

Contributos de ações de formação continuada docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Dulce Pereira dos Santos¹²⁰, Kátia Maria da Cruz Ramos¹²¹

Resumo

A obrigatoriedade de receber em sala de aula alunos com deficiência vem causando angústias no docente por falta do desenvolvimento de competências necessárias para atuar junto a estes alunos. E, conforme bem situa o debate sobre esta ordem de acontecimento, embora já exista o movimento de oferta de um componente curricular que trate da temática da Educação Inclusiva nos cursos de Magistério e Licenciaturas Diversas, ainda são as ações de formação continuada que vêm possibilitando ao docente uma aproximação com questões da inclusão em geral e da inclusão escolar em particular. Nesse contexto, nomeadamente a partir de uma inquietação sentida diante de limites de lidar com alunos com deficiência, este trabalho trata de uma pesquisa que teve como propósito identificar ações de formação continuada que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais no Ensino Fundamental, tendo como objeto de atenção a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife (Pernambuco – Brasil). Para tanto, tendo como suporte a abordagem de pesquisa qualitativa e um questionário como instrumento de recolha de dados, elegeu como sujeitos de pesquisa quinze professoras, atuantes em três escolas distintas, que vêm recebendo alunos com deficiência em sala de aula, e para o procedimento de tratamento dos dados recorreu à análise temática. Os dados obtidos, para além de apontarem para uma ausência da oferta de formação por parte da SEEL e um despreparo a que se referem as professoras indicando que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiência, revelam que as professoras consideradas, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes, viabilizam a sua atuação através de alternativas para dar conta do exigido. E fazem isso buscando conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização. Nesse âmbito, o que vem caracterizando essas alternativas é tornar a sala de aula como *locus* privilegiado da formação que, embora limitada por colocar o professor como único responsável pela formação, corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano. Nesse sentido, o estudo ratificou tanto a pertinência da formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação inclusiva. Ensino Fundamental.

¹²⁰ Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife

¹²¹ Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

A defesa por uma escola inclusiva encontra, entre outros, amparo na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001) que vem possibilitando tornar realidade a inserção de pessoas com deficiência nas salas de aula do ensino regular. Se por um lado esta ordem de acontecimento indica um avanço, por outro lado tem sido motivo de inquietação por parte de professores que sentem limites em lidar com alunos portadores de deficiência – principalmente pela falta de preparo diante de especificidades das deficiências.

Essa inquietação foi confirmada num Curso de Especialização em Educação Inclusiva, promovido pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife, quando os cursistas reconheceram-se com a mesma preocupação e explicitaram que estavam no curso para aprender como lidar com alunos portadores de deficiência que foram colocados em suas salas sem que tivessem uma preparação.

Diante dessa situação, considerando a ausência na formação inicial de uma preparação anterior à atuação dos que estão recebendo alunos com deficiência, aflorou o interesse em pesquisar sobre encaminhamentos da SEEL para reverter tal quadro no âmbito da formação continuada, principalmente em termos de preparar o docente para atuar no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1). Isso porque, embora já exista o movimento da obrigatoriedade de um componente curricular que trate da temática da Educação Inclusiva nos cursos de Magistério e Licenciatura, ainda são as ações de formação continuada que vêm possibilitando uma aproximação com questões da inclusão em geral e da inclusão escolar em particular – principalmente para aqueles docentes cuja formação não contempla essa problemática.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de identificar ações de formação continuada ofertadas pela SEEL que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de pessoas com deficiência no EFI, cujos dados estão contemplados no estudo ora apresentado.

E para dar conta do desenvolvimento e achados da pesquisa o texto congrega três pontos. O primeiro trata de questões da obrigatoriedade na sua relação com a formação para atender crianças com deficiência no EF1. O percurso seguido na pesquisa é objeto de atenção do segundo ponto, contemplando a caracterização do campo e dos sujeitos bem como procedimentos de coleta e de análise dos dados. O terceiro ponto trata dos resultados, em termos de evidenciar contributos de ações de formação continuada na sua relação com a questão da inclusão de alunos com deficiência.

Nas considerações finais tanto é ratificada a importância e pertinência de ações de formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma reflexão sobre a obrigatoriedade de atender alunos com deficiência

A educação considerada como um agente de transformação é um elemento de fundamental importância no processo de superação de preconceitos e de exercício da cidadania, principalmente na luta de segmentos sociais pela inclusão na sociedade – pois através da educação as pessoas têm possibilidade de ter conhecimento dos seus direitos e poder reivindicá-los.

