidades necessitam de um profissional "capaz de desenvolver no estudante universitário a habilidade de aprender, a oportunidade de aprender e o incentivo a aprender". Para tanto, o autor sugere que as instituições universitárias façam uma ligação entre pesquisa e ensino e que ofereçam a seus professores uma "formação pedagógica co-profissional", que lhes dê subsídios teóricos e práticos. Para que isso se concretize, Cachapuz (2002) afirma que a forma de ensino deve mudar, deixando de ser "informação + transmissão" e passando a ser "informação + criação de situações de aprendizagem". Nesse novo contexto de aprendizagem, o professor passa a ser facilitador da aprendizagem e como tal deve promover melhores condições de ensino baseadas em

mudanças curriculares, na maneira de desenvolvimento das aulas, considerando as experiências que os alunos trazem consigo, além de formas variadas de avaliação.

Terminada a etapa dos estudos universitários, o docente ingressa na profissão, mas sua formação não está acabada. Ele passará, a partir de então, por um longo e contínuo processo que, para Marcelo (1998), promoverá, efetivamente, o desenvolvimento profissional. O autor considera que, basicamente, nos primeiros cinco anos de atividade, ele viverá uma transição de estudante a professor e, nessa circunstância, desenvolverá habilidades necessárias para o desenvolvimento de seu potencial.

Marcelo (1998) afirma em seus estudos que um dos principais problemas que os professores iniciantes encontram está relacionado a questões didáticas. Segundo o autor, nos primeiros anos o professor terá o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e também pessoal, entretanto, nesse período, observam-se nele insegurança e desconfiança em sua capacidade.

[...] os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem. Embora tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores e envolvidos nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar (JOHNSTON e RYAN, 1983 apud MARCELO, 1998, p. 63).

No sentido de entender como se dá o processo de desenvolvimento profissional, surgiram pesquisas voltadas mais precisamente para a temática mudança. Essa temática desperta maior interesse dos pesquisadores, por se entender que o professor traz consigo, como já discutido, crenças e valores que o influenciam, e é instigante descobrir o "impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, sobre as crenças e os valores dos professores" (MARCELO, 1998, p. 63).

Dentro da temática mudança, Marcelo (1998) apresenta resultados de estudos desenvolvidos por pesquisadores, como Guskey (1986, apud MARCELO 1998), que verificou que as mudanças de crenças e atitudes só acontecem se forem constatados aspectos positivos na aprendizagem do educando. Já Peterson, Clark e Dickson (1990, apud MARCELO 1998) observaram que é preciso desenvolver estudos que investiguem a forma como ocorre a aprendizagem dos adultos, com o objetivo de propor programas de formação condizentes com a maneira de aprender dos professores. Korthagen (1988 apud MARCELO 1998) observou

que os professores aprendem de duas maneiras - uns por orientação interna, ou seja, aprendem por si só sem interferência externa, e outros por orientação externa, têm sua aprendizagem mediada pelo outro.

Complementando os estudos mencionados, há pesquisas referentes ao desenvolvimento cognitivo de adultos e ciclo profissional de docentes. Todas buscam compreender como ocorrem as etapas de desenvolvimento dos adultos considerando "que o desenvolvimento é um processo que não é estático nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante" (MARCELO, 1998, p. 65).

Segundo Marcelo (1998), um dos estudos mais relevantes sobre esse assunto foi o realizado por Huberman em 1989, com 160 professores, no qual se constatou as cinco etapas sequenciais pelas quais o professor passa em sua profissão. A primeira é a "Entrada na carreira". Trata-se do primeiro contato com a profissão, marcado por dúvidas e incertezas, pelo contato com as teorias aprendidas na universidade, mas agora com uma conotação prática delas. A segunda etapa é a "Estabilização", caracterizada pela obtenção de técnicas de ensino, melhor compreensão do alunado e, geralmente, estabilidade no emprego. A terceira etapa é a "Experimentação ou diferenciação". Essa fase acontece de maneira diferente para cada professor - para uns, dá-se com a busca por melhorias na habilidade de ensinar; para outros, com a melhoria no status profissional; e, por fim, há aqueles que desanimam com a profissão. Percebe-se que muitos chegam a abandonar a vida docente nessa etapa. A quarta etapa é a da "Busca de uma situação profissional estável". Essa fase representa as incertezas quanto à própria capacidade e o trabalho que se realiza. Há, ainda, a comparação com os novos professores, assim como a adaptação ao cada vez mais novo alunado com o qual lida. Nessa fase, observam-se dois comportamentos dos professores. O primeiro é caracterizado por "Serenidade e distanciamento afetivo", ou seja, o professor distancia-se de seus alunos e colegas, não se preocupando mais com promoções profissionais e sim em ser feliz ensinando. Outro grupo caracteriza-se pelo pessimismo a tudo que diz respeito à educação desde o alunado ao sistema de ensino, é o chamado "Conservadorismo". Por fim, a quinta e última fase, na qual o que se verifica é a "preparação para aposentadoria", com três comportamentos distintos: "Enfoque positivo", em que o professor ainda preocupado com sua formação costuma desenvolver atividades junto com colegas com quem tem maior afinidade; "Defensivo", que, diferentemente do primeiro, apresenta um desânimo relacionado às experiências; "Desencantados", que são aqueles realmente descrentes com a profissão e que podem ser influência negativa aos novos docentes.

Além dos autores mencionados, Nóvoa (2009) discute a formação docente sugerindo que ela considere e aproveite a prática dos professores, por meio da prática reflexiva, que advém de uma formação também reflexiva. O pensamento de Nóvoa (2009, p. 12) corrobora essa ideia. Segundo ele, a formação de professores deve acontecer dentro da profissão, considerando como "disposições" ou características de um bom professor "o conhecimento, a cultura profissional, o tato profissional, o trabalho em equipe e o compromisso social". Visando atender às disposições que concernem a um bom professor, o autor sugere cinco propostas de formação: Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público.

Para o autor, devem ser valorizadas as práticas como meio de formação, uma vez que é por intermédio delas que se constroem conhecimentos referentes às problemáticas vividas em sala.

Na perspectiva da profissão docente, Nóvoa (2009) acredita que os professores mais experientes deveriam ser responsáveis pela formação dos professores novatos, tendo em vista que eles têm conhecimentos práticos que, em conjunto com os conhecimentos teóricos, auxiliariam os novatos no desenvolvimento da prática pedagógica.

A formação na perspectiva da Pessoa deve considerar que as ações desenvolvidas pelo professor são influenciadas por elementos de sua cultura e, em virtude disso, deve-se orientar a formação para "atos de reflexão e auto-reflexão" (NÓVOA, 2009).

A Partilha, na visão de Nóvoa (2009), refere-se à valorização do trabalho coletivo como caminho para a formação, tendo em vista que as trocas de experiências são valiosas para resolução de problemas. O autor também enfatiza que o atual cenário necessita de um trabalho coletivo para o desenvolvimento de ações significativas no processo educacional.

Por fim, o Público refere-se à responsabilidade social do professor, que deve ser trabalhada nos programas de formação com o objetivo de recontextualizar a escola, para que ela possa cumprir seu papel social (NÓVOA, 2009).

Para Gatti (2008), a formação deve considerar os diferentes contextos e as diferentes culturas que estão presentes em sala de aula.

Ter presente a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar com mais segurança, a formação de base e a continuada de docentes, a qual merece se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma sócio-culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil (GATTI, 2008, p. 101).

2.2 Políticas e Formação de Professores para educação Especial e para a Inclusão

A inclusão de alunos com diferentes necessidades educacionais no contexto escolar supõe mudanças significativas na escola e nas práticas docentes. Nessa perspectiva, temos os estudos de Hargreaves (1998), que analisa o papel que o professor assume frente às mudanças pelas quais o mundo passa constantemente, como, por exemplo, quando da alteração de um contexto econômico para outro. O autor discute que a cada modificação na organização política e econômica do país impõem-se à escola e seus professores reformas que não levam em conta seus pensamentos.

Adiante, em suas discussões, Hargreaves (1998) explana sobre dois contextos: a modernidade e a pós-modernidade. Ater-se-á ao que consiste atualmente à pós-modernidade. O autor considera o mundo pós-moderno como "rápido, comprimido, complexo e incerto" (p. 10), e complementa com as seguintes considerações:

Está já a apresentar numerosos problemas e a colocar desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham. A compreensão do tempo e do espaço está a criar uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente. A incerteza ideológica desafia a tradição judaico-cristã, na qual se têm baseado muitos sistemas escolares, e faz surgir crises de identidade e de objetivos no que toca às novas missões que poderiam ter. A incerteza científica mina as alegações relativas à existência de uma base de conhecimento segura para o ensino e faz com que cada inovação pareça mais dogmática, arbitrária e artificial do que as anteriores (p. 11).

Diante do contexto apresentado, fica o questionamento: Como acontece o processo de mudança para os professores?

Segundo Hargreaves (1998), os processos de mudança teriam de ter o professor como agente principal, porém o que se observa é que ele desempenha o papel de espectador. O autor considera que para a mudança se efetivar é necessário que se leve em conta as ideias e vontades desses profissionais. Entretanto, o que se vê é a imposição da nova ordem a eles, utilizando-se como estratégias a criação de mal estar entre os professores e a competitividade exacerbada. Todavia, verificam-se algumas ações no sentido de integrar o professor e suas vontades ao processo de mudança, mesmo que ainda tímidas, de conceder ao professor posse sobre esse processo e também sobre o seu processo de desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à formação de professores para a educação especial no Brasil, observam-se mudanças ao longo da história. Mazzotta (1997) aponta que, a partir de 1947, inicia-se a preocupação com essa formação da instituição no Decreto Lei n.º 16.392, de

2/12/1946, que transforma a Escola Caetano de Campos em Instituto de Educação Caetano de Campos, definindo currículos e grades dos cursos de formação. Observa-se que, a princípio, os cursos eram oferecidos em forma de especialização após a finalização do curso normal e apenas a professores primários.

Além das legislações citadas, verifica-se atenção com a formação na LDB n. 4.024/61 e na Resolução CEE n.º 07/63 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, quando a legislação alterou o curso normal de 1 ano para 3 anos de duração e também estabeleceu que o governo do estado de São Paulo ficava com a incumbência de oferecer cursos complementares que contemplassem a educação especial (MAZZOTTA, 1997).

Além de iniciativas do governo, há nesse período também a oferta de cursos de formação pelas instituições, como a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, voltada à deficiência mental; I. E. "Caetano de Campos", voltado ao ensino de cegos; Instituto de Educação "Carlos Gomes", criado em 1957, que ofereceu curso de formação de professores de deficientes mentais (MAZZOTTA, 1997).

Em 1958, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo delega à Secção de Higiene Mental Escolar do Serviço de Saúde Escolar a responsabilidade de preparar e aplicar cursos de aperfeiçoamento de professores para o ensino de crianças mentalmente retardadas, oferecidos apenas a professores da rede estadual de ensino que cumprissem determinadas exigências, como estarem a mais de um ano na rede estadual, terem prestado exame de admissão, serem professores normalistas ou terem curso de nível superior (MAZZOTTA, 1997).

Em 1960, o Instituto Feminino de Educação "Padre Anchieta" recebeu autorização para ministrar o curso de Especialização no Ensino de Surdos. No tocante aos deficientes físicos, apenas em 1965, foi ofertado pelo Instituto de Educação "Caetano de Campos" um curso de especialização voltado ao ensino para eles. Em 1967, foi instituído, em caráter experimental, um curso de dois anos que englobava a temática de todas as especializações anteriores, pois abordava o ensino de deficientes auditivos, mentais, visuais e físicos e objetivava a formação de professores para o ensino de "excepcionais". Sobre esse curso, Mazzotta (1997, p. 70) observa que a estruturação dos componentes curriculares, no caso das Deficiências Auditiva e Visual, pauta-se em "aspectos específicos da deficiência em termos individuais e sociais, assinalando um sentido educacional". Já nas Deficiências Físicas e Mentais, o foco era na deficiência e no indivíduo, destacando o sentido clínico.

Por fim, em 1972, com base na Deliberação CEE n.º 15/71, os cursos de formação passam a ser oferecidos apenas em nível superior. Para atender à legislação, a Faculdade

Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia cria o primeiro curso de formação para o ensino de excepcionais em nível superior, atrelado ao curso de Pedagogia. Porém, só com a Indicação CFE n.º 71/76, observa-se atenção especial à formação de professores para Educação Especial, definindo-se, então, um currículo comum e outro específico.

No quadro a seguir, Mazzotta (1997, p. 104) apresenta as primeiras instituições a investirem na formação de professores para Educação Especial.

Quadro 2 - Estabelecimentos de Ensino Superior com Habilitação Específica em Área de Educação Especial

Estabelecimentos de Ensino Superior com Habilitação Específica em Área de Educação Especial, no Curso de Pedagogia, a partir de 1972.

N.º de ordem	Estabelecimento de Ensino Superior	Área de Ed. Especial				Ano de Instalação
		DA	DF	DM	DV	
01	Faculdade Pestalozzi de C., Ed. E Tec. De Franca (atual Unifran)			X		1972
02	Universidade Mackenzie- Capital			X		1973
03	Pontifícia Univer. Católica de São Paulo	X				1973
04	Faculdade Metropolitanas Unidas - Capital	X				1973
05	Pontifícia Univer. Católica de Campinas			X		1975
06	Faculdade "Auxilium" de Fil. C. e Letras - Lins			X		1976
07	Univer. De Mogi das Cruzes	X				1976
08	Univer. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" -UNESP - "Campus" de Marília	X	X	X	X	1977 (*)
09	Univer. Metodista de Piracicaba - UNIMEP - Piracicaba			X		1977
10	Universidade de Taubaté	X		X		1978
11	Centro de Est. Sup. do Carmo - Santos	X		X	X	1979
12	Faculdade de Fil. Ciências e Letras de Jaú			X		1981
13	Univer. de São Paulo - Capital			X	X	1983
14	UNESP - "Campus" de Araraquara			X		1986
	Total	6	1	11	3	

* O Campus de Marília, da UNESP, instalou em 1977 as Habilitações em DM e DV, em 1980, a Habilitação em DA e em 1989, a Habilitação em DF.

Observa-se que as instituições investiram quase totalmente na formação de professores para a educação de deficientes mentais; seguindo-se a isso, veio a oferta de formação em deficiência auditiva.

Em 1994, com a Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994, o oferecimento de disciplinas que tratassem da educação especial foi recomendado a outros cursos além da pedagogia:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos- Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (MAZZOTTA, 1997, p. 107).

Com relação às tendências pedagógicas que ancoraram esses cursos, Mazzotta (1997) identificou quatro: médico-pedagógica, psicopedagógica, pedagógico-psicológica e pedagógica. O autor salienta que as tendências estão visíveis no currículo de cada curso, ou seja, nele pode-se identificar o quanto aparecem disciplinas de aspecto médico, psicológico e pedagógico. A existência de diversas tendências aponta para as diferentes visões sobre a Educação Especial, tanto em âmbito social quanto legal. Essas tendências também influenciam a visão que o professor tem sobre o aluno com deficiência.