Por tal razão a educação pode nos conduzir a mudanças significativas porque através dela ocorrem transformações na sociedade. Nesse sentido, um dos pontos que vem marcando a nossa história é o convívio social com pessoas com deficiência que, até então, viviam em ambientes segregados – conforme bem afirmam Silva e Santos (2011, p. 1) em termos de que

estamos numa fase em que o discurso da inclusão já foi sistematizado e parece ter sido assimilado pelos sistemas de ensino. Até mesmo as instituições que preservavam o sistema segregado, resistindo à proposta, estão atualmente favoráveis à escola inclusiva. Parece claro que esse movimento evidencia uma perspectiva de melhoria do atendimento educacional para todos os alunos.

No âmbito desse movimento surge em vários países o debate acerca da educação inclusiva, pois a sociedade começou a perceber que não era mais possível que as pessoas com deficiência vivessem em ambientes segregados, por notaram que suas habilidades mesmo que restritas poderiam ser mais desenvolvidas no convívio com crianças do ensino regular (Brasil, 2001; Mantoan, 2006) – onde poderiam encontrar uma diversidade de atividades propostas, em alternativa ao ambiente segregador que condiciona a agir segundo os limites das deficiências. Nomeadamente tendo por base a compreensão de que “tratar as pessoas diferentemente podem enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes podem esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (Mantoan, 2006, p. 17).

E tal compreensão, dentre outros, retrata o que embasou o movimento social que implicou na Declaração de Salamanca (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994), onde ficou delegado que a questão da inclusão parte do princípio que a educação é um direito de todos. Neste sentido, tal Declaração veio reafirmar o compromisso com a educação inclusiva, ao corroborar o direito de educação para todos, no sentido de que a legislação garanta que toda criança tem direito fundamental a educação e deve ser dado o direito de usar suas habilidades a fim de proporcionar um novo saber.

A partir dessa Declaração a educação inclusiva configura-se em um novo segmento, pelo indicativo da obrigatoriedade dos órgãos educacionais de assumirem o compromisso de garantir que as crianças com deficiência tenham direito e acesso ao Ensino Fundamental. E tendo essa referência foi implementado no Brasil, em meados dos anos 90, políticas que possibilitaram o atendimento a crianças com deficiência neste nível de ensino.

Nesse sentido, surge na década de 90 a obrigatoriedade da inclusão dos alunos que viviam em ambientes segregados na direção de fazerem parte do ensino regular. Essa obrigatoriedade, que levava às pessoas que tinham deficiências a viverem em ambientes regulares, tem como base a idéia, conforme anteriormente mencionado, de que o ambiente segregador deixa limitada a pessoa com deficiência. E esse movimento revela um avanço em relação à legislação, em termos do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.152/71 (Brasil, 1971) e a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), ao voltar-se para assegurar direitos sociais e a inclusão de pessoas com deficiência. Embora, segundo Rodrigues (2006) e Magalhães (2011), a inclusão como uma nova realidade venha galgando e ocupando seu espaço de uma maneira muito lenta, pois a sociedade não está moldada a essa nova realidade.

A esse respeito Mantoan (2006, p. 23) afirma que

a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas

receberem indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

E essa questão tem sido vista através da falta de acessibilidade e do cumprimento da legislação. Pois “o desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994, p. 6). Apesar de na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) constar em seu Art. 59º que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...];

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...];

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Por isso, considerando Souza e Oliveira (2009), ressaltamos que entre os vários desafios que envolvem a educação inclusiva estão os que dizem respeito a lidar com a criança com deficiência no âmbito das especificidades, bem como o preparo do educador nesse novo processo. Logo, pensar em inclusão nos remete a formação do professor e as suas práticas pedagógicas.

Essa visão nos faz refletir a atual formação de professores e nos aponta para a necessidade de se investir em ações de formação continuada, com o objetivo de desenvolver competências profissionais para atuar junto a alunos com deficiência, incluindo também participação em projetos do coletivo escolar.

Em função disso é de fundamental importância tratar da formação do professor. Inclusive a própria LDB nº 9.394/96, em seu Art. 59º, remete a uma reflexão sobre a formação do professor no desafio de entender o seu papel como agente da proposta da educação inclusiva. Pois o grande desafio é formar professores habilitados para atuar em uma escola inclusiva, acessível a todos independente de suas especificidades, viabilizando possibilidades.

Essa compreensão aponta para a necessidade do professor mudar sua postura em relação ao conhecimento e aos alunos, principalmente diante da demanda oriunda da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), que congrega Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que assegura a matrícula de pessoas com deficiência independente de suas deficiências. E é a partir desta Resolução que as escolas e a sociedade foram obrigadas a criar espaços com acessibilidade. Porém ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, pois as políticas públicas não têm cumprido seu papel na íntegra.