Corroborando a formação de professores para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, observa-se as resoluções CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002 e CNE/CEB N° 2, de 11 de Fevereiro de 2001. A primeira versa sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e defini o objetivo dos cursos na preparação dos professores - "I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade" (BRASIL, 2002). A segunda refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, no seu artigo 18, diferencia o perfil dos professores para atuar na educação inclusiva:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram

incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação Especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Observa-se, assim, a existência de dois perfis de professores que atuam com alunos com necessidades especiais, o capacitado e o especializado, considerando capacitados os professores que atuam nas salas do ensino regular e não têm formação específica sobre deficiência e especializados os que atuam em salas regulares ou especiais, entretanto têm formação específica para atuar com alunos com deficiência. Bueno (1999) afirma que a questão não está em ser professor especializado ou capacitado, mas na formação oferecida a esses professores. O professor capacitado não vivencia na graduação disciplinas que contemplem o atendimento ao aluno com deficiência e o especialista não recebe disciplinas didáticas. Segundo o autor, para resolver esse impasse estabelecido a formação: “-fazer parte de uma política de formação baseada na educação para todos; -deve oferecer formação básica que permita ao professor ampliar sua visão para além da deficiência; -deve oferecer formação específica para lidar com as diversas deficiências”(BUENO, 1999, p.24);

Neste contexto de discussão, Santos (2002) ressalta que a formação de professores deve considerar a diversidade presente nas salas de aula e os indivíduos que a compõem.

Ainda salienta que o professor que trabalha na educação especial e educação inclusiva tenha determinados saberes e competências.

Relativo aos saberes, o autor apresenta três: Saber Experiência (refere-se a saberes advindos das diversas experiências vivenciadas), Saber do Conhecimento (refere-se ao domínio de diversos conhecimentos) e Saber Pedagógico (refere-se à capacidade de relacionar teoria e prática). Sobre as competências, acredita:

- Em uma postura reflexiva, investigativa e crítica;
- Conhecimento amplo e profundo das contribuições teórico-práticas das ciências da educação aplicadas ao ensino e aprendizagem;
- Flexibilidade e adequação dos espaços, agrupamentos, conteúdos, estratégias, atividades e recursos didáticos às características da sua clientela;
- Atenção especial à avaliação da aprendizagem dos alunos;
- Interação permanente entre os alunos e o próprio professor nos momentos de aprendizagem;
- Assumir uma atitude crítica e política, compromissada com a luta pela universalização, democratização e qualidade do ensino público e com o combate das pessoas que se encontram em situação de desvantagem social (SANTOS, 2002, p. 186).

Figueiredo (2008) vai ao encontro das ideias de Santos (2002) e acrescenta que a formação deve receber a contribuição dos docentes, no sentido de que se deve aproveitar o conhecimento que o professor já tem, e isso envolve mudanças na cultura das instituições de ensino. É preciso que haja mudanças transformadoras do espaço escolar, para favorecer a inclusão e tornar o professor ativo no seu processo de formação, como propõe Nóvoa (2009).

Cartolano (2008, p. 29) defende a ideia de que não se pode separar a formação de professores para ensino regular e para educação especial:

Não podemos pensar isoladamente a formação do professor de educação especial. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo neste âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional.

Ainda com base na CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, nota-se que há preocupação em formar para diversidade, formar para atender a uma educação de qualidade para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, e viabilizá-la. Outro documento que enfatiza a necessidade de formação dos professores é o Plano Nacional de Educação, firmado pela Lei nº 10.172/2001, o qual afirma que "Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus

professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente" (BRASIL, 2001).

Nota-se que as políticas existem, porém, como pontua Rossetto (2005, p. 2) "existem vários obstáculos que impedem a efetivação de uma política de formação de professores para a educação especial", como a falta de investimento na formação de professores e a falta de um tempo destinado à qualificação desses profissionais. No mesmo caminho das ideias de Rossetto (2005), encontram-se as ideias de Souza e Oliveira (2008), que realizaram uma pesquisa na cidade de Belo Horizonte em uma escola estadual e constataram que, apesar de existirem políticas que preconizam a formação docente para inclusão, na prática o que se percebe é que ela não acontece, ora em virtude da massacrante jornada de trabalho do professor ora da falta de incentivo financeiro.

Complementado a discussão sobre formação docente para educação especial e para a inclusão, destacam-se alguns estudos, como os realizados por Tezzari e Baptistas (2011), Cunha (2005), Santana (2008) e Müller e Glat (1999).

O estudo desenvolvido por Tezzari e Baptistas (2011) objetivou evidenciar aspectos históricos que possam ser identificados como indícios de uma mudança de foco: da Medicina para a Educação. Para isso, eles investigaram os trabalhos desenvolvidos por estudiosos considerados os pioneiros da educação especial, como Jean-Marc Gaspard Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, todos médicos de formação. Eles tinham em comum o pensamento de que a medicina daria conta de atender às necessidades das pessoas com deficiências. Mais tarde, perceberem que o conhecimento médico, por si só, não era suficiente, então recorreram à área da educação.

Segundo Tezzari e Baptistas (2011, p. 21), a educação especial passa pelos mesmos caminhos percorridos por esses estudiosos, "partindo de pressupostos médico-clínicos, para, paulatinamente, construir seus conhecimentos e suas intervenções centrados em uma perspectiva pedagógica".

No decorrer do estudo, os autores apresentam a trajetória dos estudiosos analisados. Na sequência, avaliam suas visões e ações desenvolvidas. Pela análise feita, fica perceptível que o ponto de vista dos estudiosos em questão, sobre deficiência, vai além da determinada pela formação médica, fato que possibilitou o desenvolvimento de um olhar diferenciado para com essas pessoas. Segundo Tezzari e Baptista (2011, p. 28), "as ideias pré-concebidas a respeito das deficiências e das suas supostas limitações podem gerar no professor uma baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem de seu aluno".

Outra observação feita pelos autores é o fato de que nos trabalhos desenvolvidos por Itard, Séguin e Montessori verifica-se ênfase nos sentidos e não no conteúdo, como se tem até os dias atuais. Para Tezzari e Baptista (2011, p. 28-29):

Em geral, os conteúdos são desenvolvidos ao longo do período de escolarização, seguindo essa lógica da acumulação, um nível após o outro, e partindo daquilo que é considerado simples para o complexo. Os conteúdos são dados em uma sequência pré-determinada e, muitas vezes, de forma isolada uns dos outros. No caso dos alunos com deficiência mental, a tendência é de um agravamento dessa situação, pois, em geral, eles sequer são considerados capazes de aprender grande parte dos conteúdos previstos.

Também na perspectiva determinista, com relação aos alunos com deficiência, em especial a deficiência intelectual, Tezzani e Baptista (2011) salientam que é perceptível a tendência a simplificar as atividades e atribuir a eles atividades artísticas, como recorte e pintura, dentre outras. Os autores relatam que os pressupostos mencionados estão presentes nas pesquisas atuais e nos modelos de ensino.

Outro estudo que investiga as práticas e a formação de professores que atuam no ensino regular e têm alunos com deficiência em suas turmas foi o realizado por Cunha (2005), no qual a autora teve como objetivo contribuir para a compreensão dos processos de inclusão como resultado de políticas públicas de educação, ao identificar as ações efetivadas pelos professores de classes regulares, que contam com crianças incluídas para discernir as formas de atuar, e os modos e conteúdos de seu pensamento nesse contexto, além de identificar como reagem diante dessas novas configurações das classes. Para tanto, foi escolhida uma escola municipal de ensino fundamental II. A princípio, os sujeitos da pesquisa seriam dez professores que atuavam em salas regulares nessa modalidade de ensino e que tinham alunos surdos em suas turmas. Porém, no decorrer da pesquisa, a autora verificou a necessidade de incluir as duas professoras que atuavam na educação especial. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se de entrevista e observação. No que diz respeito à observação, a pesquisadora não se ateve apenas às aulas, mas observou os professores em atividades com seus pares nos conselhos e na hora de trabalho pedagógico coletivo. Por meio dos dados levantados e da análise feita, a pesquisadora apresentou as seguintes considerações:

- Os professores apresentam ações diversificadas quanto ao processo de ensino, à organização do espaço de aula, aos materiais, à seleção de conteúdos e à relação com os alunos. Porém, com relação ao processo de comunicação com o aluno com deficiência,

verificou-se que os professores apresentam dificuldades em virtude da falta de formação específica na área;

- Havia troca de conhecimento entre alguns professores do ensino regular e as professoras de Educação Especial. Aqueles auxiliavam com relação ao conteúdo, estas ajudavam com relação ao trato com o aluno surdo. Segundo Cunha (2005), por meio desse dado, ficam evidentes lacunas na formação dos docentes.

Outra consideração feita pela pesquisadora é de que os professores atribuem à deficiência o insucesso do educando.

Mais um estudo que teve como sujeito de pesquisa o professor foi o realizado por Santana (2009, p. 18), que teve como objetivo "sistematizar e analisar depoimentos de professores do 1º ao 5º ano do ensino comum, sobre o que fazem com os alunos com deficiência intelectual, que estão em sua sala de ensino regular". Foram sujeitos dessa pesquisa quatro professoras da rede municipal de ensino de Londrina, sendo que cada uma pertencia a uma escola diferente e todas tinham em sua sala alunos com deficiência intelectual. Como instrumento de coleta de dados, a pesquisadora utilizou-se de entrevista semiestruturada. Realizadas as entrevistas, foi feita a análise dos dados obtidos, segundo os preceitos de Ludke e André (1986), ou seja, organizou-as em categorias de análise.

Com os dados obtidos, a pesquisadora pôde perceber que a inclusão nas escolas pesquisadas ainda tem um longo caminho a percorrer, uma vez que foram constatados: falta de capacitação aos professores, falta de assistência do município e cursos para adaptação de currículo. Em virtude disso, pode-se verificar, por meio da fala das professoras, que os alunos com deficiência acabam não tendo o desenvolvimento que poderiam ter, ficando, durante muito tempo, ociosos. Esse mau aproveitamento acontece, segundo as professoras, por não receberem instrução suficiente sobre os alunos e sobre como atuar com eles.

Por fim, e não menos importante, tem-se o estudo realizado por Müller e Glat (1999, p. 18), que teve como objetivo "analisar como vem sendo desenvolvido e como pode ser melhorado o trabalho pedagógico nas classes especiais, na perspectiva das próprias professoras". Assim, fizeram parte da pesquisa 24 professoras de classes e/ou escolas especializadas no atendimento a alunos com deficiência. Como metodologia, utilizou-se o método de história de vida e, para coleta de dados, a entrevista. Para a análise dos dados, foram criados núcleos temáticos de acordo com a frequência em que apareciam nas entrevistas; depois disso, foi realizada a análise de conteúdo, chegando-se às seguintes conclusões: "apesar de todas as dificuldades encontradas, dentre elas, desgaste físico, falta de tempo para estudar, formação acadêmica precária, as professoras sentem-se gratificadas com

o trabalho que desenvolvem" (MÜLLER e GLAT, 1999, p. 80). Observou-se também que a maioria dos professores tinha o terceiro grau, porém pôde-se notar que mesmo tendo a graduação faltava-lhes formação voltada para a educação especial.

As autoras salientam a necessidade de repensar a formação oferecida aos educadores, para que se possa viabilizar o desenvolvimento de práticas condizentes com os educandos que compõem a sala de aula (MÜLLER e GLAT, 1999). Para as autoras:

As mudanças necessárias a uma prática mais condizente com os tempos atuais, não dependem apenas de conhecimentos pedagógicos modernos, ou de recursos e metodologias específicas, mas estão na dependência direta da reorientação de atitudes dos envolvidos mais diretamente na difícil tarefa de ensinar. Assim, na base de toda e qualquer mudança, na tentativa de reverter o quadro atual, deve estar um educador comprometido com aquela clientela e pré-disposto a iniciar o seu trabalho a partir das condições existentes, oferecendo as oportunidades necessárias para a educação do alunado. Caso contrário, todos os procedimentos tenderão a ser inconsistentes e efêmeros (MÜLLER; GLAT, 1999, p. 16).

Nota-se que o processo de formação, tanto para o ensino regular quanto para o ensino especial, percorre caminhos semelhantes, porém a formação para educação especial por um longo período foi atribuída à área médica, o que influenciou as práticas educativas voltadas para a população atendida pela educação especial.

Entretanto, com base na legislação atual e nos autores mencionados, verifica-se a necessidade do professor assumir papel ativo em sua formação, buscando construir um saber e um fazer pedagógico pautado em diversas áreas do conhecimento, para que possa participar conscientemente da construção de uma escola que inclua a todos.

Sendo assim, tendo em vista o papel que o professor desempenha no processo de mudança de uma educação excludente para uma educação inclusiva e os caminhos que deve percorrer para atingir tal objetivo, indaga-se: como ele passa por esse processo e que transformações sofre ao longo dele? Na busca pelas respostas a essas questões, a presente pesquisa pauta-se em pressupostos da teoria do Desenvolvimento humano, tema da próxima seção.

2.3 Alguns apontamentos sobre a Teoria Bioecológica de Desenvolvimento e suas implicações em pesquisas sobre inclusão escolar

Tendo em vista que este estudo considera o processo de desenvolvimento dos professores que atuam com a inclusão e a educação especial, este subitem apresenta algumas contribuições teóricas sobre a teoria do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner, na qual o psicólogo considera que o desenvolvimento se dá por meio das interações entre a pessoa e o ambiente.

Em seus estudos, Bronfenbrenner (2011, p. 43) desenvolve a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que o conceitua como:

o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente.

Segundo Polonia, Dessen e Silva (2005, p. 73), as mudanças acontecem em diferentes níveis "das ações, das percepções da pessoa, das atividades e das interações com o seu mundo".

Como apontam os autores, nesse modelo o desenvolvimento se faz mediante a formação de díades, consideradas as unidades mínimas de interação interpessoal. Além das díades, existe a triangulação interpessoal, que se refere à influência indireta que outras pessoas e/ou fatores externos exercem sobre as díades. Outra consideração que Polonia, Dessen e Silva (2005) fazem sobre o modelo de Bronfenbrenner é o fato de ele o considerar Bidirecional, ou seja, o indivíduo influencia e é influenciado por seu ambiente.

Vale ressaltar que, segundo Bronfenbrenner (2011), trata-se de uma teoria inacabada, uma vez que está em constate desenvolvimento.

Aprofundando os conhecimentos sobre a Teoria Bioecológica, consideram-se, para compreensão do desenvolvimento, quatro elementos: Contexto, Processo, Tempo e Pessoa. O contexto refere-se aos ambientes em que o indivíduo transita, dividido-se em quatro subgrupos: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Bronfenbrenner apresenta o microsistema como sendo:

o conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente onde estabelece relações

face a face com características físicas, sociais e simbólicas específicas que convidam permitir ou inibir seu engajamento, sustentando atividades progressivamente mais complexas em um contexto imediato (BRONFENBRENNER, 2011, p. 26).

Mesosistemas referem-se à inter-relação entre os microssistemas. Exossistema "é composto pelos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas cujos eventos ocorridos nestes influenciam diretamente o seu desenvolvimento". Como, por exemplo, a administração escolar, a diretoria de ensino, etc. E, por fim, o macrosistema, que "refere-se ao conjunto compartilhado de crenças, ideologias e valores que perpassam as formas de organização social" (SANTANA e KOLLER, 2004, p. 110).

Vale destacar o que Bronfenbrenner (2011) considera como "proposição-chave" desse modelo o processo proximal:

Especialmente em suas fases iniciais, mas também durante o ciclo de vida, o desenvolvimento humano toma lugar nos processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo biopsicossocial em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em estendidos períodos de tempo. Esses padrões duradouros de interação no contexto imediato são denominados como processo proximal (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998 apud BROFENBRENNER, 2011, p. 28).

Bronfenbrenner destaca ainda que:

A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada das características da pessoa em desenvolvimento; o contexto - tanto imediato como o mais remoto - no qual o processo está fazendo parte; a natureza dos resultados do desenvolvimento considerados; e as continuidades sociais e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e o período histórico no qual a pessoa tem vivido (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998 apud BROFENBRENNER, 2011, p. 28).

Observa-se por meio das citações acima que analisar o desenvolvimento humano, por meio da Teoria proposta por Bronfenbrenner, não é algo fácil e se faz necessário atentar para os elementos que influem nesse processo.

O segundo elemento considerado pela teoria é o processo, que contempla as interações de reciprocidade "formadas pela pessoa em estudo e seus diferentes objetos de interação que incluem pessoas, símbolos e objetos" (SANTANA e KOLLER, 2004, p. 111).

O terceiro elemento refere-se ao tempo considerado para Bronfenbrenner como um dos elementos mais relevantes de sua teoria, "sendo considerado organizador emocional e social de extrema importância para a compreensão do processo evolutivo. (SANTANA e KOLLER, 2004, p. 114).

Assim como o contexto, o elemento tempo subdivide-se em microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo é "a menor das esferas e consiste na temporalidade envolvida nas interações da pessoa em desenvolvimento". O mesotempo "refere-se à periodicidade dos eventos em curso do desenvolvimento, podendo ser medido em escalas de tempo mais amplas, como dias, semanas e anos". E, por fim, o macrotempo "está relacionado com eventos maiores que definem a história que atua no desenvolvimento" (SANTANA e KOLLER, 2004, p. 114-115).

Finalmente, o elemento principal - a Pessoa - "é definida como um conjunto integrado das dimensões Contexto, Processo e Tempo" (SANTANA e KOLLER, 2004, p. 116). Segundo a Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano, a Pessoa está em constante interação com as dimensões supracitadas, influenciando-as e sendo influenciada por elas. A Pessoa é composta por três núcleos básicos: as demandas, as disposições e os recursos.

A demanda refere-se às características inatas da pessoa e influenciam o seu desenvolvimento por agirem sobre as respostas ambientais que tal pessoa receberá. As disposições referem-se às características pessoais que podem influenciar no futuro da pessoa em desenvolvimento no sentido de promovê-lo ou retardá-lo. E os recursos que se referem às características adquiridas ou internalizadas na experiência prévia da pessoa (SANTANA e KOLLER, 2004, p. 116).

Pesquisas referentes à inclusão, deficiência e educação especial têm utilizado a teoria de desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner para embasá-las como, por exemplo, os estudos apresentados por Santana e Koller (2004) e as dissertações de mestrado desenvolvidas por Garcia (2005), Costa (2007), Amazonas (2008) e Gomide (2009).

O trabalho desenvolvido por Santana e Koller (2004, p. 114) buscou introduzir a teoria de desenvolvimento bioecológico nas pesquisas com crianças de rua. As autoras identificaram os quatro elementos que compõem a teoria de Bronfenbrenner, relacionados aos sujeitos da pesquisa. Consideram o contexto "como meio ambiente ecológico composto por um conjunto de quatro sistemas concêntricos e suas interconexões". Tais sistemas são microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

No que concerne ao microssistema, nesse estudo, fazem parte a rua, as instituições que atendem a essas crianças, a família e o grupo de amigos. Os mesossistemas são formados

pelas inter-relações entre os microsistemas. O exossistema é algo mais amplo, no qual a criança não está presente, mas é afetada por ele, como a administração das instituições, o Conselho Tutelar, dentre outros. Por fim, o macrosistema aparece como descrito anteriormente, por meio das crenças e dos valores pregados pela sociedade em questão. Com relação ao processo, nesse estudo, foi observada a díade criança de rua e instituições. As autoras salientam que a forma como as crianças de rua percebem as instituições ditará como se dará a interação entre elas e como acontecerão os processos proximais. Sobre os elementos Tempo e Pessoa, as autoras apresentam a mesma definição supracitada, ou seja, dividem o tempo em subsistemas sendo microtempo o tempo referente às interações que se dão nos contextos referidos, mesotempo referente à frequência com que essas interações acontecem e macrotempo referente ao tempo histórico. Em conclusão, a Pessoa diz respeito à pessoa em análise e a como influencia e é influenciada durante seu processo de desenvolvimento, o que nesse caso diz respeito à criança de rua.

Garcia (2005) propôs em seus estudos investigar a prática pedagógica de professores que atuavam com alunos com deficiência mental. Teve como sujeito de pesquisa duas professoras da primeira série do ensino fundamental, sendo uma do ensino regular e outra da educação especial. Utilizou para coleta de dados a observação e a entrevista reflexiva. A teoria bioecológica foi utilizada como referencial para análise dos dados. Por meio dela, o autor pôde observar as díades que proporcionam o desenvolvimento, como a estabelecida entre professora e familiares, em que a família vai até a escola transmitir informações de como lidar com a criança com deficiência, e a percepção dos professores sobre os contextos em que seus alunos estão inseridos e o quanto eles influem no processo de aprendizagem.

Costa (2007), por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, objetivou analisar se a estratégia da entrevista reflexiva a partir do registro de observação pode contribuir para transformação da prática pedagógica. Contou com a participação de três professores da primeira série de uma escola da rede pública municipal. Como instrumento de coleta de dados, num primeiro momento, utilizou a observação, seguida de entrevistas reflexivas. Para o tratamento dos dados, utilizou-se da teoria fundamentada nos dados. Como resultado, obteve que o método de entrevista reflexiva com base nas observações funciona positivamente no processo de formação docente. A teoria de desenvolvimento foi utilizada para analisar se o instrumento proposto contribuiu para o desenvolvimento das professoras e suas práticas.

Amazonas (2008) tem como sujeito de pesquisa o psicólogo escolar e como objetivo a análise da sua relação com o processo de inclusão escolar. Realizou entrevistas reflexivas

com sete psicólogas escolares que atuaram ou atuam com crianças com deficiência mental. Toda a análise dos dados considerou a teoria bioecológica para a análise, pois o pesquisador entende "o psicólogo escolar e a criança com deficiência mental inseridos em uma sociedade complexa, estruturada através de inter-relações dinâmicas dentro de um processo sócio-histórico-cultural" (p.13). Obteve como resultados: primeiro, não se tem definido o papel do psicólogo na escola; segundo, que há uma individualização do atendimento dos deficientes, o que impossibilita sua inserção ecológica; por fim, que a ação desenvolvida pelos psicólogos contribui para o integracionismo e a postura excludente da escola. Naquilo que se relaciona com a teoria bioecológica nesse estudo, observa-se que autora faz uso dela para destacar os diferentes contextos que as psicólogas devem considerar para o atendimento dos educandos, além de destacar a díade formada entre sua ação em conjunto com a dos professores.

Finalmente, a tese de Gomide (2009) trata de uma pesquisa qualitativa, que buscou analisar os aspectos psicoeducacionais relacionados ao atendimento educacional do autista e ao que isso infere em seu desenvolvimento. Foram selecionadas duas escolas, uma da rede particular de ensino e outra de educação especial da rede pública. Como instrumento de coleta, foram realizadas entrevistas reflexivas com quatro professores que atuavam com alunos autistas. Com os dados obtidos, constatou-se que ocorreram mudanças no atendimento e na participação desses alunos nas aulas, porém, para que tenham acesso à educação de qualidade, ainda é preciso que professores repensem a forma como desenvolvem as atividades e o ensinar.

Apesar de não terem os mesmos sujeitos de pesquisa, todos os estudos consideram a teoria bioecológica de desenvolvimento para análise, pelo fato de entenderem que eles estão inseridos em contextos com os quais interagem influenciando e sendo influenciados. De maneira que uma análise isolada não possibilitaria dar a dimensão real dos processos de desenvolvimento desses sujeitos.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, pois busca explicar fenômenos sociais utilizando formas diferentes para isso:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas à história biográfica ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia;
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material;
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiência ou interações (FLICK, 2009, p. 8).

Para Pope e Mays (2009, p. 14), "em vez de simplesmente aceitar os conceitos e as explicações utilizadas na vida diária, a pesquisa qualitativa faz perguntas fundamentais e investigadoras a respeito da natureza dos fenômenos sociais".

Chizzotti (2010) justifica a escolha por esse tipo de pesquisa considerando o viés do estudo. Assim,

As ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação; por isso, tendem a recorrer a esse tipo de pesquisa para encontrar informações seguras que suportem a interpretação (CHIZZOTTI, 2010, p. 28).

Outro ponto a considerar é a realização da pesquisa no ambiente natural do sujeito, recebendo assim o caráter de pesquisa naturalista e também interpretativa, por permitir interpretar dados.

Para realização da pesquisa qualitativa, Pope e Mays (2009) sugerem para coleta dos dados diferentes instrumentos, como a entrevista, a observação, a análise de conversação, os grupos focais.

3.2 Campo de Estudo: caracterização

Para a realização desse estudo, foi selecionada uma escola da rede particular de ensino do Estado de São Paulo situada na região do Vale do Paraíba, que oferece cursos de educação infantil e fundamental, atendendo, desde 1975, alunos com diferentes tipos de deficiência no ensino regular e na educação especial.

3.3 Procedimentos para seleção dos sujeitos

No primeiro momento, foi realizado um contato informal com a Instituição de Ensino, para verificar se havia interesse em participar da pesquisa. Demonstrado o interesse, foram encaminhados um ofício (Apêndice I) e um termo de autorização (Apêndice II) à escola. O estudo foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, aprovado segundo declaração N°509/11, conforme preconiza a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes deste estudo foram orientados sobre os objetivos da pesquisa, e aqueles que aceitaram, assinaram o termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice III), confeccionado em duas vias, sendo uma do pesquisado e outra do pesquisador.

Para seleção dos sujeitos, foi realizado um mapeamento inicial por meio de reunião com os professores, para apresentação do projeto de pesquisa e aplicação de um questionário (Apêndice IV) contendo perguntas fechadas relativas a dados de identificação, formação profissional, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na escola pesquisada, experiências com alunos que apresentam deficiências, expectativas em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, disposição para participar da pesquisa. A partir dos dados coletados, foram selecionados os professores que melhor atenderam aos objetivos da pesquisa, por meio dos seguintes critérios:

- Professores que se mostraram dispostos a participar da pesquisa;
- Professores que tinham ensino superior;
- Professores que apresentaram entre 10 e 20 anos de experiência no magistério e no trabalho com alunos com deficiência;
- Professores que atuavam entre 10 e 20 anos na escola pesquisada;
- Professores que apontaram parecer favorável à inclusão de alunos com deficiência.

Quiseram responder a esse instrumento 19 dos 24 professores da escola. Desses 19 professores, aplicando os critérios de seleção, restaram oito professoras, sendo dois das salas de aprendizagem lenta (Educação Especial), dois do Ensino Fundamental I e quatro do Ensino Fundamental II.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

O primeiro passo para a aquisição de dados foi a análise de documento, como o Projeto Político Pedagógico, do qual se obtiveram dados referentes ao histórico, ao objetivo e à estrutura escolar; e o prontuários dos educandos com deficiência, que permitiram verificar em quais salas havia aluno com deficiência e quais os tipos de deficiência.

O segundo passo foi a observação das aulas e da entrevista, que serão explanadas a seguir.

3.4.1 Observação

A observação, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 190), "é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar".

Segundo os autores, há algumas desvantagens nessa técnica que devem ser consideradas, como o fato de o "observador enfrentar grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência sobre o grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194). Entretanto, os autores salientam que para contorná-las faz-se necessário garantir credibilidade frente ao grupo, informando seus componentes da importância do trabalho que será desenvolvido.

Para realização da observação, foi confeccionado um roteiro (Apêndice VI) de orientação para que o observador atentasse para os objetivos da pesquisa. Toda observação realizada foi de imediato anotada em um diário de bordo e posteriormente analisada.

Considerada a abordagem teórica que norteia o estudo, desenvolvimento humano, tendo como ponto de partida o microsistema sala de aula, destacam-se os seguintes aspectos:

- 1- **A pessoa** - a ênfase da observação recai sobre a pessoa do professor;
- 2- **O processo** - os processos de ensino e aprendizagem, as relações estabelecidas no contexto sala de aula, as práticas pedagógicas desenvolvidas, a relação com o aluno com deficiência, as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor para atender o aluno com deficiência;
- 3- **O tempo** - tempo de aprendizagem e tempo da aula/rotinas da classe; os tempos brincar, aprender, conversar; tempo de atuação do professor na escola;
- 4- **O contexto** - em especial o da sala de aula, mas também foram levados em conta outros microssistemas que influem no que acontece em sala, como reuniões pedagógicas, intervalo, sala dos professores.

No total foram realizadas 54 horas de observação, sendo:

- Professora A: sete horas de observação em diferentes momentos (sala de aula, sala dos professores, intervalo e eventos);
- Professora B: quatro horas de observação em diferentes momentos (sala de aula, sala dos professores, intervalo e eventos);
- Professora C: seis horas e trinta minutos de observação em diferentes momentos (sala de aula, sala dos professores, intervalo e eventos);
- Professora D: cinco horas de observação em diferentes momentos (sala de aula, sala dos professores, intervalo e eventos);
- Professora E: oito horas de observação em diferentes momentos (sala de aula, sala dos professores);
- Professora F: oito horas de observação em diferentes momentos (sala de aula, sala dos professores);
- Professora G: seis horas de observação em diferentes momentos (sala de aula, sala dos professores);
- Professora H: seis horas de observação em diferentes momentos (sala de aula, sala dos professores);
- Mais quatro horas de observação em reuniões pedagógicas com a presença de todas as professoras.

Nota-se que o tempo de observação variou de uma professora para outra, isso ocorreu, pois, ao se detectar que as aulas não variavam e as ações desenvolvidas pelas

professoras se repetiam, era encerrada a observação. O período em que ocorreram as observações foi de três meses: maio, junho e agosto.

3.4.2 Entrevista

Para Haguette (1997, p. 86), a entrevista é um "processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado". Para que o entrevistador obtenha as informações de que necessita, é preciso criar uma relação de confiabilidade com ele.

Szymanski (2002) apresenta dois tipos de entrevista: a semiestruturada, que não tem um roteiro específico a ser seguido, e a entrevista estruturada em que se tem um roteiro pré-definido. Para fins deste estudo, utilizou-se o segundo tipo.

Após a escolha do tipo de entrevista, fez-se necessário seguir algumas etapas até a sua aplicação, que serão apresentadas a seguir.