De acordo com essas Diretrizes, nomeadamente em seu Art. 2º, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001). Neste caso é de fundamental importância que os professores do ensino regular

estejam capacitados para a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular. E isso requer que, além de ser assegurado na formação inicial, os professores tenham formação continuada.

Mas apesar da obrigatoriedade da matrícula do aluno com deficiência e do reconhecimento da pertinência da formação, os professores ainda estão distantes de um desenvolvimento profissional que contemple a educação inclusiva. Ou seja, conforme afirmam Albuquerque e Machado (2009, p.7)

o despreparo a que se referem as professoras é um indicador de que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiência. A falta de preparo de que falam confirma que as instituições formadoras não atendem às suas expectativas profissionais, implicando na dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade.

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade vem causando angústias no docente por falta do desenvolvimento de competências necessárias para atuar junto ao aluno com deficiência. Ou seja, conforme ainda Albuquerque e Machado (2009, p. 6), “de modo geral as professoras apontam que, embora a inclusão seja o princípio da educação na atualidade, na prática só concorre para deixá-las angustiadas, despreparadas, amedrontadas e solitárias na escola para realizar a inclusão desses alunos”.

Essa constatação, referenciada na revisão bibliográfica e na atuação em uma sala que atende crianças com deficiência, ratifica a inquietação que se encontra na base deste estudo. E para dar a conhecer o caminho trilhado para dar conta do objetivo da pesquisa realizada, no próximo ponto trataremos do percurso metodológico.

Situando o percurso da pesquisa

O debate sobre a Educação Inclusiva, notadamente no que diz respeito a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência em salas de ensino regular, vem apontando para a necessidade e pertinência de se refletir sobre a formação continuada como um elemento de fundamental importância no processo de inclusão.

Nesse quadro, conforme já explicitado, a pesquisa teve como propósito identificar ações de formação continuada que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E apoiando-se na abordagem de pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (1996), privilegia o universo das significações, a investigação teve como campo a Rede de Ensino da Prefeitura do Recife e como objeto privilegiado ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife.

Escolhemos a Rede de Ensino do Recife por ser nosso *lócus* de trabalho. E, em razão do limite temporal para realização do estudo, optamos por ter como sujeitos de pesquisa professores lotados em três escolas próximas que nos permitiu contemplar 2 das 6 Regiões Político-Administrativas da Cidade do Recife¹²², 1 escola localizada na RPA4¹²³ e 2 escolas na RPA5¹²⁴.

¹²² Para viabilizar a implementação e avaliação de políticas o Município do Recife está dividido em 6(seis) Regiões Político-Administrativas - RPA's (RECIFE, 1997).

¹²³ A Região Político-Administrativa 4 congrega os seguintes bairros: Caxangá, Cordeiro, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi.

¹²⁴ A Região Político-Administrativa 5 congrega os seguintes bairros: Afogados, Areias, Barro, Bongí, Caçote, Coqueiral, Curado, Estância, Jiquiá, Jardim São Paulo, Mustardinha, Tejió, Totó e Sancho.

Segundo dados da Gerência de Estatística, Avaliação e Pesquisa (GEAP) da SEEL, relativos ao censo de 2012, um total de 2.156 alunos com deficiência estava sendo atendido no âmbito da Rede de Ensino da Prefeitura do Recife, distribuídos em 25 creches e 186 escolas – contando com professores itinerantes, que atendem na sala de recursos ou como volantes, e 19 salas especiais. Na RPA4 estavam matriculados 317 alunos com deficiência e na RPA5 estavam matriculados 332.

Na escola localizada na RPA4 encontravam-se matriculados 31 alunos com deficiência, dos quais 20 com Deficiência Intelectual (DI), 6 com Deficiência Física (DF), 3 com baixa visão e 2 cegos. Nas escolas localizadas na RPA5, ambas de médio porte, numa estavam matriculados 13 alunos com deficiência, dos quais 11 DI, 1 com Deficiência Auditiva (DA) e 1 DF. E na outra escola encontravam-se matriculados 27 alunos com deficiência, dos quais 25 DI, 1 DA e 1 com baixa visão.

A pesquisa contou com a participação voluntária de 15 professoras, das quais 5 da escola localizada na RPA4, 4 professoras de uma das escolas localizadas na RPA5 e com 6 professoras da outra escola. Todas essas professoras têm curso superior, a maioria em Pedagogia, e apenas 4 não tem curso de especialização. No geral têm experiência mínima de um ano atuando com alunos com deficiência e em sua maioria atendem a crianças com deficiência intelectual.