3.4.2.1 Etapas da Entrevista

Segundo Szymanski (2002), o processo de entrevista divide-se nas seguintes etapas:

- 1- **Contato inicial** - primeiros contatos que o entrevistador terá com o entrevistado. Nesse período será informado ao entrevistado do que se trata a pesquisa, qual o objetivo, como transcorrerá e também obter-se-á a permissão para que ela ocorra;
- 2- **Condução da entrevista** - subdivide-se em seis etapas - aquecimento, questões desencadeadoras, expressão da compreensão, síntese, questões e devolução;
- 3- **Aquecimento** - conversa de caráter informal, na qual o entrevistador obterá dados pessoais dos entrevistados que poderão ser usados futuramente;
- 4- **Questão desencadeadora** - questão que iniciará a entrevista. A autora sugere que seja ampla para que possibilite ao entrevistado decidir por onde iniciará sua explanação;
- 5- **Expressão da compreensão** - devolutiva do entrevistador aos entrevistados, referente a sua compreensão sobre as informações fornecidas;

- 6- **Sínteses** - ajudam a não perder o foco da entrevista;
- 7- **Questões** - dividem-se em três tipos - esclarecedoras (servem para esclarecer algo que foi dito pelo entrevistado e não foi entendido pelo entrevistador), focalizadoras (questões que trazem o entrevistado ao foco da entrevista) e de aprofundamento (servem para aprofundar a temática que está em questão, uma vez que o entrevistado apenas se referiu ao tema superficialmente);
- 8- **Devolução** - mostra ao entrevistado dados obtidos com a entrevista e a análise feita deles.

Neste estudo, buscou-se seguir esses passos na preparação e no desenvolvimento da entrevista. Foi também garantido aos entrevistados que as entrevistas seriam gravadas e, depois de transcritas, seriam destruídas, e que as informações obtidas seriam de uso exclusivo para este estudo. Para o desenvolvimento da entrevista, foi feito um roteiro com perguntas abertas (Apêndice V).

As entrevistas foram gravadas por meio do programa Gravador de Voz do Smartphone Samsung Galaxy Y S5360, transcritas e apagadas. Aconteceram na seguinte circunstância:

- Professora A: na própria sala em que ela desenvolve suas atividades, no dia 29/02/2012, com duração de 15 minutos. A entrevista aconteceu no período em que os alunos estavam na aula de Educação Física; em virtude disso, o ambiente estava tranquilo, o que possibilitou que o entrevistador tivesse total atenção de seu entrevistado. Percebeu-se que a professora estava apreensiva com relação à formulação das respostas para as questões levantadas. Ao final da entrevista, a professora perguntou se estava correto o que havia respondido e demonstrou durante toda a entrevista nervosismo, percebido em sua forma de olhar e falar. O tempo de entrevista com essa professora destoava dos demais, pelo fato de a professora ser muito tímida e se prontificar a responder às perguntas do roteiro de forma sucinta;

- Professora B: na sala de matrículas, no intervalo entre uma aula e outra, no dia 27/03/2012, com duração de 1h e 30 minutos. Durante a entrevista, a professora estava tranquila e respondeu a todas as questões feitas;

- Professora C: na sala de matrículas, após o término do período de aula, no dia 03/04/2012, com duração de 1 hora. Durante a entrevista, a professora estava tranquila,

respondeu a todas as perguntas com naturalidade. A entrevista transcorreu como um bate-papo. Ao término da entrevista, a professora questionou se as respostas estavam corretas;

- Professora D: na sala de matrículas, após o término do período de aula, no dia 10/04/2012, com duração de 1 h e 15 minutos. A professora estava à vontade e respondeu a todas as perguntas sem preocupação em dar as respostas certas;

- Professora E: na sala de matrículas, durante uma aula livre, no dia 26/10/2012, com duração de 50 minutos. A professora aparentava estar tranquila e respondeu a todas as questões sem demonstrar nervosismo;

- Professora F: na sala de matrículas, durante uma aula livre, no dia 20/11/2012, com duração de 1 hora. A professora aparentava estar tranquila e respondeu a todas as questões sem demonstrar nervosismo;

- Professora G: na sala de matrículas, durante uma aula livre, no dia 23/11/2012, com duração de 1 h e 30 minutos. A professora aparentava estar tranquila e respondeu a todas as questões sem demonstrar nervosismo;

- Professora H: na sala de aula, durante uma aula livre, no dia 10/12/2012, com duração de 39 minutos. A professora aparentava estar nervosa por ser muito tímida e não se sentir muito à vontade com a entrevista. Mesmo assim, respondeu a todas as perguntas.

3.5 Análises de Dados

Segundo Szymanski (2002, p. 71), análise "é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador". Considerando que o fenômeno a ser analisado é dinâmico, é preciso que o pesquisador atente para as mudanças que podem aparecer ao longo do processo.

Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdos que, segundo Bardin (1979, p. 42) é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

O autor organiza a análise em três etapas: **pré-análise**, "corresponde a um período de intuições, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise", a **exploração do material**, "consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" e **o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação**, "os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos" (BARDIN, 1979, p. 42).

Passadas essas etapas é chegada a hora de fazer a codificação dos dados, "processo pelo qual os dados em estado bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo"(BARDIN, 1979, p. 129). Após codificar os dados, o autor sugere a sua categorização, processo de reunião de elementos na mesma classe de acordo com critérios preestabelecidos, porém ressalva que nem todos os estudos necessitam disso.

Para o autor, em uma entrevista, um dos instrumentos utilizado neste estudo, há inúmeras informações subjetivas que por meio da análise proposta serão percebidos e aproveitados. O que não se observa no método que se utiliza na análise categorial.

Com o intuito de propiciar uma análise mais rica dos dados obtidos, Bardin (2010) propõe duas fases: a decifração estrutural e transversalidade temática.

A primeira fase refere-se à "abordagem que leva em conta os trabalhos existentes em matéria de enunciação, de análise do discurso e da narrativa, e até da psicanálise [...] mas de forma não sistemática, com flexibilidade, em função do próprio material verbal" (BARDIN, 2010, p.96). Seguindo esta abordagem, o autor apresenta cinco possibilidades de análise:

- Análise temática: podemos dividir o texto em alguns temas principais;
- Características associadas ao tema central: ao concentrarmo-nos mais no tema geral de investigação, podemos extrair os significados associados ao tema na mente da pessoa entrevistada;
- Análise sequencial: a entrevista é dividida em sequencias. Critérios semânticos, mas também estilísticos estão na base desta divisão;
- Análise das oposições: dois universos opostos, num minicomboate maniqueísta, defrontam-se neste discurso;
- Análise da enunciação: uma entrevista, como se trata de uma fala espontânea de inquérito, é feita de palavras, expressões, fins de frases aparentemente supérfluos, não levados em conta pela determinação semântica da procura de temas, mas muitas vezes, de fato, portadores de sentido. Além disso, o próprio estilo, nas variações está carregado de significados. Uma leitura da maneira de dizer, separada da leitura temática, pode completar e aprofundar a análise (BARDIN, 2010, p.101).

Buscando atender aos objetivos deste estudo, a partir de uma leitura minuciosa e detalhada das entrevistas realizadas com as professoras, das observações e dos documentos, foram construídos cinco eixos de análise

- 1- Caracterização da escola, dos professores e alunos;
- 2- A escola e a Educação Especial;
- 3- Percepção e expectativa dos professores sobre os alunos com deficiência e sua atuação profissional;
- 4- Visão dos professores sobre inclusão escolar, educação especial e saberes construídos;
- 5- Práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e formação.

Após essa organização, o próximo capítulo tratará de apresentar os dados e analisá-los, de acordo com os eixos definidos.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados obtidos por meio das observações e entrevistas, bem como a consulta ao projeto pedagógico da escola e dos prontuários dos alunos com deficiência.

4.1 Caracterização da escola, dos professores e alunos

4.1.1 Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada em um bairro residencial de classe média alta, próximo ao centro da cidade. A escola atende aos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II. O critério utilizado para escolha da instituição considerou a sua criação, que desde sua fundação, em 17 de fevereiro de 1975, há 37 anos, tem como foco o atendimento a alunos com deficiência. A Unidade Escolar surgiu do sonho e empenho de oito irmãs educadoras para criar um espaço educacional que pudesse atender a todos. Sua história com a deficiência começou em 1976, quando a instituição passou a realizar o atendimento a alunos com deficiência, porém em documentos oficiais é apenas em 1982 que lhe é concedida autorização para o funcionamento do curso de Educação Especial para Deficientes Mentais Educáveis (PPP, 2007).

Para o atendimento aos seus educandos, a instituição conta com uma equipe multiprofissional formada por professores das disciplinas que compõem a matriz curricular. Conta também com pedagogas, fonoaudiólogas, psicólogas e psicopedagogos profissionais que não tem sua função descrita no PPP (2007), entretanto, nas observações realizadas para o presente estudo, não foi possível verificar um trabalho integrado entre os profissionais. Observaram-se alguns trabalhos isolados, como: pedagogas que realizavam reuniões pedagógicas com o corpo docente e se colocavam à disposição para auxiliar na solução de conflitos que envolvessem alunos; fonoaudiólogas que realizavam trabalho com os alunos com deficiência auditiva, ajudando-os na adaptação a aparelhos, como a Frequência Modular (FM), e no desenvolvimento da fala; psicólogas em contato com a família do aluno com

deficiência, com o objetivo de conseguir informações sobre a deficiência, além de laudos médicos para podê-los avaliar e decidir em qual sala serão inseridos.

Outro momento em que pude observar a atuação da psicóloga foi nas reuniões e nos conselhos de classe, em que buscava tirar dúvidas das professoras em como proceder com os alunos com deficiência.

A escola está situada na região central do município e sua arquitetura assemelha-se a uma grande casa, composta por 16 salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala destinada às psicólogas, uma sala destinada às fonoaudiólogas, uma biblioteca, duas salas de coordenação, uma sala dos professores, a diretoria, a secretaria, a papelaria, a cantina, a quadra poliesportiva, oito banheiros, duas cozinhas e uma sala destinada à oficina das mães, onde são desenvolvidos trabalhos manuais que são vendidos em feiras organizadas na própria escola, sendo a renda obtida destinada aos alunos com deficiência, com fim para aquisição de livros e material escolar e pagamento de condução, dentre outras coisas, uma vez que alguns alunos com deficiência são oriundos de famílias sem condição financeira.

Apresentamos no quadro 3 a caracterização das salas de aula de fizeram parte do presente estudo.

Quadro 3 - Caracterização das salas que fizeram parte da pesquisa

SALAS	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO DA SALA
Sala LI (Especial)	12	12	Todos os alunos apresentam deficiência: 1 deficiente auditivo, 1 deficiente físico, 10 deficientes intelectuais; a idade dos alunos varia entre 7 e 18 anos. Atua nessa sala a professora H.
Sala LII (Especial)	12	12	Sala composta por 12 alunos, dos quais 2 são deficientes físicos, 10 são deficientes intelectuais; a idade dos alunos varia entre 7 e 15 anos. Atua nessa sala a professora A.
4º Ano A	26	1	Sala composta por 26 alunos, sendo 1 deficiente física. Atuam nessa sala a professora E e a professora F.
5º Ano A	9	2	Sala composta por nove alunos, sendo 2 com deficiência - uma auditiva e outra intelectual. Atuam nessa sala a professora E e a professora F.
6º Ano A	21	2	Sala composta por 21 alunos, sendo dois com deficiência - 1 com Paralisia Cerebral e outro com Síndrome de Incontinência Pigmentar. Atuam nessa sala a professora C e a professora D.
6º Ano B	29	1	Sala composta por 29 alunos, sendo 1 aluno com deficiência proveniente da Epidermólise Bolhosa Distrófica. Atuam nessa sala a professora C e a professora D.
7º Ano A	25	1	Sala composta por 25 alunos, sendo 1 aluno com deficiência física. Atuam nessa sala a professora C e a professora D.
7º Ano B	21	1	Sala composta por 21 alunos, sendo 1 aluno com deficiência auditiva. Atuam nessa sala a professora C e a professora D.
8º Ano A	30	3	Sala composta por 30, sendo 3 alunos com deficiência - um com síndrome de Down, uma com deficiência intelectual e um com deficiência auditiva. Atuam nessa sala a professora B e a professora C.
9º Ano A	27	1	Sala composta por 27 alunos, sendo 1 aluno com deficiência intelectual. Atuam nessa sala a professora B e a professora D.
9º Ano B	30	2	Sala composta por 30 alunos, sendo 2 alunos com deficiência - 1 com deficiência intelectual e outro com deficiência auditiva. Atuam nessa sala a professora B e a professora D.

*Obs.: Um mesmo professor leciona em diferentes classes.

Cabe ressaltar que nas salas de aprendizagem lenta os alunos encontram-se divididos em nível de aprendizagem; segundo as professoras, os alunos que pertencem à sala LI correspondem a alunos da educação infantil e os alunos da sala LII pertencem ao primeiro anos do ensino fundamental I.

Completando a equipe de funcionários da instituição, têm-se três inspetores de alunos, quatro pessoas encarregadas da limpeza, dois seguranças, duas porteiras, quatro secretárias, três coordenadoras, duas auxiliares de coordenação, uma vice-diretora e uma diretora.

4.1.2 A Escola e a Educação Especial

De acordo com informações coletadas no Projeto Político Pedagógico, a escola tem parceria, desde 1975, com o Sistema Universal de Audição Guberina (SUVAG), que se utiliza de um método criado por Peter Guberina para a habilitação e reabilitação da audição e fala dentro de uma proposta oralista, por meio de estímulos auditivos e sensoriais. Essa parceria faz da instituição em questão uma pioneira no interior do Estado de São Paulo, no que tange ao atendimento a alunos surdos no ensino regular.

Por meio das profissionais do Centro Suvag, fonoaudióloga e psicopedagoga, é feito um atendimento diferenciado com os alunos surdos, no qual ocorre o reforço do aprendizado, ou seja, todo conteúdo apresentado em sala de aula é repassado para o aluno deficiente auditivo em horário inverso ao horário de aula. As profissionais do Centro Suvag também auxiliam esse educando na reabilitação auditiva, no uso de aparelhos, como sistema de Frequência Modular (FM), na técnica de leitura labial e no ensino de libras.

A educação especial funciona, desde o princípio, da seguinte maneira: quando o aluno com deficiência chega à escola, antes de ser encaminhado a uma das modalidades de ensino, regular ou sala de aprendizagem lenta, passa por avaliação, na qual é visto o seu histórico médico e educacional, buscando informações necessárias para definir em qual sala será inserido. Caso ele tenha idade correspondente à educação infantil, preferencialmente, será inserido nessa etapa de ensino; entretanto, caso a equipe de profissionais da escola considere que ele não tem condições de ser inserido no ensino regular, será encaminhado então à sala de aprendizagem lenta. Ao final de cada ano letivo, os alunos da sala de aprendizagem lenta são reavaliados para que se verifique a possibilidade de sua inclusão no ensino regular.

Como destacado na caracterização das salas (quadro 3), as salas de aprendizagem lenta reúnem alunos com diferentes tipos de deficiência (auditiva, intelectual, física) e com idade entre 7 e 18 anos. Os professores não são especialistas em educação especial e os alunos permanecem nessas salas até que se encontrem aptos para frequentarem o ensino regular.

Para os alunos com deficiência que frequentam o ensino regular, a escola oferece o auxílio de uma professora chamada pela escola de "explicadora", que não é especialista em educação especial. Dias antes das avaliações, ela atende os alunos individualmente, repassando os conteúdos que serão cobrados nas avaliações.

Durante os períodos de observação nas salas de aprendizagem lenta, foi possível verificar que as atividades propostas para eles são equivalentes a atividades de alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Cabe destacar que muito embora a sala seja intitulada "sala de aprendizagem lenta", parece-nos que a escola ainda adota o modelo de classe especial existente na década de 1970, época em que passou a atender a alunos com deficiência. Observa-se que para ser encaminhado o aluno passa por uma avaliação educacional e médica e que o objetivo da educação especial é "proporcionar ao educando portador de necessidades especiais as experiências necessárias à minimização de suas deficiências e ao máximo desenvolvimento de suas potencialidades" (PPP).

Assim, as ações adotadas pela escola bem como o objetivo proposto para sala de aprendizagem lenta parecem repercutir o princípio de normalização presente na década de 1970 nas políticas de inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Esse princípio tinha como pressuposto que os alunos com deficiência deveriam ser preparados para "que atingissem nível compatível com as exigências do ensino regular" (SANTOS, 2006, p. 12) e que a sua inserção escolar deveria ser feita de forma gradativa, de modo a respeitar as suas condições particulares. Para Santos (2006, p. 12), "assim a inserção do aluno no ensino regular se pautava em suas condições específicas e pouca ênfase se dava as condições escolares".

Na história da educação especial, a classe especial foi um dos modelos mais utilizados no atendimento aos alunos com deficiência na rede pública de ensino, como aponta Mendes (2008), Santos (2002; 2006). Entretanto, segundo Santos (2006), grande parte da literatura que discute e analisa a questão das classes especiais aponta uma estreita relação entre fracasso escolar e classe especial, destacando que esse modelo não cumpriu o seu papel, uma vez que para elas foram encaminhados os mais diferentes tipos de crianças, funcionando como um grande depósito da escola, para onde eram encaminhados os alunos que não se

encaixavam no modelo de aluno ideal. A autora ainda alerta para o fato de que muitos alunos encerravam sua trajetória escolar na própria classe especial.

Assim, percebe-se que na presente pesquisa o modelo de atendimento “sala de aprendizagem lenta” reflete o modelo de classe especial que pouca relação tem com a política de educação inclusiva atual, que por sua vez propõe o Atendimento Educacional especializado (AEE). Nesse modelo, o aluno com deficiência deve frequentar o ensino regular e, caso necessite, poderá contar com o AEE no contra turno das aulas regulares. O AEE não substitui o ensino regular e visa proporcionar ao estudante com deficiência suporte para que se desenvolva no ensino regular.

4.1.3 Professoras

Foram selecionadas para a pesquisa oito professoras que, para efeito deste estudo, foram nomeadas como professora A, professora B, professora C, professora D, professora E, professora F, professora G e professora H. Para caracterização das professoras, serão apresentados dados sobre a formação de cada uma, área em que atuam, idade, local de nascimento, tempo de experiência no magistério e tempo de atuação na escola. A saber:

1- Professora A

Professora que atua há 20 anos na escola, tem mais de 20 anos de formação no curso de magistério e dois anos de formação em pedagogia. Atuou como auxiliar de sala na educação infantil por vários anos e há cinco anos atua como professora da sala de aprendizagem lenta.

2- Professora B

Nasceu no município de Taubaté no ano de 1967, ou seja, tem 45 anos. Assim que se formou, começou a lecionar na instituição de ensino na qual foi realizada este estudo. Atua há 25 anos na escola, tem formação em Letras e pós-graduação em Inglês. Ministra a disciplina de Inglês para os 8^{os} e 9^{os} anos e também atua como auxiliar de coordenação há 10 anos;

3- Professora C

Nasceu na cidade de São Paulo, tem 47 anos. No período em que estava na faculdade, ingressou na instituição de ensino referente a esta pesquisa como auxiliar e, após alguns anos, passou a ser professora titular. Atua há 26 anos na escola, tem formação em Letras e ministra as disciplinas Português e Redação para o 6^{os} e 7^{os} anos;

4- Professora D

Nasceu em Pindamonhangaba, em 1946, ou seja, tem 66 anos. Sua primeira experiência no magistério não aconteceu após se formar, pois primeiro se dedicou à família, e, após as filhas criadas, começou a lecionar, tendo como primeira experiência o trabalho voluntário desenvolvido na APAE de Taubaté. Atua há 22 anos na escola, tem formação em Letras e Pedagogia e ministra a disciplina Inglês, de 1º a 7º ano, e Espanhol de 6º a 9º ano;

5- Professora E

Nasceu em Taubaté, está com 37 anos. Tem curso de magistério e graduação em pedagogia. Sua primeira experiência profissional foi no magistério na instituição de ensino em que se realizou a pesquisa. Nessa instituição, já está há 20 anos, desde 1993, quando iniciou como estagiária. Começou como auxiliar em salas do ensino fundamental I e na sala de aprendizagem lenta e atualmente leciona as disciplinas Português, História e Geografia para os 4ª e 5ª anos;

6- Professora F

Nasceu em Taubaté, em 1981, e, portanto, tem 31 anos. Estudou na escola pesquisada do minimaternal ao 9ª ano. É formada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia. Após o término da faculdade, iniciou na instituição de ensino que está atualmente e nela se encontra há mais de 10 anos. Leciona as disciplinas Matemática e Ciências para os 4ª e 5ª anos;

7- Professora G

Nasceu em Cunha-SP, está com 65 anos. Tem graduação em matemática e pedagogia. Com 28 anos de profissão, começou a exercer a profissão no quarto ano da graduação ao prestar o concurso para ingressar na rede estadual de ensino e ser aprovada. Atua na rede estadual com diretora há 10 anos e na instituição de ensino em que ocorreu este estudo há mais de 25 anos;

8- Professora H

Nasceu na cidade de Taubaté, no ano de 1973 e está com 39 anos. Estudou na instituição pesquisada do maternal até o 9º ano. Cursou magistério e graduou-se em pedagogia. O início da profissão deu-se aos 18 anos, quando cursava o último ano de magistério. Teve a oportunidade de atuar como auxiliar de sala na presente escola. Após quatro anos, passou a ser professora titular. Atua na instituição de ensino que aconteceu o estudo há 20 anos e atualmente é professora da sala de aprendizagem lenta I.

4.1.3.1 A Escola como Contexto de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

Dessen e Polonia (2007, p. 22), ao discutirem os contextos de desenvolvimento humano que influenciam a trajetória de vida das pessoas, destacam que “a escola e a família emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas”, atuando como propulsoras ou inibidoras de seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. O sistema escolar é um espaço rico de trocas e, segundo as autoras, “inclui um número significativo de interações contínuas e complexas” (p. 24).

Muito embora as autoras busquem analisar a família e a escola como contexto importante no desenvolvimento da criança, podemos inferir que as experiências vividas pelo professor no contexto escolar também influenciam no seu desenvolvimento pessoal.

Na presente pesquisa, observa-se que a maioria das professoras tem a presente instituição como a primeira experiência no magistério, sendo que algumas foram alunas dessa instituição, fato que nos faz refletir sobre a influência que esse contexto tem sobre elas, em especial sobre a maneira como elas percebem e lidam com o aluno com deficiência e sobre a visão que construíram sobre a escola e as práticas educativas.

Nessa perspectiva, é relevante destacar que grande parte das entrevistadas atua há mais de 20 anos e que no início da atuação profissional foi designada como auxiliar de classe. Conforme os estudos de Tardif (2010), Nóvoa(2009) e Zeichner (1999), a prática do dia a dia

é, para os professores, o meio pelo qual adquirem saberes e conhecimentos para o desenvolvimento da profissão, uma vez que no contexto escolar, e mais especificamente no microsistema sala de aula, o professor lida com diferentes situações que fazem com que se desenvolva. Além da interação com os alunos, a interação entre os professores também viabiliza a construção de saberes. Durante os períodos de observação pude verificar, diversas vezes, as professoras conversando sobre os alunos, sobre o que fazer e como agir.

Levando em conta o tempo em que estão nessa instituição, não se pode deixar de ressaltar a influência que a cultura e as crenças construídas no macrosistema escola tiveram no desenvolvimento das professoras.

Os dados apresentados sobre as professoras nos auxiliaram a entender algumas ações e visões apresentadas por elas, pois a construção de crenças e valores sobre o aluno com deficiência e suas possibilidades educacionais orientam as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras.

4.2 Práticas Profissionais

Neste item serão apresentados em três eixos os dados referentes à formação profissional das professoras, bem como as práticas que elas desenvolvem em suas aulas e a relação estabelecida com o ensino do aluno com deficiência.

4.2.1 Visão e expectativa dos professores sobre os alunos com deficiência

Buscou-se nesse eixo apresentar a visão e as expectativas das professoras sobre os alunos com deficiência e o que elas esperam deles em termos de desenvolvimento acadêmico. Assim, tem-se o posicionamento das professoras sobre o conceito de deficiência.

Observa-se no discurso das professoras visões que se complementam para o que seja deficiência.

Um apontam como sendo a necessidade de atenção especial e atendimento diferenciado:

Professora E: *“Eu vejo a deficiência assim como um pouco mais de dificuldade do que os outros, porque a gente vê criança inclusa que tem mais habilidade que os outros, para*

outras coisas e os outros que dizem normais não tem. Então eu vejo que é uma criança que requer mais atenção”;

Professora F: *“Deficiente é um aluno que precisa da sua atenção, que precisa de um pouco mais de sua atenção do que ou outro”;*

Professora H: *“É um indivíduo portador de uma necessidade especial física ou mental que necessita de um atendimento e de um auxílio especial”.*

Outra como sendo limitações que impedem o sucesso dos alunos nas atividades acadêmicas:

Professora B: *“Deficiências são as limitações que cada um apresenta na área da aprendizagem”.*

Outra como algo que impede o desenvolvimento e que necessita passar por um processo de reabilitação:

Professora C: *“Deficiência seria alguma falha, alguma coisa que o aluno, o ser humano não conseguisse atingir, daí no caso o D.A. ele vai ter perdas dentro da aprendizagem por causa daquela deficiência auditiva, o D.V. ela vai ter algumas perdas em relação aos outros alunos por causa da deficiência dela, alguma perda de educação mais nada assim que a gente não possa tá reabilitando”.*

Os discursos das professoras sugerem que os significados por elas construídos a respeito do aluno com deficiência vinculam-se ao modelo médico, dentro de uma perspectiva em que focaliza a deficiência no aluno e valoriza o diagnóstico clínico. As professoras enfatizam os limites impostos pela deficiência e a ação pedagógica é pensada como auxílio especial, reabilitação.

O aluno com deficiência é concebido como alguém que não consegue corresponder às expectativas educacionais, o que pode estar relacionado ao fato de o atendimento oferecido pela instituição de ensino estar pautado no modelo de integração, em que o aluno precisa ser preparado para a inserção na sala de aula regular. As dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência nas classes são trabalhadas fora delas, seja nas salas de aprendizagem lenta

ou no trabalho realizado pela “explicadora”. Portanto, a busca por soluções educacionais pauta-se num modelo ideal de aluno e o processo educativo adotado tem como características a reparação, a classificação e a normalização, na tentativa de tornar o aluno com deficiência o mais próximo possível do aluno considerado “normal”.

Sendo assim, a forma como o macrossistema escola trata e percebe o aluno com deficiência influencia a visão que as professoras têm sobre ele e influencia as ações pedagógicas desenvolvidas nesse microsistema.

Nos relatos das professoras, evidencia-se a presença de uma visão médica sobre a deficiência, em que o requisito para que o aluno ingresse no ensino regular é o diagnóstico elaborado por profissionais da área da saúde (psicóloga, fonoaudióloga). Nesse sentido, o modelo de educação especial adotado pela escola parece colaborar para a veiculação e manutenção dessa visão. As estratégias de atendimento educacional baseiam-se no diagnóstico e na orientação que os professores recebem desses profissionais, como podemos observar no relato a seguir:

Professora C: *“Aqui a gente tem o histórico do aluno, quando não tem a psicóloga vai atrás e cobra dos pais, e a partir daí eles instrui como a gente deve trabalhar, fazem reuniões”.*

Tendo em vista as percepções apresentadas pelas professoras, é possível entender a perspectiva que elas têm com relação ao aluno com deficiência. Quando questionadas, foram unânimes em falar que para ele se faz necessária a redução e a sintetização do conteúdo, além da necessidade de atenção especial:

Professora B: *“[...] tem algumas atividades que sem eles perceberem pra não ficarem chateados, eles não precisam fazer, e as provas também são adaptadas”;*

Professora D: *“Então são 10 exercícios se ela fizer 5 tá bom, é o que ela conseguiu fazer”;*

Professora F: *“É mais enxuto, tem conteúdo que eu pulo, pois tem coisa que eles não viram no segundo, nem no terceiro ano. Então o deles é mais enxuto”.*

Observa-se nos depoimentos certo determinismo quanto aos limites impostos pela deficiência. As professoras parecem considerar que as dificuldades escolares apresentadas

pelos alunos têm como origem somente a sua condição pessoal, sem considerar os processos educacionais que geram o fracasso e, conseqüentemente, a exclusão escolar. A forma como o sistema educacional está organizado faz com que aquele que não atenda aos parâmetros preestabelecidos para o sucesso escolar fique à margem do processo educacional;

Professora G: *“Deficiente é alguém que não atinge todos os objetivos, então ele tem uma deficiência e ele não vai entender tudo que você está falando”.*

Com relação aos alunos da sala de aprendizagem lenta, esse determinismo é ainda mais evidente, como está expresso na fala da **professora D** que chegou a trabalhar a disciplina Inglês na nessa sala:

“Eu tive contato com eles direto por dois anos, até o dia que eu cheguei na diretora e falei é judiação, eles não conseguem nem português, por que eles são muito especiais, e eu to aqui ensinando azul é blue, one, two tree, four, Five, acabou pra eles, eles não conseguem caminhar. Então eu tive essa experiência de inglês para uma sala que acho que tinha 10 ou 12, que tinha todos os tipos de necessidades especiais que você possa imaginar”.

O relato da professora é muito instigador e não podemos deixar de refletir sobre o modelo de educação especial adotado pela escola. Ao oferecer duas opções de atendimento - sala de aprendizagem lenta e inserção na sala comum -, pode ter criado dois grupos de alunos com deficiência, *“os muito especiais”* e *“especiais”*. Nota-se que a expectativa sobre esses alunos também é diferente, pois os especiais têm condições de frequentar o ensino regular e limitações parecem poder ser contornadas se houver simplificação de conteúdo e avaliação adaptada e, assim, conseguindo manter-se no ensino regular. Já os muito especiais, mesmo que haja adaptações, na visão das professoras, não teriam condição de acompanhar o ensino regular.