Os dados foram recolhidos através de um questionário que foi aplicado no período de junho a agosto de 2012. E para a análise do material recolhido foi utilizado o procedimento da análise de temática, proposta no âmbito da análise de conteúdo referenciada em Bardin (1997) e Moraes (1999).

Para dar conta do procedimento de análise temática elegemos 3 eixos orientadores da análise. O primeiro eixo relacionado a um mapeamento das ações de formação continuada ofertadas pela SEEL, o segundo referente as ações de formação continuada docente que vêm auxiliando no processo de inclusão de alunos com deficiência, e, por fim, o terceiro eixo congregando características de ações de formação continuada que vêm possibilitando um auxílio ao docente no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Contributos de ações de formação continuada no processo da inclusão de alunos com deficiência

Antes de dar a conhecer os resultados segundo a temática de cada um desses eixos, aproveitamos a oportunidade para situar que as dificuldades sentidas pelas professoras no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1. Em sua maioria, as dificuldades explicitadas estão relacionadas com lacunas na formação, falta de condições no ambiente, falta de conhecimento científico e específico para lidar com o aluno com deficiência, ausência de apoio pedagógico.

Ainda foram acrescentadas a essas dificuldades a questão de salas inadequadas, falta de materiais para o trabalho e falta de apoio pedagógico através da formação continuada. Mas, no geral, os depoimentos das professoras estão em consonância com as inquietações que estão na base deste estudo, reafirmando que as escolas não se encontram preparadas e indiciando a importância de ações de formação continuada específica para a atuação junto a alunos com deficiência.

Essa situação é ratificada por Souza e Oliveira (2009) quando apontam para a falta de formação específica como um grande dilema das professoras, por não se sentirem preparadas para atuarem nesse novo contexto que é a inclusão, além disto, também apontam para falta de apoio pedagógico. Inclusive essas autoras afirmam que “o magistério, na educação inclusiva, deve partir do pressuposto de que ensinar a

todos, não significa ensinar tudo, da mesma forma, a todos, com os mesmos objetivos e formas de avaliação. É preciso considerar as diferenças” (*ibidem*, p. 5).

No que diz respeito ao primeiro eixo ficamos impossibilitadas de mapear as ações de formação continuada para auxiliar o docente no processo de inclusão de alunos com deficiência, diante da resposta unânime da ausência de formação continuada desta ordem. E, corroborando com o depoimento dos professores, num levantamento junto a SEEL constatamos que nada tem sido feito em relação a ações de formação continuada no âmbito da educação inclusiva para apoiar professores do EF1.

Embora, conforme documento disponibilizado pela GEAD, tenha sido ofertado curso de Libras para professores e a comunidade em geral, Curso do Sistema Braile e uso do Sorobã para professores do Atendimento Educacional Especial (AEE) e do ensino regular e Formação Continuada (presencial e a distância) e em serviço para, respectivamente, professores do AEE. Mas tratou-se de ações voltadas para especialistas e ausência de formação para aqueles que sentem dificuldades, como no caso das professoras sujeitos da pesquisa.

Tal situação torna-se preocupante quando se considera que a SEEL, cumprindo com a obrigatoriedade, vem atendendo a alunos com diversos tipos de deficiência. Mas, apesar de ainda limitado diante da demanda da Rede e necessidades formativas dos professores, vale ressaltar o investimento da SEEL na formação docente para uma intervenção no processo de inclusão no EF1 através da oferta do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, cujo este estudo é fruto dessa ação interventiva – tanto no sentido de promover estudos aprofundados no campo da Educação Inclusiva como por possibilitar formar professores com experiência no ensino regular para atuar na itinerância.

De acordo com acima explicitado, do ponto de vista da oferta de ações promovidas pela SEEL, exceto o Curso mencionado, não houve formações voltadas especificamente para a questão da inclusão no EF1, deparamo-nos também com a impossibilidade de tratar do segundo eixo referente a ações de formação continuada docente que vêm auxiliando no processo de inclusão de alunos com deficiência. Mas um aspecto que consideramos pertinente ressaltar refere-se a alternativas encontradas pelas professoras para darem conta do exigido, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes.

Nesse caso, por compreendermos a importância dessa atitude por parte das professoras, consideramos pertinente colocar nesse eixo o que nos foi revelado sobre o fato de que vêm possibilitando uma intervenção no processo de inclusão de alunos com deficiência. Principalmente no que se refere ao interesse em buscar conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização.