Compreende-se que o deficiente tem direito à educação de qualidade no ensino regular como assegura a legislação, porém a maneira como o sistema escolar está estruturado, as crenças e a cultura que traz consigo e que foi incorporada pela escola permitem-nos compreender por que os professores consideram difícil o desenvolvimento do aluno com deficiência, tendo em vista que tal sistema não foi feito para atender ao que garante a lei. Em virtude disso, quando questionadas se são a favor da inclusão, a maioria concorda com ressalva:

Professora G: *“Então a meu ver ele não pode ser separado por causa da lei. Não pode ter uma sala só com alunos que tem problema. Então ele vem para sala normal, mas eu acho que é difícil”;*

Professora A: *“Eu concordo com a inclusão desde que a criança não vá sofrer, porque não adianta ficar numa sala que eles não vão conseguir acompanhar, e eles vão se sentir excluídos, então a gente faz o máximo pra que eles vão para inclusão, agora tem criança que não tem condições, daí a gente orienta a mãe para que procure uma escola ou uma escola técnica para que eles possam, poder atingir o objetivo deles”;*

Professora B: *“É eu acho que aí depende do nível da deficiência é eu acho que tem aluno que se for inserido em uma sala regular não vai conseguir fazer nada. Tem gente que fala que a educação especial é exclusão, eu não vejo assim não, eu vejo como uma oportunidade que eles estão tendo de conseguir chegar, talvez chegar em uma sala regular mas no tempo deles”.*

É perceptível que as professoras não são contrárias ao atendimento ao aluno com deficiência, porém sua inserção no ensino regular fica limitada as suas condições. Essa visão apresentada pelas professoras faz-nos refletir o quanto o microssistema escola, da forma como está organizado, segregado, distribuído de acordo com as limitações, influenciou para que as professoras acreditassem que o acesso ao ensino regular depende dos alunos terem condições para tal.

Nos discursos, observa-se pouca ênfase em relação às possibilidades de um contexto escolar inclusivo como promotor do desenvolvimento e da aprendizagem. Isso é reflexo de como a educação estruturou-se ao longo dos anos e, em especial, a educação inclusiva com base no assistencialismo. Nas perspectivas atuais, espera-se que a educação inclusiva tenha caráter educacional, que promova o aprendizado dos alunos com deficiência, trazendo assim possibilidades para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Cabe destacar que a escola apresenta uma visão retrógrada do que seja a inclusão escolar, uma vez que mantém os mesmos moldes do modelo de normalização, ou seja, a legislação foi avançando sobre o que seria inclusão, mas a cultura escolar não. E o fato de as professoras estarem há mais de 20 anos partilhando dessa visão, e em alguns casos ser a única visão que conhecem por não terem trabalhado em outras escolas, faz-nos refletir acerca da

percepção de inclusão e da perspectiva sobre os alunos com deficiência apresentada pelas professoras que foi construindo-se aos longos dos anos na unidade escolar por meio da interação com o contexto, com as crenças e com os profissionais que dele fazem parte.

A ênfase nas perdas, nas limitações, no que falta levam-nos a algumas indagações acerca da formação desses professores e das práticas pedagógicas voltadas a esses alunos, tendo em vista que as instituições formadoras também fazem parte desse sistema excludente. É possível que estas instituições deem conta de formar para incluir? Será que as experiências vivenciadas nesse sistema induzem os professores a refletir sobre ações pedagógicas voltadas para a real inclusão?

Talvez o maior entrave para a concretização da inclusão escolar de alunos com deficiência nos sistemas comuns de ensino seja a visão de muitos profissionais, ainda calcada na perspectiva determinista da deficiência, considerada como condição que impede o desenvolvimento humano. Essa visão justifica a homogeneização dos grupos de alunos e das práticas pedagógicas e estabelece limites às capacidades individuais, impossibilitando que esses alunos revelem suas habilidades e competências.

Sendo assim, a adoção de práticas pedagógicas homogenizadoras, que classificam os alunos como “normais”, “especiais” e “muito especiais”, pode afetar negativamente o seu desenvolvimento, pois, como afirma Desen e Polonia (2007, p. 27), “a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsoras ou inibidoras dele”.

4.2.2 Visão sobre educação inclusiva, educação especial e inclusão escolar

Nesse eixo, procurou-se apresentar a percepção que as professoras têm da educação inclusiva, educação especial e inclusão escolar. Primeiramente, colocar-se-á a visão das professoras quanto à educação especial e inclusiva. Ao analisar os depoimentos, observa-se que as docentes não têm um conceito definido do que seja a educação especial - umas creem ser uma modalidade de ensino para alunos que não acompanham o ensino regular:

Professora B: “*Ed. Especial o nome já diz é para alunos que não conseguem seguir o ensino regular que precisam de mais tempo, ou de uma assistência maior pra chegar ao mesmo objetivo dos outros*”;

Professor C: *“Ed. Especial seria uma educação diferenciada que pegue todos os tipos de problema”.*

Outras, ser um atendimento diferenciado em salas do ensino regular:

Professora D: *“Então a educação especial é especial já está falando a palavra, é aquele aluno que tem necessidades especiais então, tem lá em cima o Z (PC) a necessidade especial dele é motora só que tem inteligência, então o aluno especial são as necessidades especiais”;*

Professora E: *“Eu vejo que é uma educação assim, você tem que dar uma atenção maior para aquela criança, não procurar evidenciar na sala que ela é diferente ou não porque ali todo mundo tem suas habilidades suas dificuldades”;*

Professora F: *“Eu entendo como uma educação, o próprio nome diz uma educação um pouco mais especial você tem que ter um carinho maior pra você lidar com aquela criança”.*

Todavia, as professoras da sala de aprendizagem lenta definem como atendimento que propiciam aos alunos de suas salas:

Professora A: *“São as salas do curso que eu dou aula que foi passado isso pra mim, educação especial”;*

Professora H: *“[...] Educação especial você trabalha com várias deficiências e várias necessidades especiais juntas. São várias crianças em uma sala só, abordando várias necessidades”.*

Os dados sugerem que os significados construídos pelas professoras são resultados das experiências com educação especial vividas no contexto escolar. Ao considerarmos que as professoras entrevistadas, em sua maioria, construíram suas carreiras profissionais na escola em que atuam, podemos considerar que a formação ao longo dos anos de serviço deu-se pelas experiências vividas no dia a dia da sala de aula, pelas trocas com os outros professores, ainda mais se considerarmos que a maioria das professoras não teve na formação acadêmica o conteúdo sobre deficiência.

No que concerne à educação inclusiva é possível notar que também não há um consenso entre elas, uma vez que algumas acreditam ser a inserção dos alunos em salas do ensino regular:

Professora B: *“Ed. Inclusiva pra mim é conseguir inserir um aluno que tenha uma deficiência numa sala regular e que ele consiga atingir os mesmos objetivos no mesmo tempo, junto com os outros alunos considerados normais”;*

Professora C: *“Educação Inclusiva seriam todos os tipos de deficiência, que a gente possa estar adaptando em uma sala normal, dentro, cada um com suas dificuldades, cada um com seus limites, isso pra mim seria inclusão, a gente fazer com que este aluno conseguisse partilhar com uma sala "normal" mais dentro dos limites dele”;*

Professora D: *“Eles estarem nessa sala ditos dos alunos normais vivenciando aquilo ali só que cabe ao professor ficar observando cada um e na hora da prova a correção da aluna X é de uma maneira do aluno Y é de outra e na prova diferenciada. Que cada um tem uma deficiência”.*

Outra vê como uma modalidade de ensino na qual o professor deve dedicar atenção diferenciada aos alunos com deficiência:

Professora E: *“Eu vejo que é uma educação assim, você tem que dar uma atenção maior para aquela criança”.*

A visão que as professoras apresentam sobre educação inclusiva demonstra que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular está atrelado a suas condições individuais e à capacidade de se adaptar às exigências escolares. A ênfase recai sobre os limites impostos pela deficiência e a impossibilidade do aluno participar efetivamente dos processos educacionais desenvolvidos na sala de aula. Isso se torna evidente quando questionadas sobre a inclusão escolar. Os depoimentos divergiram com relação à condição para que ela de fato aconteça. Pode-se observar que algumas professoras apresentam-se favoráveis à inclusão, porém entendem que é necessário um amparo ao professor para que ele possa oferecer um ensino de qualidade a esses alunos:

Professora D: *“Então eu acho que deve haver a inclusão com esse suporte que a gente tem aqui”;*

Professora F: *“Eu ainda bato um pouco de frente, eu sou a favor da inclusão mais em certos momentos eu não sou. Por quê? Porque eu vejo assim muita, vezes eu vejo muitas escolas que tem muita inclusão em uma sala. E que a maioria é inclusão e que os alunos não rendem. Ai eu vejo pelo lado assim e os outros alunos? Como que faz? Porque você é uma professora só como que faz? E querendo ou não eu tenho uma auxiliar só, que me auxilia e a outra professora. É eu acho isso errado. Acho que deveria dar muito respaldo antes para professor para depois ele começar a fazer a inclusão. Até na formação”.*

Observa-se que as professoras consideram que a efetivação da inclusão escolar de todos os alunos na escola esbarra especialmente na falta de apoio aos professores. Entretanto, ao considerarmos que a escola em questão parece proporcionar aos docentes apoios necessários para que a inclusão aconteça, como “auxiliar” de sala e “suporte”, isso justifica o fato de algumas serem desfavoráveis à inclusão.

É possível que a desinformação a respeito das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência atrelada às experiências vividas na escola no que se refere à educação especial e, provavelmente, ao baixo desempenho apresentado pelos alunos com deficiência possa justificar a visão das professoras sobre os limites da inclusão escolar, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Professora A: *“Olha eu concordo com a inclusão desde que a criança não vá sofrer, porque não adianta ficar numa sala que eles não vão conseguir acompanhar, e eles vão se sentir excluídos, então a gente faz o máximo pra que eles vão para inclusão, agora tem criança que não tem condições”;*

Professora B: *“É eu acho que aí depende do nível da deficiência. É eu acho que tem aluno que se for inserido em uma sala regular não vai conseguir fazer nada”.*

As professoras, baseadas na concepção homogeneizadoras dos processos educativos e da deficiência como incapacidade, acabam por produzir expectativas de que esses alunos estão fadados ao fracasso escolar. Tendo em vista a forma como o atendimento deficiência

ocorre, podemos pensar que os conceitos apresentados pelas professoras refletem a maneira de pensar e agir da instituição, que diferencia os alunos de acordo com as limitações.

4.2.3 Práticas pedagógicas, Formação e Desenvolvimento Profissional

O presente eixo apresenta as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no ensino do aluno com deficiência, assim como a formação pedagógica e o seu desenvolvimento profissional.

Nas observações realizadas em salas de aula do ensino regular, foi possível constatar que as aulas têm quase sempre a mesma dinâmica: apresentação do conteúdo, explicação sobre ele e realização de exercícios. As professoras pouco desenvolvem práticas diferenciadas para atender aos alunos com deficiência. Nas aulas presenciadas, observou-se que a estratégia utilizada para apresentar o conteúdo aos alunos com deficiência é a mesma utilizada ao aluno sem deficiência. Na visão das professoras, a principal prática adotada com o aluno com deficiência é a atenção especial voltada a ele. Diversas vezes as professoras passavam por suas carteiras, observando se estavam acompanhando e se faziam as atividades. A prática observada confirma-se em suas falas:

Professora B: *“É difícil fazer alguma coisa diferente, eu procuro dar atenção, procuro ajudar da melhor maneira, quando precisa eu até faço alguma coisa separado com ele, por exemplo, tem aluno que não consegue terminar o livro então quando fica muito incompleto eu tiro o aluno em uma aula e ajudo ele a completar o livro”;*

Professora C: *“Olha, eu não sei, eu acho que eu faço muito pouco infelizmente. Praticamente nada, eu procuro dentro do que estou podendo, dentro da situação de sala de aula é acompanhar, vendo o que está sendo feito, vendo se ele está com possibilidade sozinho de estar desenvolvendo uma resposta adequada ou não”;*

Professora E: *“Algumas atividades em sala, dar mais atenção, sem demonstrar, assim passando na carteira e olhando”.*

Na visão da professora da sala de aprendizagem lenta, faz-se necessário ter como prática primeiramente apresentar o conteúdo de forma concreta, para depois abstrair:

Professora H: “[...] *quando eu vou apresentar um conteúdo para eles, eu procuro trabalhar bastante no concreto, mostrar o visual*”.

Assim, parece que a presença do aluno com deficiência na sala de aula do ensino regular pouco contribui para que o professor inove suas práticas, pois é perceptível que o aluno é quem deve adaptar-se à escola e não o contrário.

Nas salas de aprendizagem lenta, a dinâmica das aulas é diferente das salas do ensino regular. Observa-se que as professoras apresentam o conteúdo a todos os educandos e depois partem para um trabalho individualizado. Sentam-se ao lado dos alunos e por meio de recursos materiais variados reexplicam o conteúdo e os auxiliam no desenvolvimento das atividades. Observa-se que no ensino regular, o foco está na transmissão do conteúdo dentro do prazo preestabelecido e na sala de aprendizagem lenta em transmitir o conteúdo ao aluno buscando respeitar o seu tempo:

Professora A: “*É que no ensino regular o conteúdo é muito rápido, você passa a matéria muito rápido, aqui não são eles que me seguem, eu que sigo o que eles propõem, entendeu, por exemplo, se eles ficam só na sílaba PA, por exemplo, e não conseguem, eu faço de tudo e fico ali até que eles consigam assimilar o máximo possível pra eu poder passar pra outra lição. Entendeu, se precisar eu volto naquela lição, pra que eles assimilem o máximo que puder pra eu poder passar pra outra lição, não como no ensino regular que passa rapidinho*”;

Professora H: “[...] *eu procuro sempre trabalhar primeiro com eles, como eles precisam bastante da parte visual, do concreto, quando eu vou apresentar um conteúdo para eles eu procuro trabalhar bastante no concreto, mostrar o visual. Fazer com que eles através de brincadeira ou de jogos. Para que eles primeiro assimilem através do lúdico para depois passar para o abstrato*”.

Os discursos das professoras levam-nos a refletir que as práticas adotadas estão ancoradas na tendência tradicional, pois tanto no ensino regular quanto no ensino especial o foco está no conteúdo, em transmiti-lo, sem considerar as necessidades do aluno. A utilização de outras estratégias, como a abordagem lúdica, não nos parece estar voltada para o aluno, mas sim para mais um caminho para transmitir o conteúdo e também para fato de as professoras equipararem os alunos da sala de aprendizagem lenta aos alunos da educação

infantil - ciclo em que se opta por atividades lúdicas para transmissão do conteúdo. Sendo assim, nesse contexto de aprendizagem, observa-se que o aluno transforma-se em um mero receptor e a professora em uma transmissora do conteúdo, quando, atualmente, o que se preconiza é que o professor exerça o papel de facilitador da aprendizagem.

Com relação aos materiais utilizados pelas professoras, pode-se observar que apenas nas salas de aprendizagem lenta as educadoras utilizam outros materiais além do livro didático. Nessas salas, presenciou-se a utilização de ábacos, letras feitas com lixa, placas com numerais. No que se refere ao livro didático, nessas salas as professoras utilizam uma cartilha de alfabetização e dela fazem cópias das lições para cada aula.