Mas, embora essas alternativas venham possibilitando a conhecimentos que dão suporte a atuação no processo de inclusão, importa resguardar a defesa de Souza e Oliveira (2009, p. 4) de que

para se concretizar, em termos reais, essa escola idealizada, é preciso assegurar condições físicas e infra-estruturais, recursos especializados e capacitação dos professores que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva.

E isso tanto aponta para o lembrete que a inclusão é de responsabilidade de todos como de que tem um estreito e necessário vínculo com o desenvolvimento profissional docente em geral e em particular com a profissionalização daqueles que atuam diretamente com alunos deficientes.

No que se refere ao terceiro eixo, características de ações de formação continuada que vêm possibilitando um auxílio ao docente no processo de inclusão de aluno com deficiência, pela impossibilidade de tratar de ações da alçada da SEEL, fizemos a análise considerando as alternativas encontradas e ações desencadeadas pelas professoras para dar conta da atuação em sala.

Nesse quadro identificamos que a formação continuada vem sendo efetivada no seu *lócus* privilegiado, que é a sala de aula, tendo o professor como principal sujeito – e único responsável. E neste ponto tais alternativas e ações corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano. Porém, tendo em conta o alerta de Pimenta (2002, p. 26) sobre o papel da teoria, essas atitudes isoladas deixam a desejar pois é imprescindível compreender que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

Nesse caso, sem desconsiderar a pertinência e importância do professor tornar a sua prática objeto de reflexão e intervenção, faz-se necessário ressaltar a responsabilidade institucional com a formação docente em geral e com a formação para atuar junto a alunos com deficiência em particular – diante das exigências postas pela obrigatoriedade legal e limites advindos da reconfiguração deste atendimento. Ou seja, conforme afirma Oliveira (2011, p. 7)

o que se percebe no debate sobre a formação de professores para a educação inclusiva, é que todos os estudiosos de igual modo concordam que [...] deve receber preparação adequada para trabalhar com alunos com deficiência, uma vez que a inclusão, bem como a resposta à diversidade, implica inevitavelmente mudanças na prática pedagógica, na organização e gestão da sala de aula.

Esses aspectos confirmam a necessidade e pertinência da formação continuada para auxiliar os professores no processo de inclusão de alunos no EF1. E isso requer pensar a formação continuada de forma contextualizado envolvendo desde diretrizes de política educacional a questões da política do cotidiano.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que os dados revelam que a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife ainda está distante de cumprir com as exigências da obrigatoriedade de garantir a inclusão de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do ponto de vista da preparação docente para tal – embora comece a alterar essa ordem de acontecimento através da promoção de um curso de especialização em educação inclusiva.

No que se refere a ações que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos, apesar da ausência de um investimento sistemático da SEEL, as professoras consideradas viabilizam a sua atuação

através de alternativas e ações para darem conta do exigido, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes. E fazem isso buscando conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização.

Nesse âmbito, o que vem caracterizando essas alternativas e ações é tornar a sala de aula como *locus* privilegiado da formação que, embora limitada por colocar o professor como único responsável pela formação, corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano.

Nesse sentido, o estudo ratificou tanto a pertinência da formação continuada formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- Albuquerque, E, & Machado, L. (2009). Resistências e impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras. Anais da 32ª Anped.
- Bardin, L. (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.
- Brasil (1971). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em Outubro 24, 2005 de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.
- Magalhães, R. (Org.) (2011). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente, Brasília: Editora Liber.
- Mantoan, M. T. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In V. Arantes, (Org). Inclusão escolar (pp. 15 - 30). São Paulo: Summus.
- Minayo, M. C. (1996). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (4a ed.). São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.
- Morais, R. (1999). Análise de Conteúdo. Revista Educação, 22 (73), 7-32.
- Oliveira, A. F. (2011). A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador. Anais da 34ª Anped.
- Pimenta, S. (2002). Professor reflexivo: construindo um conceito. In S.PIMENTA, & E. GHEDIN, (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (pp. 17–52). São Paulo: Cortez.

- Recife (1997). Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente. Lei Nº 16.293 – Dispõe sobre as Regiões Político-Administrativas do Município do Recife e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Recife, 03 de fevereiro de 1997.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva, São Paulo: Summus.
- Silva, L., & Santos, J. (2011). Preconceito e educação inclusiva: (re)tratando a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental. Anais da 34ª Anped.
- Souza, S., & Oliveira, M. A. (2009). Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes. Anais da 32ª Anped.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Nacional sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.