No fundamental I, foi utilizado o livro didático específico para cada disciplina curricular. No fundamental II, foi adotada, para as disciplinas curriculares, a apostila de um determinado sistema de ensino, com exceção das disciplinas de Inglês e Espanhol que adotam livros. Pode-se observar que as professoras do fundamental I e II utilizam apenas os livros e as apostilas e que raramente utilizaram outros recursos, como constatamos em suas falas:

Professora B: *“[...] livros de inglês são importados [...] eu tenho um blog de ajuda para os alunos que toda véspera de prova tem revisão, tudo explicadinho, mastigadinho, tem todo o vocabulário que vai cair na prova, toda a parte de gramática [...]”*;

Professora C: *“[...] apostila [...] Eu dou só parte escrita de exercícios extra, que eu peço para colar no caderno. Uma vez ou outra a gente pega jogos na biblioteca, que eu to achando cada vez mais difícil de estar pegando por causa do bendito tempo”*;

Professora D: *“[...] a gente tem o livro didático que eu uso, que tenho que seguir aquele conteúdo [...]. A música a gente dá porque gosta”*;

Professora F: *“No meu caso é livro, escolhido junto à direção e coordenação da escola”*.

Durante as entrevistas e nos períodos de observação, ficou evidente que um dos possíveis fatores que impedem as professoras de utilizar outros materiais é a cobrança por parte dos pais e da escola, para que se cumpra todo o conteúdo proposto pela apostila e pelos livros:

Professora C: *“O que mata na apostila é aquele tempo que a gente tem para acabar, e tem mesmo porque senão complica a vida de todo mundo”.*

Verifica-se, portanto, que as professoras ao adotarem uma prática pedagógica baseada na tendência tradicional, parecem pouco contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência. O ensino baseado somente na transmissão do conteúdo tende a reproduzir a exclusão escolar, pois imputa aos alunos a total responsabilidade pelo fracasso escolar. No caso do aluno com deficiência, isso se torna mais agravante ainda, pois a tendência é atribuir as causas do fracasso a sua deficiência. Isso se torna patente quando observamos que, apesar de os alunos com deficiência durante o processo de ensino utilizarem os mesmos recursos que os demais alunos, no momento da avaliação são avaliados de forma diferente, quando se evidencia a diminuição da exigência acadêmicas e, conseqüentemente, a baixa expectativa em relação as suas possibilidades educacionais.

A escola adota como critério de avaliação a aplicação do chamado “testão”, que os alunos fazem todos os bimestres e que contabiliza parte da nota final. Nessa avaliação, os alunos com deficiência recebem prova diferenciada, contendo questões simplificadas, curtas e diretas. Além do testão, as outras avaliações realizadas são também adaptadas:

Professora F: *“Mesma coisa tem prova mensal, bimestral e este conceito que eu dou que é tarefa. Só que eles tem a prova um pouco mais sintetizada. É o mesmo conteúdo, porém às vezes tem conteúdo diferenciado. Que nem este bimestre eu fiz 4 provas diferentes porque eu achei que este aluno tava menos. Então não adianta eu fazer uma prova com o mesmo conteúdo que ele não vai me responder. Então foi um pouco menos, o outro estava no meio”.*

Logicamente, não podemos considerar que as práticas educativas adotadas pelas professoras em sala de aula tenham como origem apenas suas características e escolhas pessoais. É preciso considerar que suas ações não se desenvolvem isoladamente, mas estão relacionadas à cultura da instituição escolar. O modelo de educação especial construído pela escola desde sua criação tem um forte impacto sobre os saberes desenvolvidos pelos professores em relação ao aluno com deficiência e as suas possibilidades educacionais. Esses saberes parecem desencadear um fazer pedagógico que perpetua as práticas de exclusão a que foram submetidos os alunos com deficiência ao longo da história.

Observa-se também que o fazer pedagógico dos professores sofre influência da forma como a escola organiza o ensino nas classes regulares, baseado nas apostilas e na

homogeneização dos alunos, na concepção de que todos devem aprender a mesma coisa, do mesmo jeito e no mesmo tempo. Nesse contexto, a ação do professor também se torna limitada e tempo para o atendimento às diferenças na sala de aula é muito pequeno.

Com base em Bronfenbrenner, podemos afirmar que a sala de aula é um microsistema que pode favorecer o desenvolvimento, uma vez que oferece diversas interações, sendo elas professor/aluno, aluno/aluno, aluno/conteúdo, aluno/cultura educacional, que influenciam o desenvolvimento desse educando.

Considerando que a prática docente vai construindo-se ao longo do ciclo profissional, por meio de diversos saberes provenientes dos diferentes contextos dos quais os professores participam, quando questionadas se o trabalho com o aluno com deficiência contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas, foram inânimes ao afirmar que sim.

Algumas salientaram que o trabalho com esses educandos contribuiu para que percebam que precisavam ter um olhar diferenciado para todos seus alunos:

Professora A: *“Mudou porque na sala regular eu dava o exercício e podia ficar na minha mesa, corrigindo, fazendo algumas atividades minha assim. Agora, na sala especial, eu tenho que ficar um por um do lado pra que eles façam o exercício dando uma ajuda, dando um apoio, são muitos ainda que não tem assim, essa noção de copiar da lousa ou fazer numa folhinha eles se perdem”;*

Professora C: *“Contribuiu muito, olha eu acho assim, ele fez com que eu visse outras maneiras para estar atingindo o meu aluno, porque aquele dito normal você vem e dá o conteúdo e acabou. O deficiente é difícil você tem que procurar caminhos melhores para atender cada um deles”.*

Outras afirmam que há necessidade de mudança de postura perante os alunos com deficiência, tornando-a mais flexível no exercício da profissão:

Professora B: *“Modificou, porque quando você tem uma sala de alunos só normais, regulares, você não precisa se preocupar com algumas coisas, como por exemplo, quando você tem um D.A. você não pode falar de costas, você não pode falar no fundo da sala, você tem que ter cuidado porque senão ele não vai te entender. Quando você tem o aluno com déficit de atenção se você não fizer uma aula chamativa ele não vai seguir você, quando você tem um síndrome de Down se você correr de mais ele não vai te acompanhar, então acho que*

tudo isso a gente aprende sim. E quem nunca teve contato com esse tipo de aluno não aprende isso”;

Professora D: *“Lógico, lógico, daí você começa a pensar assim, eu tenho que ensinar o conteúdo, para aquele um que a gente acha que está bem eu vou puxar muito mais o outro vai até o limite dele. E o que dá pra você? Você fica flexível, né você começa entender mais uma aluna que está lá chorando porque ela está com cólica, e de repente ela não consegue fazer aula porque está com aula, porque está sentindo mal, eu sinto isso. Então você não está bem, “não você tem que aprender porque está na escola” não mais não está bem. Então eu acho que modifica a vida sim”;*

Professora F: *“Sim. De saber cobrar, de saber esperar o tempo dele”.*

Uma das professoras da sala de aprendizagem lenta, que desde o princípio lecionou para esses educandos, acredita que o trabalho com eles a fez adquirir novos conhecimentos e melhorar sua prática:

Professora H: *“Sim tanto pelo conhecimento e sempre fui procurando melhorar tanto na prática como no dia a dia com o aluno”.*

Os relatos das professoras evidenciam que a interação com o aluno com deficiência, com o microsistema sala de aula, com o tempo de aprendizagem de cada aluno e com os processos estabelecidos com eles parecem ter contribuído para o seu desenvolvimento profissional, passando, como relatado, a ter um olhar diferenciado para seus educandos e adotando algumas ações diferenciadas. Como dito anteriormente, esse foi o ambiente de formação mais significativo para as professoras, pois foi na instituição de ensino que lhes foi oferecida grande parte da formação para lidar com aluno com deficiência.

Além dos alunos com deficiência, outras pessoas influenciaram no desenvolvimento das práticas das professoras, como os professores que tiveram ao longo de sua formação acadêmica e as professoras com as quais atuaram no início da carreira, como referências para as práticas e posturas adotadas:

Em relação aos professores que marcaram sua formação profissional, as professoras relatam:

Professora B: *“Ela não dava uma aula igual a outra, sempre tinha uma novidade na aula dela, nem que fosse uma chamada oral de costas, ela falava vem aqui vira de costas pra mim e responde a pergunta. Então acho que isso é a gente nunca sabia o que ia acontecer na aula dela, isso era muito legal. E depois outra professora que eu fiz estágio, fazia muita coisa fora do livro, então eu ia assistir à aula dela para aprender dar aula”;*

Professora F: *“A professora de Matemática, pela forma que conduzia a matéria e a professora de português pelo carinho com que tratava os alunos”;*

Professora C: *“Não que eu seja, eu sou toda cheia de falhas, entendeu. Mas as que me inspiraram, elas me trouxeram um modelo. Elas são bem certinhas, você pensar antes de planejar uma aula, pensa o livro que você vai adotar, será que está bom, e os pais, será que esta criança vai atingir este objetivo que eu quero, será que esta leitura é bacana, né. É tudo isso”;*

Professora D: *“Eu acho que eu trouxe sim, porque ela era uma pessoa brincalhona, mais na hora de ensinar ela era muito firme, aí todo mundo fala que eu sou meio brava, eu falo assim tem duas opções ou aprende ou aprende, pode escolher, então eu acho assim se eu estou aqui fazendo o meu trabalho eu tenho que passar para eles, né. Ela era assim também, na hora de brincar ela brincava, mais na hora de ensinar ela era assim muito formal. Então às vezes os alunos falam assim a teacher é brava, eu não sou brava eu acho que o que eu sei eu tenho que passar para ele, o meu objetivo é que ele aprenda[...]”.*

Como dito anteriormente a presente instituição foi a primeira experiência das professoras no magistério; a maioria delas sabemos iniciou como auxiliar docente e que o início da profissão é coberto de dúvidas e incertezas. Sendo assim, as professoras afirmam que a experiência como auxiliar foi valiosa no sentido de que propiciou conhecimentos para exercerem a profissão. Essa experiência torna-se ainda mais importante, considerando que essas professoras pouco tiveram, e em alguns casos não tiveram, em sua formação inicial conteúdos sobre o ensino, para poder lidar com alunos com deficiência, como podemos observar em seus depoimentos:

Professora F: *“Teve, mais não era focado, não era uma disciplina específica, contou que dentro das disciplinas do curso as professoras abordavam um pouco do assunto. Faz uns*

10 anos que fiz o magistério então não era como é hoje que tem que ter uma disciplina que era focado. Afirma que não foi nada específico”;

Professora B: *“Não, não, eu me lembro de que assim esse trabalho a gente fez [...] pra algum fundamento, alguma matéria assim, foi no quarto ano, na especialização. Tá mais eu não me lembro qual matéria foi não”.*

Todavia, dentre as entrevistadas, há três professoras que cursaram recentemente a pedagogia e afirmaram que no currículo atual foram oferecidas disciplinas que abordavam a temática deficiência:

Professora D: *“Não naquela época em Letras você não tinha, Eu fui ver isso na pedagogia, porque a gente tinha módulos inteiros sobre isso, os professores vinham de Batatais”;*

Professora E: *“Lá eu tive sim uma disciplina que fala sobre deficiência. Eu fiz pedagogia a distância, lá por se a distância, achei muito mais puxado que presencial. Lá teve uma disciplina com apostila e aula presencial que tratava do ensino para o aluno com deficiência”;*

Professora H: *“Então os dois últimos anos na faculdade as disciplinas era específicas para D.M., no caso tinha essa nomenclatura, é pedagogia para D.M. tinha a área específica para matemática, português. Tinha parte de didática de como você passar o conteúdo e a parte do conteúdo em si. E tinha também a parte de especialização que era dada a por um neurologista, era a parte biológica”.*

Essa defasagem na formação acadêmica de algumas professoras é justificada pelo fato de apenas os cursos de pedagogia, a partir da década de 1970, apresentarem disciplinas específicas sobre o atendimento ao aluno com deficiência. Isso nos faz refletir sobre o peso que a cultura, as ações e a formação oferecida pela instituição tiveram e têm sobre a formação das professoras. Levando em conta que, na maioria dos depoimentos, as professoras afirmaram que tudo o que desenvolveram com alunos com deficiência foi proveniente de suas experiências e foi aprendido na prática do dia a dia:

Professora C: *"Que eu me lembre não, tudo que aprendi foi aqui mesmo, na escola, na prática, com o tempo. E essa escola aqui na época era uma das poucas que trabalhava com os deficientes, que na época não se falava de inclusão, dessas coisas, mais a escola já começou a funcionar dentro desse objetivo";*

Professora D: *"E eu acho que vai muito de você dar aula a muitos anos e a cada ano aparece um deficiente diferente, cada um é uma necessidade especial diferente e você vai de repente montando alguma coisa na sua cabeça para aquele aluno. Perguntado-lhe **Você vai aprendendo na prática mesmo?**, a professora respondeu: *na prática do dia a dia";**

Professora G: *"Não, o meu auxílio é só a minha experiência, porque eu já tenho todo este tempo de magistério, então eu tenho experiência, só aqui trabalho a 28 anos. Então meu auxílio é isto minha experiência o que eu faço dentro da sala, o que eu vejo que ele tá rendendo, às vezes eu paro e penso será que é isto mesmo que estou fazendo? Será que está certo? Então ai você vai assistir uma palestra e tirar dúvidas";*

Nos discursos das professoras, observa-se o valor que é dado às experiências práticas, quando mencionam que elas elegem os saberes práticos como elementos principais para exercer a profissão. Podemos supor que essa fala é fruto da formação acadêmica que, como relatado por elas, pouco auxiliou no trabalho junto ao aluno com deficiência.

Uma vez que nos bancos da universidade o professor nada mais é do que um receptor de diversas informações que não dão conta da imensidão de situações vivenciadas no ambiente escolar. Durante a graduação, o que vemos é o professor como um receptor de informações, estimulado a ser um transmissor delas. No caso das professoras deste estudo, durante os períodos de observação, foi possível identificar a função de transmissoras, considerando que estão sempre preocupadas com o conteúdo que precisam cumprir.

Além da experiência diária, da pouca informação recebida na faculdade, as professoras elegem os cursos oferecidos pela escola, as reuniões pedagógicas e o amparo da equipe multiprofissional como fonte de conhecimento e auxílio nos momentos de dificuldades:

Professora A: *"Foram alguns cursos que eu fiz, alguns profissionais que às vezes vem aqui na escola e me indicam, né, também pergunto, e as vezes o própria criatividade";*

Professora B: *“São muitas reuniões, a gente aprende muita coisa, eles trazem profissionais de fora pra conversar com a gente sobre o assunto, as vezes vários profissionais sobre um assunto só, porque os assuntos são muito complexos, muito extensos, então sempre tive respaldo aqui, tanto de psicóloga, com de fonoaudióloga, psicopedagoga, eles estão sempre atualizando a gente, sempre ensinando alguma coisas a mais para melhorar estar práticas em sala de aula”;*

Professora E: *“O que ajudou foi o dia-a-dia e o auxílio que temos aqui na escola, psicólogo, fonoaudióloga e os profissionais que a escola traz para nos orientar”.*

Na oportunidade de participar das reuniões e algumas palestras oferecidas pela escola, o que se pode constatar é que, na maioria das vezes, a preocupação está em transmitir ao professor o diagnóstico dos alunos com deficiência, e por meio das palestras esclarece os aspectos clínicos das deficiências. Em alguns momentos, são abertas discussões referentes a como lidar com o alunos com deficiência, e nesses momentos a equipe multidisciplinar apresenta formas de trabalho para as professoras, como, por exemplo, a maneira de apresentar o conteúdo, as atividades que podem ser realizadas com os alunos com deficiência. Sendo assim, fica evidente que ainda a formação oferecida pela escola traz traços da formação médica e do modelo de normalização pautado no diagnóstico.

Nos períodos de observação na sala dos professores, pode-se constatar que outro recurso utilizado pelas professoras para solução de problemas foi a troca de informação entre os pares. Diversos foram os momentos em que um docente buscava apoio em outro para saber como lidar com determinados educandos, que estratégias utilizar e quais recursos adotar. Essa saída utilizada pelas professoras vai ao encontro das novas propostas de formação docente, nas quais o professor deve ser atuante em seu processo de formação, pois a troca de experiências entre o grupo é um meio eficaz de formação, tendo em vista que o grupo de professores tem conhecimento dos educandos e da cultura educacional. Porém, o que ainda se encontra hoje nos cursos de formação continuada é a Tendência Tradicional, uma vez que o professor continua sendo receptor e transmissor de conteúdo.

Na referida escola, a equipe escolar busca desenvolver um trabalho pedagógico cuja intenção é promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência, como proposto pelo PPP; entretanto, ao analisarmos as práticas adotadas, parece-nos que a forma de atendimento pouco tem contribuído para isso, uma vez que se observa: redução e/ou eliminação de conteúdos, avaliações simplificadas, permanência do aluno por período

indeterminado na classe de aprendizagem lenta, descrença dos professores nas potencialidades dos alunos e ênfase nas limitações e não nas suas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo do presente estudo foi identificar os saberes construídos por um grupo de professores que atuam em uma escola de ensino regular e especial e conhecer as alternativas pedagógicas adotadas por eles junto às práticas pedagógicas.

Por meio dos dados apresentados, foi possível notar que a escola em que ocorreu a pesquisa traz até hoje marcas das diretrizes educacionais vigentes no período de sua criação. Observa-se que o modelo adotado pela escola referente à inclusão está alicerçado na Lei 5.692/71 e na política de normalização/integração, uma vez que a escola atende aos alunos que acreditam não ter condição de acompanhar o ensino regular em salas de aprendizagem lenta. Foi possível verificar no próprio PPP da escola essas diretrizes, quando a instituição apresenta a Educação Especial como uma sala para atender a deficientes mentais educáveis.

Não queremos aqui condenar a forma de atendimento da unidade escolar, mas devemos observar que a forma de atendimento oferecida não contempla a inclusão como preconiza a lei, tendo em vista que a escola mantém o aluno que acredita não ter condição de frequentar as salas comuns em salas de aprendizagem lenta. Essa visão de inclusão que a escola apresenta influencia a visão que os professores têm dos alunos com necessidades educacionais especiais, fato que fica evidente no depoimento das professoras, quando afirmam que têm alunos sem possibilidades de serem inclusos em salas do ensino regular; e, conseqüentemente, a visão apresentada pelas professoras faz com que elas acreditem não serem capazes de ensinar esses alunos.

Porém, não podemos atribuir exclusivamente ao sistema de ensino desenvolvido pela escola a influência sobre a visão das professoras, mas considerar a história da educação especial, percepção de deficiência ao longo dos anos e que pertencemos a uma sociedade excludente que tem um sistema de ensino também excludente. Todos esses fatores contribuíram para que a escola e as professoras entendessem que determinados alunos com necessidades educacionais especiais deveriam frequentar salas de aprendizagem lenta. Nas perspectivas atuais, o ensino inclusivo exige nova visão de educação especial e deficiência, portanto é necessário que os professores ressignifiquem suas concepções e suas práticas pedagógicas.

No que concerne à formação das docentes, a maioria das pesquisadas não teve na graduação conteúdos que contemplassem o tema educação especial, por se tratar de professoras formadas, em média, há mais de 20 anos; em virtude disso, elas relataram que a sua formação aconteceu por meio da prática do dia a dia e dos conselhos realizados pela

equipe pedagógica da escola. Acredito que os conselhos contribuíram para a formação, mas a prática profissional teve um peso maior para tal, pois, nos quatro anos em que trabalhei nessa escola, observei que as professoras recorriam, na maioria das vezes, as suas experiências na profissão docente, para solucionar as situações-problemas de sala de aula. Sempre recorrem a ações realizadas com outros alunos para resolver algum conflito. Em poucos momentos, foram apresentadas literaturas que pudessem auxiliar as professoras. Em virtude disso, podemos afirmar que, dos saberes apresentados pelas professoras, o que mais se sobressai é o saber proveniente de suas experiências, como elas mesmas afirmaram - as ações que desenvolvem com os alunos com deficiência são provenientes de experiências com outros alunos ao longo da carreira docente. E essas ações e práticas pedagógicas foram aprendidas por meio do método de tentativa e erro, ou seja, é notório que no começo da profissão as docentes não estavam preparadas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em virtude disso, desenvolviam ações pedagógicas e observavam se o resultado teria efeito positivo. Em caso afirmativo, continuavam a desenvolvê-las, caso contrário, buscavam alternativas.

Essa situação não é exclusiva das professoras deste estudo. Observamos que isso acontece com a maioria dos professores, considerando que o docente não sai da graduação preparado para atuar em sala de aula. É por meio das experiências diárias que ele vai se aperfeiçoando e encontrando caminhos para desenvolver um bom trabalho com seus educandos.

É notória a necessidade de maiores investigações para a compreensão dos sistemas de ensino vigentes e as práticas desenvolvidas pelos professores que deles participam. Espera-se que este estudo desperte o interesse de outros para a realização de pesquisas com esse intuito.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, M. M. P. **Psicologia Escolar e Deficiência Mental: um olhar bioecológico sobre a inclusão.** Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2008.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papirus, 1997.

ASPESI, C. C. et. al. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria, n. 22, 2003.

_____. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: _____. **Ensaio Pedagógico.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes topologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade,** ano XXII, n. 74, Abril, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista de Inclusão, 2008.

_____. Presidência da República. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União. Brasília, 5 de outubro de 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: _____ et al. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Editora Junqueira&Marin, 2008.

_____. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CACHAPUZ, A. F. A Universidade e a Valorização do Ensino e a Formação de seus Docentes. In: MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAIADO, K. R. M. **Concepções sobre deficiência mental reveladas por alunos concluintes do curso de pedagogia deficiência mental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos-SP, 1993.

CAPES. Banco de Dados. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 25 jun. 2010.

CARVALHO, R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, vol.19, n. 46, p. 29-40, set. 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.
Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.
Brasília: CORDE, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

CUNHA, M. A. O. **Práticas de professores do Ensino Regular com alunos surdos inseridos:** entre a democratização do acesso e a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2005.

DUBOC, M. J. O. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 119-130, jul./dez. 2004.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: Unimep, v.1, n.1, p.101-106, 1992.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1, p. 141-145.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

_____. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: deferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1998.

INEP. Censo Escolar 2009. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 17 jul. 2011.

_____. Censo Escolar 2010. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 17 jul. 2011.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LUDKE, M. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 178-298, dez. 1999.

KNOWLES, G. Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In: GOODSON, I. (Org.), **Studying Teachers' Lives**. Londres: Routledge, 1992.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, p. 148-161, maio/2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** : o que é? por quê? como fazer? São Paulo : Moderna , 2003.

MARCELO, C. G. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, p. 51-75, 1998.

MARIN, A. J; ALBUQUERQUE, H.M.P. Facetas de formas de organização escolar e a presença da exclusão na escola, In: MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MARIN, A. J. Os estudos didáticos no Brasil: algumas 101dérias. In: MARIN, A. J. (Coord.). **Didática e Trabalho Docente**. Araraquara-SP: J. M., 1996.

MARIN, A. J. et al. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MARTIN, D. **Formation professionnelle em éducation et savoirs enseignants**: analyse et bilan des écrits anglo-saxons. Communication présentée au premier. Colloque de l'AQUFOM, Université du Québec à Trois-Rivières, nov. 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: E. P. U, 1993.

_____. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimento, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R. et al. **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal: EDUFRN, 2008.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MÜLLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial.** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1999.

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

OLIVEIRA, M. A. M. ; FREITAS, S. Políticas para a inclusão: formação de professores. In: Seminário da Sociedade Inclusiva Diversidade e Sustentabilidade: do local ao global, 2008, Belo Horizonte. Anais do Seminário da Sociedade Inclusiva Diversidade e Sustentabilidade: do local ao global. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Pedagogo, 1999.

PEREIRA, O. Princípios de Normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. In: PEREIRA, O. et al. **Educação Especial: atuais desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

POLONIA, A. C., DESSEN, M. A.; PEREIRA-SILVA, N. L. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA

DESSSEN , M. A.; COSTA JR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRATI, L. E. et al. Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão & Crítica.** 21 (1), p. 160-169, 2008.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RASCO, J. F. A. De La investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. In: RASCO, J. F. A. et al. **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.** Akal: Ediciones, 1999.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física,** p. 73-80, 2003. 23/24

ROPOLI, E. et al. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSSETTO, E. **Políticas de formação de professores para educação especial.** 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. UNIOESTE: Cascavel, 2005.

SANTANA, J. P., KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. Editora Casa do Psicólogo, 2004.

SANTANA, B. B. S. **Inclusão Escolar de alunos com deficiência intelectual no Ensino Regular: depoimentos de professores**. Dissertação de mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP, 2009.

SANTOS, G. C. S. Diversidade e educação: desafios à formação e à atuação docentes. **In: MAGALHÃES, R. C. P. Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SANTOS, R. A. **A trajetória escolar de alunos deficientes mentais atendidos em classe especiais da rede pública Estadual Paulista**. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 2002.

_____. **Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais**. Dissertação de Doutorado. PUC/SP, 2006.

SANTOS, R. A.; MARIOTO, S. R. **Inclusão escolar e formação de professores: um estudo sobre as produções acadêmicas e as propostas de formação**. In: Encontro Iberoamericano de Educação, 2011, Araraquara. 6º EIDE. ARARAQUARA : UNESP, 2011.

SILVA, R. F. et al. **Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M. et al. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. **Revista brasileira de educação especial**, 1995.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Espanha, 1994.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, p.76-87, 1998.

ZEICHNER, K.; CORE, J. Teacher Socialization. In: HOUSTON, R. (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. Nova York: Macmillan, 1990.

APÊNDICE I

OFÍCIO 1

Taubaté, 25 de Outubro de 2011.

Prezado Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela Aluna Sofia Rabelo Marioto, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2011/2012, intitulada “**INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES**”. O estudo será realizado com professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, da Escola X, sob orientação da prof^a. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Para tal, será preciso que a pesquisadora acompanhe os professores durante um período de oito meses realizando observações as práticas pedagógicas desenvolvidas e também será realizada entrevista através de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº..... (ANEXO A).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone xxxx-xxxx, ou xxxx-xxxx (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Sofia Rabelo Marioto

APÊNDICE II

Termo de Autorização da Instituição

De acordo com as informações do ofício 1 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES”**, e propósito do trabalho a ser executado pela aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de observação as aulas e entrevistas com professoras. Será mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Nome da Aluna: Sofia Rabelo Marioto.

Nome da Instituição: Escola X”.

CNPJ

da

Instituição:

Diretora

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES”**.

Pesquisador Responsável: Sofia Rabelo Marioto.

Telefones para contato: (xx) xxxxxxxx (xx) xxxx-xxxx

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é conhecer como se dá o desenvolvimento humano, na perspectiva Ecológica, dos professores que atuam com alunos com deficiência, considerando sua formação e práticas educativas desenvolvidas por eles.

Os dados serão coletados por meio de observação e entrevista na qual você terá que responder a 7 questões. As entrevistas serão gravadas em mídia digital, e após serem transcritas serão deletadas.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o significado e a prática da humanização no contexto hospitalar, que poderá contribuir para viabilizar novas propostas de ação que favoreçam a prática da humanização da assistência.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Formação e Práticas de Professores que atuam com Alunos com Deficiência”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Sofia Rabelo Marioto sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data ____/____/____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APÊNDICE IV

Instrumentos de Coleta de Dados

Questionário

Disciplina(s): _____

Período(s): _____ Ano(s) em que leciona: _____

Qual seu grau de formação profissional?

Graduação Pós-Graduação Mestrado Doutorado

Possui cursos de formação com vistas a Educação Especial?

Sim Não

Há quanto tempo atua como professor (a)?

mais de 1 ano há mais de 3 anos há mais de 5 anos há mais de 8 anos

Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?

mais de 1 ano há mais de 3 anos há mais de 5 anos há mais de 8 anos

Já trabalhou com alunos com deficiência?

Sim Não

Possui alunos com deficiência em sua turma atual?

Sim Não

Desenvolve práticas diferenciadas para este aluno?

Sim Não

Você concorda com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

Concordo Concordo Parcialmente Não Concordo

Você aceita participar da 2ª etapa da pesquisa? Em caso positivo identifique-se.

Aceito.Nome:_____ Não Aceito

APÊNDICE V

Entrevista

Contato inicial: Serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como será feita a entrevista, também será oferecido um espaço para sanar possíveis dúvidas que ele possua e por fim será pedida ao entrevistado a permissão para sua participação.

- **Aquecimento:** Neste momento coletarei dados pessoais do entrevistado, como nome, formação, tempo de magistério e início do trabalho com educação especial.

- **Questão desencadeadora:** Qual sua concepção sobre Educação Especial e Educação Inclusiva e deficiência?

- **Questões:** - O que o levou a trabalhar com Educação Especial?

- Quais as práticas pedagógicas que você desenvolve com alunos com deficiência?

- O que lhe auxiliou para o desenvolvimento destas práticas?

- Você é orientado pela equipe multiprofissional da escola? De que forma?

- Você considera que os cursos de formação realizados ao longo de sua carreira contribuíram para atuar com alunos com deficiência? Especifique.

- O contato com alunos com deficiência modificou sua prática pedagógica? De que maneira?

- Você concorda com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular? Justifique.

APÊNDICE VI

Roteiro de observação

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) Professor (a):

Série: Turno:

Nome da Escola:

Turma:

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

- A relação desenvolvida em sala de aula apresenta-se de forma harmônica. Justifique
- Como ocorrem às relações interpessoais entre o professor e os alunos? Comente
- Como o professor lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- A metodologia utilizada em sala de aula contempla atividades interdisciplinares? De que forma
- A mediação desenvolvida pelo (a) professor(a) permite uma aprendizagem significativa?
- Os conteúdos são contextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos?
- A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?
- As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?

RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

- Existe clima de cooperação entre os alunos?
- Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos? Justifique

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS

- Os recursos são utilizados de forma adequada?

-Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?

RELAÇÃO PROFESSOR X EQUIPE PEDAGÓGICA

-Existe relação de apoio entre professor e equipe pedagógica?

-Professor procura equipe pedagógica para discutir problemas?

RELAÇÃO PROFESSOR X DIREÇÃO E PROFESSOR X COORDENAÇÃO

-Professor tem apoio da direção para desenvolvimento de projetos e atividades?

-Professor tem apoio da coordenação para desenvolvimento de projetos e atividades?

-Professor possui apoio da direção e/ou coordenação para solucionar problemas com seus alunos?

-Professor recebe apoio da direção e coordenação para realização de cursos que visem auxiliar sua prática pedagógica?



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 509/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 525/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Formação e práticas de professores em uma escola inclusiva: um estudo na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano*

Pesquisador(a) Responsável: Sofia Rabelo Marioto

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **11/11/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 11 de novembro de 2011

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté