



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciências Biológicas - Instituto de Física - Instituto de Química –
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ENSINO MÉDIO
E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DF:
EXPECTATIVAS, DIFICULDADES E CAMINHOS DE SUPERAÇÃO.**

ANA PAULA AMARAL DE FREITAS

Brasília, DF

2014

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Biológicas – Instituto de Física - Instituto de Química
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

**PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO DF:
EXPECTATIVAS, DIFICULDADES E CAMINHOS DE SUPERAÇÃO.**
Ana Paula Amaral de Freitas

Dissertação realizada sob a orientação da Prof^a. Dr^a.
Maria Luiza de Araújo Gastal e apresentada à banca
examinadora como requisito parcial à obtenção do
Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
da Universidade de Brasília.

Brasília

Junho/2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Paula Amaral de Freitas, Ana

Professores de Ciências de Ensino Médio e a Educação Inclusiva no DF: Expectativas, Dificuldades e Caminhos de superação. Ana Paula Amaral de Freitas. Brasília, PPGEC-UnB, 2014.

80 p.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, PPGEC-UnB

1. Ensino de Ciências. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Médio. 4. Formação de Professores. I. de Araújo Gastal, Maria Luiza, orient. II. Título.

Agradecimentos

A Deus, primeiramente, por me abençoar com inteligência, coragem e capacitação para ingressar no programa e concluir este estudo. Apesar dos percalços que existiram, consegui olhar pra frente com fé sempre.

Aos meus pais pelo apoio emocional, familiar e financeiro e, por muitas vezes, colocar nossas vidas, minha e da minha irmã, à frente das suas.

À minha mãe que é pra mim uma heroína e meu exemplo de garra, força, coragem e determinação. Sempre do meu lado, acreditando na minha capacidade e estimulando meus estudos e meu crescimento profissional. Obrigada mãe! Eu te amo!

À minha Irmã por sanar minhas dúvidas, pelas orações e apoio na busca das palavras durante o processo de escrita desse trabalho.

Ao meu pai que sonhou com este momento, mas infelizmente não está mais aqui fisicamente, porém se faz presente nos seus ensinamentos e bons exemplos. Pai, eu sei que “nos seus passos você foi mais eu”. Obrigada por tudo!

À minha orientadora, Maria Luiza de Araújo Gastal, nossa querida Professora Malu, por quem tenho grande admiração e respeito. Obrigada por me aceitar como orientanda, pela paciência e dedicação a mim e ao meu trabalho. Obrigada pelo incentivo, confiança, carinho e sinceridade. Você é pra mim um exemplo de educadora!

Aos mestres do PPGEC e aos colegas por compartilharem tão valiosos momentos de estudo.

Aos meus chefes da Coordenação de Educação Integral (CEINT), especialmente ao professor Jeovany Machado dos Anjos pela confiança no meu trabalho e por compreender esta fase de finalização da dissertação. Muito obrigado!

Aos meus colegas da CEINT, pelo apoio e compreensão, de um modo particular à amiga Eny Lacerda da Luz pelas dicas, correções e ensinamentos.

Aos professores da Banca Examinadora por aceitarem meu convite e por colaborarem com meu trabalho com dedicação.

Aos meus alunos queridos, especiais não apenas nas suas condições de aprendizagem, mas como pessoas. Obrigada por terem me ensinado todos os dias durante nosso trabalho e convivência a ser uma pessoa e uma profissional melhor. Vocês são meu estímulo para continuar nessa caminhada de estudo.

Aos amigos e amigas que ajudaram neste processo com palavras encorajadoras, apoio e participação.

À Direção do Centro de Ensino Médio Setor Leste, Ana Lúcia de Paula (Diretora) e Maricelma Arakaki (Vice-Diretora), pela confiança e amizade. Obrigada por permitir a utilização do espaço desta escola tão querida por mim para ministrar meu curso.

Aos participantes do curso que ministrei pela confiança no meu trabalho e por terem dividido comigo experiências e saberes.

"Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais".

(Peça de Teatro: Vozes da Consciência,
Belo Horizonte)

RESUMO

Este estudo, de cunho qualitativo, foi desenvolvido com professores de Ciências do Ensino Médio, das redes pública e particular de ensino do Distrito Federal, que trabalham com estudantes com necessidades educacionais especiais em classes inclusivas. Traz como aporte teórico o papel da prática reflexiva (Pimenta, 2006), o diálogo de Paulo Freire (1987), que aparece tanto na teoria quanto na metodologia e a defectologia de Vygotsky (1997). O estudo objetiva identificar as principais dificuldades dos docentes ao trabalharem no contexto da Educação Inclusiva nesta etapa de ensino, a que atribuem à existência desses obstáculos no cotidiano profissional e quais as suas propostas para a superação dos problemas encontrados. Utilizou-se como metodologia um curso de formação contínua para professores. O curso foi *locus* de construção de dados, com foco no diálogo freireano e na perspectiva do professor reflexivo, e busca ouvir esses profissionais a respeito do tema e discutir sobre os desafios e conflitos que surgem na prática pedagógica na realidade da educação inclusiva. Os dados da pesquisa foram construídos a partir dos diálogos advindos do curso e analisados segundo pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A análise das falas dos professores de Ciências indica que eles se sentem inseguros ao trabalhar no contexto da educação inclusiva. Muitos discursos expressam medo diante da inclusão escolar e os professores se mostram perdidos na prática pedagógica com estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, os professores parecem não reconhecer sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem destes. Frente a tal quadro, os resultados denotam a necessidade de uma formação que privilegie uma reflexão a respeito da inclusão escolar e que estimule o desenvolvimento de um olhar diferenciado do professor para os estudantes com necessidades educacionais especiais, de modo que o docente possa enxergar esses estudantes como sujeito social, constituído de sua subjetividade, singularidade e diversidade acima de sua deficiência. Acredita-se que dessa forma, os professores de Ciências do Ensino Médio se sentirão a vontade para atuarem de maneira segura e autônoma no contexto da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: formação de professores, Educação Inclusiva, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This study, a qualitative approach was developed with Science teachers of High School, from public and private school of the Distrito Federal, working with students with special needs in inclusive classes. It's brings as the theoretical role of reflective practice (Pimenta, 2006), the dialogue of Paulo Freire (1987), which appears both in theory and methodology and defectology of Vygotsky (1997). The study aims to identify the main difficulties of teachers to work in the context of Inclusive Education at this stage of education, denoted by the existence of these barriers to professional practice and what their proposals to overcome the problems encountered. The methodology was used as a course of continuing education for teachers. The course was built *locus* data, focusing on freireano dialogue and reflective perspective of the teacher, and I try to listen to these professionals about the topic and discuss the challenges and conflicts that arise in the pedagogical practice of inclusive education in reality. The survey data were constructed from the dialogues arising from course and analyzed using assumptions of Content Analysis (Bardin, 1977). The analysis of the discourse of science teachers indicates that they feel insecure when working in the context of inclusive education. Many discourses express fear at the school inclusion and teachers show lost in pedagogical practice with pupils with special educational needs. In addition, teachers do not seem to recognize their autonomy in the teaching-learning process of these. Faced with this situation, the results denote the need for training that is focused on a reflection about school inclusion and fosters the development of a differentiated view of the teacher for students with special educational needs, so that the teacher can see these students as a social subject, which consists of his subjectivity, uniqueness and diversity above his disability. It is believed that in this way, the science teachers of high school feel the urge to work safely and autonomously in the context of Inclusive Education.

Keywords: teacher education, Inclusive Education, Science Education

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas e Siglas.....	10
Apresentação.....	11
1. Introdução.....	13
2. Referencial Teórico	
2.1.A Defectologia de Vygotsky.....	19
2.2.O Ensino de Ciências no contexto da educação inclusiva.....	22
2.3.Compreendendo a Educação Inclusiva.....	23
2.3.1. Formação de Professores do Ensino Médio no contexto da Educação Inclusiva	
a) Os Professores e a inclusão.....	26
b) A Ideia de Diálogo em Paulo Freire.....	28
c) O Papel da prática reflexiva.....	30
3. Metodologia.....	34
3.1. Metodologia de Análise dos Dados.....	40
4. Resultados e Discussão.....	43
4.1. As dificuldades dos professores de Ciências do Ensino Médio ao trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais.....	44
4.2. Os professores e seus sentimentos em relação à inclusão.....	56
4.3. Os professores de Ciências, a inclusão e as mudanças.....	64
5. Considerações Finais.....	68
6. Referências Bibliográficas.....	71
7. Anexos	
7.1. Termos de Consentimento.....	77

Lista de Abreviaturas e Siglas

PNE - Plano Nacional de Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CEE – Centro de Ensino Especial

CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual

CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CID – Centro de Iniciação Desportiva

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

AEE - Atendimento Educacional Especializado

Apresentação

Desde que comecei meu trabalho como professora, a inclusão chamou minha atenção pela dificuldade encontrada por mim e pelos colegas em trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais em sala de ensino regular. Percebia como o fato de nós professores não termos sido preparados para esta realidade, não termos recebido a devida formação é usado como argumento de muitos de nós para fugir e justificar a dificuldade encontrada.

Ficamos perdidos. Se nós, que somos os mestres, não sabemos bem o que fazer e como fazer, comecei a pensar no tamanho da dificuldade dos estudantes com necessidades especiais. Esta é hoje a minha principal aflição em relação aos sujeitos, que além das suas limitações, enfrentam preconceitos e, muitas vezes, descaso.

Minha angústia despertou a sensação de obrigação de estudar para ter uma base para tentar amparar esses estudantes e, também, subsidiar meus colegas professores, por meio do diálogo e reflexão sobre a prática docente, de como lidar com esta situação. Assim eu realmente estaria cumprindo com minha função e dever de docente.

Senti a necessidade de conhecer as bases teóricas da Educação Especial/Inclusiva e entender qual a real necessidade desses sujeitos enquanto estudantes. Quais os conteúdos relevantes? Até onde e o quanto devemos cobrar deles? Como avaliá-los? Quais são seus direitos como estudantes com necessidades especiais? E, principalmente, como fazer para que esses estudantes aprendam conteúdos dos diversos componentes curriculares?

Há alguns anos praticamente não se falava em inclusão. Os estudantes com necessidades educacionais especiais permaneciam nos Centros de Ensino Especial, portanto não tínhamos esses estudantes no ensino regular; sobretudo, não os tínhamos no Ensino Médio. Por serem considerados incapazes intelectualmente, quase sempre ficavam retidos nas séries iniciais por vários anos letivos, até que desistiam ou alcançavam a idade suficiente para finalizar sua vida escolar na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O que sempre me interessou foi o temor dos professores de encarar a inclusão, pois muitos consideram que precisariam conhecer profundamente todas as deficiências para conseguir realizar um bom trabalho, ou que deveriam ser especialistas no assunto para dar conta de tais estudantes. No início eu também receei que fosse assim, mas preferi buscar maneiras de enfrentar o desafio estudando o assunto.

Vários colegas me procuravam para saber como eu trabalhava com os estudantes com necessidades educacionais especiais. A aproximação que tinha com esses estudantes, a

facilidade de trabalhar e entender suas singularidades e meu envolvimento afetivo com eles faziam de mim um apoio para os demais professores.

Entendo a educação inclusiva como uma ação, cujo objetivo é que os estudantes com necessidades educacionais especiais estejam incluídos em escolas de ensino regular de forma democrática e percebendo o sujeito na sua singularidade.

Observo, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pela proposta da escola inclusiva, o que é compreensível, dada à lacuna em sua formação para enfrentá-lo. Assim, verifico que uma das implicações mais discutidas da inclusão escolar tem sido a questão da formação do corpo docente das escolas, tanto a formação inicial como a continuada.

Penso que nós, professores devemos refletir sobre as diferenças como fonte de recursos para as transformações e não como barreiras para a educação.

Entendo que as dificuldades apontadas pelos os professores não se restringem ao ensino das disciplinas específicas de suas áreas de formação para esses estudantes, mas também que lhes falta conhecimento para lidar com as diversas deficiências que seus estudantes apresentam.

Ao buscar melhor me preparar para o trabalho com educação inclusiva, pude perceber que são raros os cursos voltados para os professores do Ensino Médio neste contexto.

Daí a busca pelo Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, com o objetivo de aprofundar meus estudos a respeito deste tema focando no trabalho dos professores de Ciências do Ensino Médio.

Introdução

Ao analisar o tratamento dado às pessoas com necessidades especiais ao longo da história, é possível perceber mudanças no entendimento a respeito das deficiências e nas formas de lidar com elas. Segundo Miranda (2008), na antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que se constituía numa forma de exclusão. A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presenciou o início do interesse da ciência em relação à pessoa com deficiência, passando então a existir uma preocupação com a socialização e a educação.

Rodrigues e Souza (2007) apontam que historicamente a deficiência passou por várias categorias, inclusive as de doença e invalidez. Segundo as autoras, houve também o marco da postura beneficente e protecionista que, em certa medida, escondia a rejeição.

Mais tarde, na década de 1930, houve a transição do estado de direitos fundamentais para o início da percepção de igualdade de oportunidades, que reconhece as diferenças entre os sujeitos e se aproveita e valoriza essas diferenças. Depois, na década de 1970, nascia a concepção de integração, segundo a qual o indivíduo é preparado, de acordo com o conceito de “norma” ou “normalização”, para ser integrado na sociedade, porém com a deficiência ainda marcada. Nesse modelo de integração, esperava-se que o sujeito, a partir da educação especial, se tornasse competente o bastante para acompanhar o ensino regular.

A partir desse esforço de integração, Rodrigues e Souza definem o que chamam de “estado de inclusão”, que, segundo elas é caracterizado como:

Um conceito mundial voltado para todas as minorias, considerando a normalização na perspectiva da sociedade e das políticas, e não do aluno. O estado de inclusão exige motivação prévia das pessoas para adquirir uma nova informação para um novo olhar sobre a diferença. (Rodrigues e Souza, 2007, p. 14).

Para as autoras, o estado de inclusão exige mudança de paradigma e de mentalidade, que devem caminhar concomitantemente com a construção dessa política. Também Coelho (2003), ressalta que “a inclusão é um processo complexo e contínuo o qual exige novas necessidades e mudanças”. (p. 101)

Tendo como pano de fundo essa mudança na forma de considerar a deficiência, Rodrigues e Souza (2007) listam uma série de documentos de abrangência internacional, que geraram reações que culminaram em discussões e adoção de providências com relação às pessoas com necessidades especiais:

- a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, das Nações Unidas;
- a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, que se configurou como a matriz, da política educacional de inclusão (MEC, 2001);
- as Normas Uniformes das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, em 1994;
- a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, na qual o acolhimento de todas as crianças nas escolas é o princípio fundamental que orienta a referida Declaração;
- a Reunião dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, em 1996;
- a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, realizada no dia 26 de maio de 1999. Esta convenção foi reconhecida no Brasil pelo Decreto n. 3.956 de 8 de outubro de 2001, e trouxe grande contribuição para a atenção às pessoas com deficiência.
- a Reunião Regional das Américas, preparatória para o Foro Mundial de Educação para Todos, realizada em San Domingos, em 2000;
- a VII Reunião Regional de Ministros da Educação, realizada em Cochabamba, em 2001.

Também é importante citar outros documentos considerados relevantes por exigirem da sociedade um olhar mais crítico a respeito das pessoas com necessidades especiais, tais como:

- a Convenção da Guatemala em 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.
- a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001.
- o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001.
- a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
- a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007, ratificada pelo Decreto Nº. 6.949/2009.
- a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2010).

No Brasil, segundo Miranda (2008), as discussões em torno do modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar surgiram em meados da década de 1990. Como primeiro marco, a autora aponta e analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 (LDBEN), a qual expressa, em seu conteúdo, avanços significativos, como a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os estudantes e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados, de forma a compreender e atender à diversidade dos estudantes, como apresenta o artigo 59º dessa lei, afirmando que os sistemas

de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores do ensino regular capacitados em atendê-los nas classes comuns.

A mesma autora ainda assinala que o capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado, em outros espaços escolares, como a Sala de Recursos, por exemplo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013, pg. 42) estabelecem a Educação Especial como parte integrante da educação regular e que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cabe às escolas organizarem-se para esse atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, para assegurar:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;

II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

No Distrito Federal, de acordo com o Plano Orientador das Ações da Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal (GDF, 2010), os estudantes com necessidades educacionais especiais são matriculados em turmas do Ensino Regular ou, em decorrência de suas necessidades, em caráter temporário, em turmas de atendimento exclusivo, ou ainda nos Centros de Ensino Especial, além de outras formas de atendimento. A educação especial¹ no DF é oferecida em:

- Classes comuns do Ensino Regular: estudantes com necessidades educacionais especiais são recebidos em sala de aula do ensino regular;

1 De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Caderno Educação Especial, p. 8), a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, que não pode mais ser entendida como substitutiva ao ensino comum dos níveis e modalidades de ensino, mas perpassá-los de modo transversal.

- Salas de Recurso: espaços físicos localizados nas escolas, onde se realiza, no contraturno escolar, o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
- Itinerância: o professor itinerante presta assessoria às escolas regulares que possuem estudantes com necessidades especiais incluídos e tem a função de produzir materiais pedagógicos necessários ao trabalho com esses estudantes. Também presta atendimento educacional domiciliar para estudantes com necessidades especiais impedidos de frequentar a escola por razões físicas ou de saúde;
- Classes especiais: são salas de aula, preferencialmente distribuídas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, organizadas de forma a se constituírem em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino-aprendizagem do estudante com necessidades educativas especiais, com ações pedagógicas mais individualizadas.
- Classes de integração inversa: consistem em classes compostas de estudantes com e sem necessidades especiais, com permanência por até três anos e turma reduzida;
- CEEs – Centros de Ensino Especial: escolas que atendem apenas estudantes com necessidades educativas especiais;
- CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual: tem por objetivo a inclusão do aluno cego ou de baixa visão na rede regular de ensino com vistas também a sua futura inserção no mercado de trabalho.
- CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual: oferece serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino e reabilitação visual.
- CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez: espaço que tem como meta qualificar profissionais da educação e elabora material didático específico para a educação bilíngue.
- Programa de Educação Profissional Especial: visa formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional de Nível Básico (Formação Inicial e Continuada) e de Nível Médio em diversas áreas de atuação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino nas formas presencial e a distância.
- CID Paraolímpico - Centro de Iniciação Desportiva Paraolímpica: é um projeto que visa a interação do aluno com necessidades especiais com o esporte, propiciando o seu participação e descoberta de potencial, além de agir como forma de interação entre os estudantes.

- Classes Hospitalares: oferecem atendimento às crianças e aos adolescentes que estão em situação de internação.
- Educação Precoce: é um programa de atendimento a crianças entre zero e três anos e 11 meses de idade com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência intelectual, visual, auditiva, física/motora e múltipla; transtorno global do desenvolvimento (TGD); superdotação e altas habilidades. Atende também crianças prematuras, consideradas de risco por serem vulneráveis e apresentarem atraso no seu desenvolvimento global. O objetivo deste atendimento é promover o desenvolvimento das potencialidades da criança no que se refere aos aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação, mediante atividades significativas e lúdicas, assim como a orientação, o apoio e o suporte à família e ao estudante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O Programa de Educação Precoce está presente em todas as Regionais de Ensino do Distrito Federal.

As Orientações Pedagógicas para a Educação Especial do Distrito Federal (GDF, 2010) apontam que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2010), tem o objetivo de que o sistema público de ensino do DF garanta o acesso, a participação e as condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com necessidades educativas especiais, seguindo as seguintes legislações locais:

- Lei Orgânica do Distrito Federal, de 08 de junho de 1993.
- Lei nº 2.352, de 26 de abril de 1999. Dispõe sobre o atendimento aos estudantes portadores de altas habilidades.
- Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei nº 2.698/2001. Dispõe sobre atendimentos especializados aos estudantes portadores de deficiência na Educação Básica em estabelecimentos públicos e particulares do DF.
- Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Lei nº 4.317, de 09 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. (Orientações Pedagógicas para o Ensino Especial no DF, 2010).

Na SEEDF, os estudantes com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, TGD, deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação e surdocegueira são os que fazem jus ao atendimento educacional especializado (AEE).

O AEE é, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013), parte integrante do processo educacional e tem como objetivo identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Esse atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contraturno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, DF ou dos Municípios.

O fato de muitos professores não terem recebido preparo para a atual realidade da educação inclusiva é usado, por eles, como justificativa com o propósito de se esquivar das dificuldades encontradas durante o trabalho com os estudantes com necessidades educacionais especiais. Surge, então, resistência desses profissionais em aceitar o desafio colocado pela proposta da escola inclusiva, o que é compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentá-lo. Assim, uma das implicações mais discutidas da inclusão escolar tem sido a questão da formação do corpo docente das escolas.

No Ensino Médio, percebe-se que as dificuldades dos professores são maiores, haja vista o grande número de estudantes por sala de aula e a quantidade de conteúdo e de componentes curriculares.

No DF, os estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados no Ensino Médio regular nas escolas públicas, têm direito ao atendimento especializado na sala de recursos e, por isso, muitas vezes esses estudantes não são vistos como estudantes da escola, e sim apenas da sala de recursos, a qual é um instrumento a mais para apoiar esses estudantes. A presença desse espaço na escola não retira a responsabilidade dos professores de ministrar suas aulas e ensinar os mesmos conteúdos do seu componente curricular a todos os estudantes, sem distinção. Isso pode ser explicado pela carência de entendimento dos professores em trabalhar com a educação inclusiva.

Em face desse panorama a questão deste trabalho é identificar dificuldades apontadas por professores de Ciências do Ensino Médio ao trabalharem no contexto da Educação Inclusiva nas escolas do Distrito Federal, a fim de elaborar uma proposição didática que contribua para a formação de professores de Ciências que trabalham no Ensino Médio no contexto da Educação Inclusiva.

Referencial Teórico

A fim de nortear o desenvolvimento deste estudo, embasei-me teoricamente nos estudos dos autores (as): Paulo Freire, principalmente nas obras: *Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido*; Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin, quando tratei da concepção de professor reflexivo; Lev Vygotsky (1997) no tocante ao desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Ribeiro e Benite e Krasilchik serviram de sustentação teórica no referente ao Ensino de Ciências.

O diálogo freireano é tratado neste trabalho como vertente conceitual e, também, metodológica, uma vez que tal conceito foi utilizado, além do referencial teórico, também na intervenção pedagógica, a qual funcionou como *locus* de obtenção de dados para esta pesquisa.

2.1 A Defectologia de Vygotsky

Em relação às ideias de Vygotsky, como embasamento para este trabalho, apoiei-me na sua obra *Fundamentos de Defectologia* (1997), que traz uma contribuição histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano de pessoas com necessidades educacionais especiais, discutindo a importância da construção da aprendizagem a partir da interação e das trocas sociais.

Vygotsky (1997) considera que o sujeito² é fruto das relações sociais. O homem é um ser social e a cultura é constitutiva da natureza humana. Ele tem o seu desenvolvimento promovido pelo contexto social e produz e é produzido nas e pelas relações sociais.

É neste contexto das relações sociais que o autor também examina a noção de defeito. Para Vygotsky, o defeito³ não está na pessoa que, por isso, não é necessariamente deficiente, sendo seu grau de normalidade condicionado à sua adaptação social. As consequências das deficiências na atividade dos sujeitos na vida em sociedade é que poderão sinalizar um desenvolvimento incompleto das funções psicológicas especificamente humanas.

2 Vygotsky (1997) refere-se à criança, porém neste estudo estendemos as ideias do autor aos estudantes com necessidades especiais em geral.

3 Terminologia usada na época dos estudos de Vygotsky que se refere às pessoas com necessidades especiais.

O importante, na concepção de Vygotsky (1997), é perceber como o defeito ou a dificuldade se integra no desenvolvimento da personalidade da pessoa. Isto não significa ignorar o defeito, mas sim entender que existe um desenvolvimento peculiar, independente da existência de um defeito ou não.

Vygotsky (1997, p. 151), ao afirmar que o objetivo da escola “não consiste em adaptar-se ao defeito senão superá-lo”, esclarece que o professor deve voltar seu olhar para as possibilidades de aprendizagem, não se limitando às dificuldades que os estudantes com necessidades educacionais especiais apresentam. O autor ressalta ainda que, muito mais do que o defeito em si, o que decide o destino da personalidade do sujeito é sua realização sócio-psicológica.

Vygotsky (1997) defende que a ação do outro sobre o processo de aprendizagem é fundamental para que o sujeito possa aprender e apreender o mundo. Aprendizagem, portanto, envolve as relações entre as pessoas e, dessa forma, a relação do sujeito com o mundo está sempre mediada pelo outro, aquele que fornece os significados que permitem pensar e perceber o mundo. Não existe desenvolvimento acabado e previsto e sim uma atualização, na medida em que recebemos influências e estímulos externos. O desenvolvimento humano não é apenas o resultado do amadurecimento natural do organismo, mas um conjunto de fatores, como a maturação biológica do sujeito, as relações sociais e o contato com a cultura, cuja apropriação é norteadada pelo outro social.

Vygotsky (1991) propõe analisar as limitações dos estudantes com necessidades educacionais especiais não com desânimo ou desesperança, mas sim com uma visão dialética do real, com um olhar investigador, buscando alternativas e entendendo que, se existem problemas, há também possibilidades.

A oportunidade de convivência com outros sujeitos e com diferentes níveis de desenvolvimento pode servir como elemento compensador, um estímulo ao processo de compensação, para os estudantes com necessidades especiais no Ensino Médio. Nas palavras de Vygotsky (1997, p. 43-44):

A tarefa da educação consiste em incorporar na criança a vida e criar a compensação do seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do laço social com a vida seja feito por alguma outra via.

A respeito do processo de compensação, Vygotsky (1997) sugere abandonar a ideia e a crença da compensação biológica dos defeitos, a qual afirma que a natureza, ao privar ao ser humano algum sentido (visão e audição, por exemplo), recompensa-o com uma maior

sensibilidade de outros órgãos. A compensação de uma função ou órgão não ocorre espontaneamente por meio da substituição automática deste. O que ocorre é uma compensação social, que consiste na reação do indivíduo diante da sua deficiência, no anseio de superar suas limitações, como esclarece Vygotsky (1997).

Segundo Vygotsky (1997), nascer com um defeito é uma questão biológica, mas não significa ser deficiente. A deficiência nasce da relação da pessoa com defeito com seu meio sociocultural, ou seja, a deficiência é construída socialmente. Portanto, de acordo com o autor, o defeito de um órgão ou função é de caráter biológico, mas o grau de desenvolvimento da pessoa é uma consequência social.

O defeito, segundo Vygotsky (1997), tem um duplo papel no processo de desenvolvimento. Por um lado, ele é um elemento limitador. Por outro, ao gerar dificuldades, estimula o movimento para o sujeito se desenvolver.

Na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, o caminho eleito pelo processo educacional pode levar a duas direções: uma que reforça a deficiência, atribuindo às suas limitações a responsabilidade do fracasso no processo ensino-aprendizagem. E outro que permite trocas, interações sociais e culturais, proporcionando novas alternativas para o desenvolvimento das capacidades e do processo educacional desses sujeitos.

Em sua obra *Fundamentos de Defectologia* (1997), Vygotsky se opõe à pedagogia tradicional especial da pessoa com defeito; defende que “entre as crianças normais e anormais não há diferença essencial alguma” (p. 198). Ele afirma que não há uma pedagogia especial, diferente, em princípio, para o estudante com necessidades educacionais especiais. Uma vez que a particularidade do desenvolvimento do sujeito com deficiência está nas implicações positivas da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit.

A educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, segundo Vygotsky (1997), não se diferencia daquela oferecida aos demais. Pare ele, esses sujeitos alcançam o mesmo grau de desenvolvimento que os colegas, porém por outras vias. O necessário é que o professor reconheça esses caminhos e opere em sua prática pedagógica de maneira a estimular o processo de conhecimentos desses estudantes. O educador deve conhecer as peculiaridades do estudante com deficiência que, como aponta o autor, necessita de outros meios e caminhos para buscar o sucesso no seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o autor propõe para a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais uma pedagogia com uma visão positiva, com investimento nas possibilidades, em lugar de uma pedagogia terapêutica, centrada nos *déficits* dos estudantes.

2.2 O Ensino de Ciências no contexto da educação inclusiva

De acordo com Ribeiro e Benite (2013), nos últimos anos houve no Brasil um aumento no interesse pelo tema de ensino para a diversidade, no qual se insere a educação inclusiva. Na opinião das autoras (2013), é necessário refletir sobre a importância de todas as pessoas terem a oportunidade do contato com os conhecimentos básicos sobre ciência e tecnologia. Portanto, segundo elas, o Ensino de Ciências para a diversidade é foco importante de pesquisas e estudos.

As autoras (2013), apoiadas em Villani e Nascimento (2003), assinalam que para que as pessoas tenham a oportunidade de acesso aos conhecimentos sobre ciência, há a necessidade da transposição do conhecimento científico em conhecimento escolar. Porém, para isso não há manuais, já que a linguagem científica é específica, composta por leis, teorias, conceitos, princípios e estruturas próprias que os demais tipos de conhecimento não possuem (p. 782). Ribeiro e Benite (2013) afirmam que é essencial que o docente domine esse linguajar para que professores e estudantes consigam estabelecer as relações devidas entre ciência, sociedade e ambiente.

A respeito da especificidade da linguagem no Ensino de Ciências, Oliveira e Benite (2010) dizem que os professores de ciências além do conhecimento específico da sua disciplina, devem ter outro tipo de conhecimento, que é a capacidade de transformar as informações em conhecimentos passíveis de aprendizagem pelos estudantes.

Em relação à incompreensão do vocabulário, Krasilchick (2004) afirma que os estudantes podem não acompanhar aulas de Biologia, por exemplo, porque são usadas palavras desconhecidas, às quais os estudantes atribuem significados diferentes daqueles expostos pelo professor. Também, segundo a autora (2004), o excesso de vocabulário técnico utilizado pelo professor de Ciências leva os estudantes a concluir que Biologia é um conjunto de nomes a serem memorizados.

Krasilchick (2004) aborda a questão da maneira como os professores de ciências se comunicam com os estudantes, salientando que, quando há incompreensão dos estudantes da linguagem do professor e vice-versa, estabelece-se um clima de apatia e até mesmo antagonismo, criando barreiras para o aprendizado. Dessa forma, os estudantes têm problemas para compreender e expor ideias.

Na opinião de Krasilchick (2004) a informação visual também é um fator a ser considerado nas aulas de Ciências, mais especificamente nas de Biologia, onde uma parcela significativa das informações é obtida por meio da observação direta de organismos, figuras, fenômenos ou modelos. Contudo, nem sempre é possível observar amostras reais. Então, o professor utiliza-se de ilustrações, desconsiderando muitas vezes as dificuldades de compreensão de representações simbólicas. A autora afirma que o mesmo acontece quando o professor utiliza equações, modelos atômicos, diagramas moleculares e gráficos. De acordo com Krasilchick (2004), os estudantes têm dificuldade de imaginar uma estrutura em três dimensões a partir de figuras representadas no plano.

Tais fatores trazem para a Educação Inclusiva algumas implicações de acordo com as especificidades das deficiências. Segundo Oliveira e Benite (2010), a maior dificuldade encontrada para ensinar Ciências para estudantes surdos é a barreira linguística. Sem a linguagem constituída, o surdo fica à margem do processo de ensino aprendizagem.

As aulas práticas apresentam formas de estudos que nem sempre são acessíveis para todos, pois se constituem em dificuldades do Ensino de Ciências para estudantes com deficiência visual. De acordo com Mól, Raposo e Pires (2011), alguns estudantes deficientes visuais não têm acesso à análise de fenômenos por meio da observação de alterações como formação de precipitados, mudanças de cor, liberação de gases ou leitura de instrumentos, como termômetro por exemplo.

A dificuldade de abstração, presente como consequência de algumas deficiências, também é uma limitação para o Ensino de Ciências. De acordo com Mól (1999), a compreensão de modelos microscópicos requer alto nível de abstração, o que explica a dificuldade de compreensão encontrada por muitos estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais.

Em relação ao Ensino de Ciências em salas de aulas inclusivas, Ribeiro e Benite (2013) ressaltam que há falta de preparo dos professores e das escolas para realizar a transposição da linguagem científica para pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem, uma vez que a escola, professores e os próprios estudantes estão preparados para padrões predeterminados de comportamentos e atitudes. Dessa forma, as autoras declaram que é importante refletir sobre a valorização da diferença no processo de formação de professores de ciências, como tentativa de romper com os estereótipos dos espaços de ensino.

2.3 Compreendendo a Educação Inclusiva

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, a Educação Especial/Educação Inclusiva na Secretaria de Educação do DF é uma modalidade de educação escolar ofertada aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades (superdotação). É um ramo da Educação que se ocupa do atendimento e do ensino de pessoas com necessidades educativas especiais e que atua nas especificidades das deficiências.

Segundo Mantoan (2006), o termo inclusão significa a interação com o outro, de forma que sejamos capazes de entender e reconhecer o diferente, podendo conviver e compartilhar com o próximo que possui limitações.

Ainda segundo essa autora, viver a experiência do diferente é um ganho da Educação Inclusiva. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência ocuparem o espaço a que têm direito na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade.

Tacca e Rey (2008) destacam que o desafio da escola é o de transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e aquilo que só pode ser visto sob a perspectiva da diversidade.

A relevância das atitudes inclusivas, destaca Mantoan (2006), está intimamente ligada às construções relacionais formadas entre os sujeitos desde cedo, que convivendo com a diferença a compreendem de uma forma natural. Para a autora, conviver com a diferença é incluir, o que deve ser compreendido como o processo através do qual nenhum aluno deve ficar de fora do ensino regular.

A autora afirma que incluir, contudo, não significa homogeneizar - a igualdade que se busca é um direito à diferença. Então, como conclui Santos (1995), é preciso que se tenha o direito de ser diferente quando a igualdade descaracteriza e o direito de ser igual quando a diferença inferioriza.

Mantoan (2005) também atenta para o que se considera como sucesso na aprendizagem dos estudantes, assinalando que as escolas esperam que todos os estudantes tenham os mesmos resultados na aprendizagem. Entretanto, defende que as práticas pedagógicas devem ser revistas pelos docentes, de modo que reflitam como as atividades são selecionadas e programadas para atender a todos os estudantes. Muitas vezes, justificada na ignorância do aluno diante dos moldes de cientificidade do saber escolar, a exclusão dos estudantes com necessidades especiais se manifesta na escola.

A escola, para Tacca e Branco (2008), não está preparada para educar aqueles que não correspondem às suas idealizações de estudantes competentes. De acordo com Tacca e Rey (2008), o formato de escola que temos objetiva facilitar a transmissão, o que caracteriza a escola como reprodutora de um conhecimento já produzido, afastando-a da possibilidade de se constituir em produtora de conhecimento. Consequentemente, segundo os autores, os estudantes são orientados a utilizar, dentre todas as suas funções, quase que exclusivamente as cognitivas e intelectuais, em especial a memória, desvalorizando as funções reflexiva, produtiva e personalizada da aprendizagem. Portanto, baseando-se naquilo que a escola propõe, a utilização de funções e habilidades mais mecânicas é o que possibilitará ao aluno ser bem sucedido. De acordo com os autores, a escola comete cinco equívocos:

- 1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmbito da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo. (Tacca e Branco, 2008, p. 141).

Acrescenta-se aos resultados nas aprendizagens um importante fator que interfere sobre elas: a relação professor-estudante. Nesse sentido, Tacca (2004) afirma que se o professor não se coloca de forma inteira no encontro com o aluno, e se este também não se mostra em sua integridade, a relação não ocorre, o processo fica truncado, esvaziado, comprometido, não realizado plenamente. É somente ao entrarem nessa relação integral que o espaço de ensino-aprendizagem torna-se único.

Na constituição desse espaço de interação, Paulo Freire (1987) traz um conceito fundamental – o de diálogo. O diálogo, defendido por Freire (1987), opera como um elemento articulador para que essa relação professor-estudante aconteça. Funciona como um importante instrumento de investigação do processo ensino-aprendizagem, atuando como um meio de se conhecer o processo de pensamento dos estudantes. No diálogo, que é uma relação horizontal e não vertical, entre educador e estudante, a contraposição de ideias leva a outras ideias, oferecendo ao estudante a oportunidade de expor situações reais vividas por ele, o que pode ser considerado pelo professor como um artifício para entender o processo de aprendizagem do estudante.

Mantoan (2008) argumenta que o professor somente romperá com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos estudantes se ele tiver entendido e percebido por si as variações existentes nas diferenças. Dessa forma,

segundo a autora, o professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a educar apenas a uma parcela dos estudantes que conseguem atingir o desempenho modelo esperado pela escola. Ele ensinará a todos, indistintamente.

Na visão de Mantoan (2008), as práticas escolares inclusivas, ao contrário do que se pensa e se faz, não implicam um ensino adaptado para alguns estudantes, mas um ensino diferente para todos, em que os envolvidos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. A inclusão, segundo a autora (2013), não significa apenas colocar os estudantes com deficiência na escola regular. É preciso atender às inovações educacionais, desconstruir uma prática de exclusão e construir uma inclusiva. Na opinião de Mantoan (2013), a inclusão veio para mostrar que as pessoas são ímpares, singulares. Sendo assim, as escolas não podem homogeneizar os estudantes em séries, em provas, em grupos.

2.3.1 Formação de professores no contexto da Educação Inclusiva

Abordarei nesse tópico a relação dos professores com a inclusão no tocante à formação docente e suas práticas, assim como o diálogo de Paulo Freire, o papel da prática reflexiva e a ligação desses conceitos com a proposta de formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

a) Os Professores e a inclusão

Para Anjos e Camargo (2011), a inclusão educacional não depende somente de legislação. A concepção dos professores com relação à inclusão é fundamental para a efetivação desta. Para os autores, de pouco servem legislações que assegurem a inclusão das pessoas com deficiência na educação regular se os professores que atuam neste segmento não acreditarem no potencial desses estudantes e na viabilidade da inclusão.

A inclusão social é caracterizada por Aranha (2001) como um processo cuja responsabilidade é de todos os cidadãos. Ainda segundo a autora, a inclusão das pessoas com deficiência só será efetiva no momento em que a sociedade for realmente democrática, permitindo a todos participarem, igualmente, de debates e tomadas de decisões.

De acordo com Monteiro e Manzini (2008), as ações de um indivíduo baseiam-se nas suas concepções, que são “desenvolvidas dentro de um processo histórico no qual estão incluídas crenças e valores” (p. 36) e, em relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, “as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão” (p. 36).

Ao refletir sobre a dificuldade dos professores para trabalhar no contexto inclusivo, Alarcão (1996) diz que uma atitude bastante comum entre os professores é a de atribuir a seus cursos de formação a responsabilidade por não possuírem conhecimentos práticos para assumir a sala de aula. Quando se deparam com uma realidade com a qual não tiveram contato em sua formação, sentem-se desestimulados.

Na opinião de Ghedin (2005), a formação inicial é essencial na construção da identidade profissional do professor, mas esta se consolida na formação contínua. De acordo com esse autor, a formação contínua é um processo onde o professor constrói saberes e maneiras que os levará produzir “a própria existência nessa e a partir dessa profissão” (p. 33). No mesmo sentido, Pimenta (2004), afirma que a profissão de professor é dependente do contexto e momento históricos. Pimenta (2006) também destaca que diante de novas situações, os professores estabelecem novas soluções e novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.

Na opinião de Ghedin (2005), há um entendimento hoje de que a formação inicial e contínua do professor deve ser um processo ininterrupto e interligado. De acordo com o autor, esses dois tipos de formação têm o mesmo objetivo, que é proporcionar o preparo ao professor pra atuar bem e de maneira criativa. Porém têm características distintas, uma vez que a formação contínua, diferente da inicial, é desenvolvida tendo como referência uma organização escolar específica de acordo com cada momento histórico, desafios que o professor enfrenta na sala de aula naquele contexto e questões do dia a dia profissional.

A respeito da construção contínua do professor, Ghedin (2005, p. 26 -28) ressalta que é preciso considerar, dentre outros, os seguintes elementos fundamentais nesse processo:

1. Construção da identidade profissional do professor. O professor trabalha coletivamente nas escolas e colabora para o exercício e desenvolvimento da atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. [...] A identidade é uma construção historicamente situada e se produz nos espaços de formação (universidade, escola, sociedade...). É por isso que a profissão de professor emerge em dado momento histórico, como resposta às demandas da sociedade.
2. Os saberes da docência. A identidade profissional do professor faz-se a partir da construção de seus saberes da experiência, que são oriundos da observação da e sobre a prática, à medida que se assume uma forma de registro e sistematização das próprias experiências refletidas. Esses saberes também se formam a partir do conhecimento, que não se reduz à informação. A informação é um primeiro estágio. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, com a consciência, com a reflexão ou com a sabedoria. [...]. Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade e dos professores em contínuo processo de aprendizagem.

3. Saberes pedagógicos. Para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógico e didático (integrados). É importante e necessário, a partir da reflexão sobre a prática docente, fazer uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. É preciso aprender a articular a formação inicial de professores com a realidade das escolas e com a formação continuada. É necessário considerar a prática social dos professores como ponto de partida e como ponto de chegada de sua formação, fazendo o seguinte movimento: partir da experiência (prática), conhecer suas interpretações (teoria), para retornar ao fazer cotidiano. Assim, podemos construir teoria a partir da prática docente, mas para isso é preciso a construção do hábito de um registro sistemático das experiências, a fim de que se construa a memória da escola e do professor, que, analisada e refletida, contribui para a elaboração teórica que revigora e engendra novas práticas.

4. A escola como lugar de aprendizagem e trabalho do professor. A escola é o centro de referência tanto das políticas e planos da educação escolar quanto dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. De nada adiantarão as boas políticas, os planos de ação e as estruturas organizacionais eficazes se não se der atenção aos aspectos internos da escola: objetivos, estrutura e dinâmica organizacional, relações humanas, práticas formativas, procedimentos de avaliação visando à qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos e alunas. Isso porque a escola é uma instituição aberta, cuja estrutura e processo de organização e gestão são constantemente construídos pelos que nela trabalham (professores, pedagogos, coordenadores, diretores e funcionários).

5. Enfrentando as mudanças. Não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas também não é verdade que a prática basta por si mesma. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado no seu pequeno mundo pessoal e profissional. A ação e a reflexão devem atuar simultaneamente, porque estão sempre entrelaçados. O trabalho do professor é um trabalho de natureza intelectual e não o de executor de técnicas. O desenvolvimento e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre os pedagogos especialistas e os professores, assumindo, juntos, a gestão do cotidiano da escola, articulando, num todo, o projeto pedagógico, o sistema de gestão, o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação.

O mesmo autor (2005) afirma ainda que é necessário o posicionamento do docente como interventor crítico no processo de sua formação.

b) A Ideia de Diálogo em Paulo Freire

Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) defende que o diálogo possibilita a inserção lúcida na realidade e deve levar à crítica da situação e ao ímpeto de transformá-la. Esta é a visão norteadora desta dissertação.

O diálogo freireano foi escolhido para orientar este trabalho, servindo como um dos eixos norteadores do encontro do público alvo - professores de Ciências do Ensino Médio que trabalham no contexto da Educação Inclusiva - com o tema.

Neste estudo está presente também a ideia de inclusão social de Paulo Freire, apresentada de suas obras *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1987), que será considerada com um olhar voltado para a educação inclusiva.

Na perspectiva de Paulo Freire (1996), o professor é dialógico e se encontra inserido nas relações existentes dentro e fora de sala de aula. A formação do professor deve estar relacionada com a prática.

A prática inclusiva está intimamente vinculada à sensibilidade, à ética e ao respeito para com o outro. Isto pode ser justificado com a ideia freireana de ensinar dentro da ética da libertação (1987) como algo indispensável à convivência humana. Daí a importância de uma atitude acolhedora, humanizante e humanizadora no contexto da educação inclusiva.

A abordagem de Paulo Freire não alcançou especificamente as pessoas com necessidades especiais, mas ele expôs suas ideias em relação às diferenças humanas, em especial às desigualdades sociais, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987). Refletindo pelo viés do autor, no caso da educação inclusiva, devemos auxiliar os estudantes no alcance da libertação e emancipação, favorecendo sua inclusão social.

Ao traçar um paralelo das ideias de dominação e dependência, presentes nesta mesma obra, com a realidade da educação inclusiva, podemos observar que os sujeitos com necessidades educativas especiais compõem uma camada vulnerável da sociedade. Ao aceitarem o saber transmitido de forma autoritária e imposta, esses estudantes se tornam oprimidos e acomodados na sua condição de exclusão.

A prática libertadora proposta por Paulo Freire une pensamento e ação. Para Freire (1980, p. 35) é a partir da reflexão sobre seu contexto, do comprometimento, das decisões, que os homens e mulheres constroem a si mesmos e chegam a ser sujeitos, chegam a ser autônomos.

Paulo Freire apresenta, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), alguns conceitos que se relacionam com a inclusão, tais como: a concepção de diálogo, oprimido, opressor, libertação e humanização. São termos que podem ser considerados quando se reflete sobre a educação inclusiva. No entanto, em relação à inclusão escolar, consideraremos o diálogo e a humanização, os quais serão apresentados e discutidos ao longo do trabalho.

O processo da inclusão social, como mostra Freire (1987), inclui a análise e revisão de valores e crenças, onde deve incidir o exercício dialético de percepção da realidade, em que não apenas aqueles que são oprimidos e excluídos demandam uma educação libertadora, mas também os que, direta ou indiretamente, colaboram com a exclusão, se tornem críticos dela e a recusem.

Conscientização, segundo Freire (1980, p. 26), envolve mudança, implica inversão da lógica da exclusão e construção dinâmica da inclusão, como mostra o trecho a seguir:

Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire afirma que a ação do educador humanista “deve estar infundida da profunda crença nos homens” (p. 35). O professor que se pauta na “educação bancária” (Freire, 1987), por se perceber dono do saber não compreende a inclusão, uma vez que não visualiza a aprendizagem por meio das vivências dos estudantes. Não é capaz de ver a educação como uma troca, na qual ambos os lados não conhecem todas as regras do processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Paulo Freire (1987, p.39):

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar *sendo com as* liberdades e não contra elas.

O fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação como o mundo em que vivem e, a partir disso, que constroem sua visão e compreensão de mundo. (Freire, 1996).

Incluir, de acordo com os pensamentos de Paulo Freire (1987), é aprender uns com os outros de forma dialógica, firmando a relação de compromisso entre professor e estudante, independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades, objetivando modificar a realidade.

Ao trabalhar no contexto da educação inclusiva, de acordo com a perspectiva das ideias freireanas, não podemos abandonar a ideia de diálogo (Freire, 1996), segundo a qual é importante ressaltar as necessidades, as diferenças e as expectativas dos sujeitos, tanto professores quanto estudantes, criando estratégias de diálogo que proporcionem a possibilidade de reflexão-ação-reflexão. Freire (1996) aponta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p.12).

Paulo Freire (1996) afirma que o ser humano é inacabado, por isso está aberto à procura, estando sempre pronto a aprender. No caso dos professores, isso leva a uma possibilidade ou necessidade de constantes formação e estudo. Educação é um ato de ação e reflexão permanente, por isso, a prática educativa pede uma postura crítica do professor em relação ao mundo e à sua prática.

c) O papel da Prática Reflexiva

A análise da formação docente, nas últimas décadas, de acordo com Brito (2006), mostra a necessidade de que esta seja retraduzida tendo em vista a acelerada transformação que afeta a sociedade, a educação e a escola.

No Brasil, ainda segundo a autora, as transformações indicam que as ações formativas devem considerar a singularidade das circunstâncias de ensino, as novas competências e os novos saberes que o docente requerer neste milênio. Para ela, os caminhos percorridos na prática pedagógica permitem que o professor estabeleça desenvolvimentos profissionais, planos de ação e saberes necessários ao cotidiano do trabalho docente. Compreende que a prática docente é um espaço singular de criação, no qual a reflexão do professor é o ponto de partida para que ele se constitua investigador de sua própria prática.

Pimenta e Ghedin (2006) enfoca a necessidade de não confundir o termo reflexivo, o adjetivo inerente ao ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Segundo a autora, o conceito *professor reflexivo* nasce da proposta de Donald Schön, que sugere que a formação dos profissionais não mais ocorra nos moldes de um currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último traz um estágio que supõe a aplicação pelos estudantes dos conhecimentos técnico-profissionais. Pimenta aponta que o profissional assim formado não consegue responder às circunstâncias que surgem no dia-a-dia profissional, já que essas extrapolam os conhecimentos elaborados pela ciência.

As ponderações de Libâneo (2006), ao abordar essa temática, atentam para o reducionismo que pode ocorrer ao utilizar a terminologia “professor reflexivo”. As considerações do autor dão conta de que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, indo além da perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos e internalizando novos instrumentos de ação. Em sua análise, o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento ao refletir sua prática de modo crítico.

O fundamental neste processo, na concepção de Brito (2006), é a busca do diálogo do docente com os outros e consigo mesmo, em um processo consciente de interpretação da realidade e de compreensão de que o crescimento e o desenvolvimento profissional são produtos do compartilhamento de saberes, de experiências e do trabalho reflexivo, construído de forma crítica e coletiva.

O momento essencial na formação de professores é o da reflexão crítica sobre a prática, como aponta Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996): “É pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p. 44).

Nessa perspectiva, Alarcão (2005) pontua que o professor reflexivo se caracteriza como um profissional capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um sujeito que reproduz ideias e práticas, podendo atuar de uma maneira autônoma e flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

A reflexão se converte, então, em um fator que incentiva a prática e impulsiona para gerir mais saberes. Do ponto de vista de Pimenta (2005), os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resumem na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidado na ação, no qual a prática, não só é objeto de reflexão, como também é objeto de uma ressignificação.

Ghedin (2005) aponta que a reflexão sobre a prática deve ser um processo contínuo e permanente e faz com que o sujeito seja capaz de conceber possibilidades de autonomia. A reflexão sobre a prática se constitui uma forma definidora da identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional.

Pimenta e Ghedin (2006) aponta que diante de novas situações que ultrapassam o cotidiano, os professores estabelecem novas alternativas por meio do processo reflexão na ação, construindo um conjunto de experiências que repetem em situações semelhantes, gerando um conhecimento prático. Porém, esse repertório não contempla novos problemas, exigindo, então, nova busca, análise, contextualização e diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema e uma nova investigação de maneira cíclica.

Na opinião de Pimenta (2004), a profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme as demandas sociais daquele período. No contexto da educação inclusiva, Cruz (2012) afirma que o professor reflexivo deve refletir sobre sua prática a todo o momento buscando novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes com necessidades educativas especiais. Ante esta abordagem é certo que o professor na educação inclusiva não se deve valer de métodos pré-concebidos e sim de questionamentos a cerca de como ele pode aprimorar cotidianamente seu trabalho pedagógico, a fim de atender às demandas especiais de seus estudantes.

De acordo com Mantoan (2003), os professores do ensino regular não estão preparados para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, então, encontra-se no diagnóstico clínico uma forma de justificar o encaminhamento para a educação especial, onde supostamente esses estudantes receberão a atenção de que necessitam.

Então, ao refletir a respeito da relação do Ensino de Ciências no Ensino Médio e a Educação Inclusiva, o objetivo geral deste trabalho é identificar dificuldades apontadas por professores de Ciências do Ensino Médio ao trabalharem no contexto da Educação Inclusiva nas escolas do Distrito Federal, com o intuito de construir uma proposição didática que contribua para a formação inicial e contínua de professores de Ciências do Ensino Médio que trabalham no contexto da Educação Inclusiva. Um curso de formação que proporcione um ambiente de diálogo e reflexão a respeito da nossa prática pedagógica a partir de situações concretas e cotidianas vividas no contexto da Educação Inclusiva

Os objetivos específicos deste trabalho consistem em verificar quais dificuldades os professores de Ciências pesquisados sentem ao trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio, a que eles atribuem tais dificuldades e quais soluções propõem para superá-las. Assim como, saber se os docentes acreditam nos efeitos de seu trabalho no contexto da Educação Inclusiva e no sucesso escolar desses estudantes.

3 Metodologia

Esta pesquisa se insere no âmbito da metodologia qualitativa, haja vista que os dados aqui relatados não mensuráveis quantitativamente e, também, porque trabalha com um universo de significados, crenças, valores e atitudes (Minayo, 1994).

Neste tipo de abordagem, os dados discursivos recebem tratamento diferente de dados numéricos e admite-se a influência das concepções do pesquisador no momento da interpretação. Este trabalho considera os traços subjetivos e suas particularidades, os quais não podem ser traduzidos em números quantificáveis. Bogdan & Biklen (1994, p. 47-50) assinalam características da investigação qualitativa, as quais estarão presentes nesta pesquisa:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
3. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.
4. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

As interações discursivas e o procedimento dinâmico de construção e reconstrução das propostas de trabalho de acordo com o processo são características desta pesquisa, que encontram apoio na abordagem qualitativa e que justificam a escolha por esta metodologia.

A pesquisa-ação foi o método de pesquisa escolhido para nortear este estudo. Kurt Lewin, segundo Avanzi (2005), foi um dos primeiros a valer-se do termo pesquisa-ação, utilizando-o para descrever o processo de investigação em que as ações eram acompanhadas de uma reflexão autocrítica: “não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação.” (Lewin *apud* Avanzi, 2005).

Este trabalho define-se como pesquisa-ação porque, além de possuir natureza cíclica, qualitativa e participativa, segundo Becker (1987),

quando o pesquisador participa das ações pesquisadas com um esforço de planejamento com vistas à resolução de problemas ou transformação de situações, estamos diante de uma metodologia de pesquisa-ação. (Becker, *apud* Santos, 2008)

Esta pesquisa caracteriza-se como cíclica pelo fato de proporcionar um processo de reflexão-ação-reflexão, em que houve um planejamento, o qual foi reformulado com ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, gerando novas ações, outras intervenções e posteriores reflexões, e assim sucessivamente.

Pesquisadora e pesquisados estiveram envolvidos na solução de problemas e na busca de estratégias para esclarecer tais dificuldades, de maneira cooperativa e colaborativa com finalidade coletiva e não se limitando ao aspecto individual. Eis a presença do aspecto participativo neste estudo.

De acordo com Thiollent (2007, p.18-19), os aspectos da pesquisa-ação, os quais justificam esta opção metodológica do meu trabalho de pesquisa, são:

- Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- O objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, e esclarecer os problemas da situação observada;
- Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- A pesquisa não se limita a uma forma de ação, pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados.

Este estudo, portanto, apoiou-se na participação e depoimentos dos professores participantes, considerando suas expectativas e vivências profissionais de acordo com a realidade de cada um deles no que se refere ao exercício de suas atividades no contexto da educação inclusiva.

Não busquei encontrar um modelo estático e pré-determinado de trabalho para a perspectiva inclusiva e sim oferecer um espaço de troca de ideias, diálogo e reflexão entre pesquisadora e pesquisados.

Com o intuito de responder aos questionamentos apresentados nas questões de pesquisa e, como forma de intervenção pedagógica e *locus* de construção de dados, propus um curso intitulado “Formação de Professores de Ciências do Ensino Médio para a Educação Inclusiva”, que foi oferecido aos/às professores (as) de Ciências do Ensino Médio do Distrito Federal, que trabalham nas redes pública e particular de ensino.

O curso teve como objetivo proporcionar um espaço de diálogo, fundamentado na ideia freireana de diálogo (1987) e no conceito de professor reflexivo sob a abordagem de Alarcão (2005), Pimenta (2006) e Libâneo (2006). Contou com o apoio do núcleo de extensão UnB/CESPE, que forneceu certificado de participação aos docentes.

O grupo foi formado por dez participantes, oito mulheres e dois homens. Apenas um deles tinha experiência de três anos, os demais são docentes há mais de dez anos. Quatro

desses foram convidados por mim a participar, por conhecer pessoalmente o seu trabalho e saber do interesse em refletir sobre a prática educativa no contexto da educação inclusiva.

Os cinco encontros foram realizados no Centro de Ensino Médio Setor Leste – Brasília - DF, escola na qual trabalhei com Educação Especial, como docente da Sala de Recursos e, também, como professora de Biologia nas classes comuns.

O curso contou com atividades presenciais e indiretas, estas últimas no desenvolvimento de trabalhos via plataforma *moodle*, cuja produção escrita foi utilizada como forma de avaliação, uma vez que o curso oferece certificação. Houve cinco encontros presenciais de 4h/aula cada. As demais atividades foram realizadas à distância no ambiente virtual, contabilizando o total de 30h/aula.

A princípio o público alvo era apenas os professores da Secretaria de Educação do DF que trabalham com estudantes com necessidades educacionais especiais nas suas classes comuns, mas duas docentes de escola particular do DF matricularam-se no curso e participaram dos encontros.

Atuei como condutora do curso e pesquisadora, realizando registros dos diálogos, os quais foram gravados (áudio) e posteriormente analisados e transcritos, com foco na fala e no diálogo dos professores participantes. Este material foi utilizado como fonte de dados para este estudo. Também realizei notas escritas dos encontros.

Os encontros foram ministrados como descrito a seguir:

Encontro 1:

Exibi trechos de três filmes, que tratam de inclusão de pessoas com necessidades especiais: *O oitavo dia* (1996), *À primeira vista* (1999) e *Como estrelas na Terra* (2007). A utilização dessas cenas teve o objetivo de estimular o diálogo (Freire, 1987) entre os professores e, a partir da comparação da realidade vivida por nós professores em salas de aula inclusivas com as cenas, o que possibilitou uma reflexão sobre o papel do professor no contexto da Educação Inclusiva.

O objetivo desse encontro foi trabalhar os conceitos de: Diálogo (fala e escuta) encontrado nas ideias de Paulo Freire (1987), singularidade dos sujeitos, principalmente no tocante às aprendizagens, sob a ótica de Vygotsky (1997), Mantoan (2005) e Tacca (2008) e reflexão sobre a prática nas perspectivas de Pimenta (2006), Alarcão (2005) e Libâneo (2006).

Apenas o filme *Como Estrelas na Terra* trata do ambiente escolar e, por isso, para que facilitar o nosso estudo e voltar nosso olhar para a educação inclusiva, apresentei as seguintes questões norteadoras antes de assistirmos às cenas:

- 1- Pensando no papel do professor na educação inclusiva, como se sentiu ao assistir aos trechos dos filmes?
- 2- Como você relaciona os trechos com a sua prática em sala de aula no contexto da educação inclusiva?
- 3- Você consegue se enxergar nas cenas assistidas? De que forma?
- 4- Você já se comportou de maneira semelhante aos sujeitos sem deficiência das histórias dos filmes? Quando?
- 5- Colocando-se no lugar das pessoas com necessidades especiais dos filmes, como você se sentiria naquela situação?

Essas questões foram discutidas verbalmente em grupo durante o encontro. Os professores responderam às questões de modo que todos pudessem refletir sobre a fala de cada um, assim como opinar ou discordar uns dos outros.

Depois cada docente respondeu às questões individualmente e enviaram via *moodle*.

Encontro 2:

Para iniciar o trabalho, utilizei a "tempestade de ideias" (Massarani e Matos, 2013), que é técnica de dinamização grupal, como o objetivo de estimular a criatividade e a participação do grupo, gerando ideias e informações para posterior discussão. Assim, as opiniões são expostas livremente pelos participantes, estimulando que eles se expressem e participem, proporcionando um ambiente de diálogo.

Criamos, então, uma lista de palavras que representavam as ideias dos docentes sobre o tema Educação Inclusiva e o ensino de Ciências no Ensino Médio. O objetivo foi promover a escuta e o diálogo entre os participantes.

Depois, discutimos a respeito dos termos citados, de modo a debater sobre a importância da relação professor e aluno na Educação Inclusiva no Ensino Médio. Refletimos sobre nossas práticas educacionais ao trabalhar Ciências no contexto da Educação Inclusiva, com o auxílio das perguntas abaixo:

1. Quais as dificuldades encontradas ao trabalhar neste contexto?
2. Quais as estratégias utilizadas para trabalhar com estudantes com necessidades especiais?
3. O que é importante que este aluno aprenda?
4. O conteúdo por ele aprendido deve ser diferente dos demais?

Essas questões foram discutidas em grupo e, posteriormente, respondidas de forma individual e escrita e enviadas pelo *moodle*.

Encontro 3:

Estudamos o e analisamos trechos selecionados do livro Educação Inclusiva, o Professor mediando para a vida, de Cristiane T. Sampaio e Sônia R. Sampaio, da Universidade Federal da Bahia (2009, p 114 - 130), que tratam de relatos de professores diante da novidade da Educação Inclusiva em sua sala de aula.

Relato 1- “... desse jeito, vou mudar de profissão [...] Só vi gente falando mal do professor [...]”

Relato 2 - “Então, teoricamente, é perfeita a inclusão, a construção da cidadania, o respeito às diferenças, mas quem prepara o professor para isso? O que eu percebo é que quem não tem nenhum conhecimento dessa área vê muito assim... como um bicho papão, como algo muito difícil de lidar, que é quase impossível, então tem um pouco dessa pintura que as pessoas fazem, então talvez se existisse esse preparo antes, isso iria cair por terra então...”

Relato 3- “O que eu vou fazer com esses meninos? Como é que eu vou receber um menino maluco na minha sala? Débil? Eu vou fazer o quê? O governo vai dar formação à gente? Vai pagar algum curso que ensine a gente a lidar com eles?”

Relato 4- “Então não é só o aparato físico que é necessário, é muito mais a formação e conscientização das pessoas, a aceitação das pessoas que estão na escola. A diversidade está aí, em todos os setores, não é?”

Relato 5- “...além dessa competência teórica, ele [o professor] tem que ter uma outra competência que passa, eu acho, pela competência emocional, pela competência assim...de formação, de valores, dessa coisa assim bem de moral, de ética, sabe? É porque dessa maneira, você vai oportunizar o outro. Porque se você crê nessas coisas, você vai possibilitar que o outro mostre essa parte dele [...] não adianta você ter essa pretensão técnica se você não tem boa vontade, se você não tem interesse, se você não tem solidariedade, se você não tem outras coisas que vêm junto da competência técnica, entendeu?”

Relato 6- “Então, eu acho que essas questões estão nas limitações mesmo, e o trabalhar com o deficiente é trabalhar com uma outra limitação nossa [...] e que essa limitação vai pelo autoconhecimento [...] porque quando você for mexer, você vai ver que é por causa dos seus preconceitos, por causa das suas limitações...”

Relato 7- “A formação que o professor teve é extremamente tradicional, e a resistência à mudança é muito por aí [...]. Tem a resistência ao estudo, boa parte dos professores não querem mais estudar”.

A cada relato apreciado, os professores refletiram, opinaram e relataram se já passaram por circunstâncias semelhantes. Os docentes compartilharam com seus pares suas experiências e como agem na sua prática pedagógica diante das situações que surgem na realidade escolar com a Educação Inclusiva.

No diálogo e debates, pensamos sobre nossa prática pedagógica, nossos vícios profissionais e repetições sem reflexão. Além disso, refletimos sobre os medos, receios e questionamentos que os professores têm em relação à inclusão e, também, sobre a questão da formação de professores para trabalharem com a educação inclusiva.

Encontro 4:

Com o objetivo de proporcionar um momento de reflexão, escuta do outro e escuta de si mesmo, começamos este encontro com o estudo do texto “O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais”, da Professora Antônia Edna Brito da Universidade do Piauí (2006).

Como atividade para orientar nossa reflexão, utilizei as questões abaixo:

- 1- De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino, principalmente no contexto da educação inclusiva?
- 2- Como cheguei a apropriar-me dessas ideias?
- 3- Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- 4- A que interesses elas servem?
- 5- Que relações de poder estão imbricadas?
- 6- Como estas ideias influenciam no meu relacionamento com os estudantes com necessidades educacionais especiais?
- 7- À luz do que “descobri”, como posso trabalhar de forma diferente?
- 8- Como percebo meu trabalho como educador de uma forma ampla?
- 9- Que papel você como docente está ocupando no processo da Educação Inclusiva?

Essas questões foram discutidas em grupo e, posteriormente, respondidas de forma individual e escrita e enviadas pelo *moodle*.

Primeiramente, estava previsto para este encontro que os professores participantes elaborassem narrativas autobiográficas, com o objetivo de entender como a trajetória de vida influencia nas nossas práticas e nas escolhas que fazemos. Porém, devido às necessidades

dos docentes continuamos a discussão a respeito da prática crítico - reflexiva no nosso cotidiano profissional, utilizando o texto já mencionado como referência teórica e, por isso, as narrativas autobiográficas não foram produzidas.

Encontro 5:

Como forma de conclusão e finalização do curso, considerando todos os tópicos abordados durante os encontros anteriores, fizemos uma análise reflexiva sobre as seguintes questões:

1. Que tipo de formação atenderia ao apelo dos professores que se sentem despreparados e desamparados no atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais?
2. Quais os saberes necessários para educar a todos?
3. É necessário à formação contínua dos profissionais que estão recebendo em suas salas de aula os estudantes com necessidades educacionais especiais?
4. Quais os caminhos, as possibilidades de uma formação que ajudem a dar conta da realidade atual?
5. Como as escolas podem receber, acolher, conhecer e planejar o atendimento aos estudantes necessidades educacionais especiais?
6. Os estudantes com necessidades educacionais especiais não são considerados, nas escolas, como estudantes e sim como problemas que chegam?

Essas questões foram discutidas em grupo e, posteriormente respondidas de forma individual e escrita e enviadas pelo *moodle*.

Nesse último encontro, os docentes explanaram livremente de que forma as reflexões, as atividades e os diálogos trabalhados em todo o curso contribuíram para a sua prática docente na Educação Inclusiva. Eles também relataram qual o impacto dos assuntos abordados nos encontros em seus hábitos, tradições e costumes profissionais relacionados à prática inclusiva.

3.1 Metodologia de análise dos dados

Para análise das falas dos sujeitos utilizei a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977) e Moraes (1999). A escolha desta técnica de análise amparou-se no fato de que se constitui em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. De acordo com Moraes,

a análise de conteúdo em qualquer de suas abordagens fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista, psicólogo, sociólogo, educador, crítico literário, historiador ou outro. (Moraes, 1999, p. 2)

Ainda segundo Moraes (1999) análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de pressupostos, que servem de suporte no exame de um texto para captar seu sentido simbólico, o qual nem sempre é evidente. Seu significado não é único, uma vez que poderá ser focado em função de diferentes perspectivas. Os múltiplos significados de uma mensagem e as várias possibilidades de análise estão relacionados ao contexto onde a comunicação está inserida. Os valores do pesquisador e do pesquisado e a sua linguagem natural influenciam sobre os dados.

A análise de conteúdo, destaca Moraes (1999), é, de certo modo, uma interpretação pessoal do pesquisador em relação à percepção sobre os dados. O autor lembra não é possível uma leitura neutra. O contexto no qual os dados são analisados deve ser especificado em qualquer análise de conteúdo, deve ser reconstruído pelo pesquisador para que se estabeleçam limites. Sabendo que “não é possível incluir na reconstrução todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem.” (Moraes, 1999, p. 3).

Este método de análise, de acordo com Moraes (1999) constitui-se de cinco etapas:

Preparação das informações, momento no qual as informações a serem examinadas serão transformadas para que se tornem elementos a serem submetidos à análise de conteúdo; 2. Unitarização, onde será feita a transformação do conteúdo em unidades, as quais podem ser palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral; 3. Categorização, que é a etapa onde o pesquisador faz a classificação das unidades em categorias, considerando a parte comum existente entre elas; 4. Descrição, etapa na qual se produz um texto síntese que ilustre o conjunto de significados inseridos nas unidades de análise; 5. Interpretação, neste último passo é onde se busca a compreensão e interpretação. (Moraes, 1999, p. 5)

Após o cumprir destas etapas, realizei a inferência e a interpretação do conteúdo, que, segundo Bardin (1977) são destinadas ao tratamento dos resultados. É quando ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

O discurso dos professores foi o elemento de análise desse estudo. Após os cinco encontros do curso, fiz a transcrição desses discursos e diálogos na íntegra. Depois separei as falas em categorias. Algumas dessas categorias foram elaboradas a partir dos meus objetivos, outras surgiram da leitura dos discursos transcritos. Tais categorias são:

- a. Aprendizagem
- b. Ensino de Ciências

- c. As carências na formação do professor
- d. Sentimentos dos professores em relação aos estudantes com necessidades: Piedade; Esperança e Expectativa de sucesso profissional.

A descrição dessas categorias encontra-se mais adiante nesse estudo, no capítulo que trata dos Resultados e Discussão.

Antes de iniciar o primeiro encontro da intervenção, informei aos participantes sobre o objetivo da pesquisa e de que o consentimento seria facultativo. Todos aceitaram, assinaram o Termo de Consentimento (em anexo) e foram informados a respeito da preservação de sua identidade, com o uso de pseudônimos para identificar as falas neste estudo.

Inicialmente eu tinha a intenção de realizar entrevista semiestruturada com os professores participantes após o curso, com o intuito de aprofundar sobre o efeito do curso na prática de alguns dos professores e sobre quais os aspectos do ensino de Ciências que o curso contribuiu para sua prática pedagógica na Educação Inclusiva. Entretanto, considerei que não houve necessidade das entrevistas, uma vez que obtive estas informações durante o último encontro do curso, quando os professores relataram o impacto do curso na sua vida profissional.

Resultados e Discussão

Este capítulo traz a argumentação em torno dos resultados obtidos a partir dos diálogos advindos do curso Formação de Professores de Ciências do Ensino Médio para a Educação Inclusiva.

Como assinalado no capítulo anterior, as falas dos professores com respeito às dificuldades encontradas, analisadas à luz do referencial teórico, foram organizadas em categorias, buscando atender aos dois objetivos específicos do trabalho:

Em relação ao primeiro objetivo, **Os professores de Ciências pesquisados sentem dificuldade ao trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Médio? Que dificuldades são estas? A que esses professores atribuem tais dificuldades no cotidiano profissional? Quais as soluções propostas por esses professores para superar esses problemas?**, produzi três categorias:

- a. Aprendizagem
- b. Ensino de Ciências
- c. As carências na formação do professor

Buscando responder ao que foi proposto no segundo objetivo, **Os professores acreditam nos efeitos de seu trabalho no contexto da Educação Inclusiva e no sucesso escolar de seus estudantes?**, identifiquei três categorias de sentimento do professor em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais:

- a. Piedade
- b. Esperança
- c. Expectativa de sucesso profissional

Antes de começar a análise dos dados do trabalho, faz-se necessário uma caracterização dos sujeitos da pesquisa. Foram cursistas dez professores de Ciências Naturais que trabalham com estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio nas escolas públicas e particulares do DF. Dentre eles, dois eram do sexo masculino. Todos acima de 30 anos de idade e apenas um com menos de cinco anos de experiência profissional, os demais com tempo de docência acima de dez anos. Os nomes aqui utilizados para identificar as falas dos docentes são fictícios e os depoimentos estão acompanhados da data em que ocorreram.

4.1 As dificuldades dos professores de Ciências do Ensino Médio ao trabalhar com estudantes com necessidades educativas especiais

A análise das falas durante as discussões em grupo no decorrer do curso indica que os professores de Ciências sentem-se inseguros ao trabalhar no contexto da Educação Inclusiva. “Eu fico desesperada! Eu não sei se ela tá entendendo o que eu estou explicando. A gente não sabe o que fazer!”, afirma a professora Marta ao se referir a uma estudante com Síndrome de Down. Esse discurso é recorrente em diversos momentos por docentes diferentes. Muitas falas dos professores expressam medo diante da inclusão escolar e ao discutir sobre este sentimento, o professor Ivo expôs o seguinte:

O que mais me preocupa é quanto à atenção a esse aluno com necessidades especiais, até que ponto não se tira o foco dos demais alunos que também têm dificuldade? A gente acaba esquecendo eles. É uma linha muito tênue você focar naquele aluno, tentar incluí-lo. Querendo ou não você está excluindo três ou quatro que não tem problema específico, mas que tem dificuldade. (Ivo – 19/8/2014)

Os professores se descrevem perdidos ao trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais e sentem dificuldades para desenvolver seu trabalho, como se pode observar ao analisar as falas a seguir:

Uma dificuldade que eu tenho como professora que é o pra que? Eu como professora tenho essa dificuldade no limitar [os conteúdos]! (Professora Clara – 19/8/2014)

Como é que dentro de uma sala de aula eu tenho que explicar pra 35 e ela é a 36ª! Eu vou parar a aula? Espera aí que vou explicar pra ela... não tem como, eu tenho 50 minutos de aula, né? É o medo que a gente tem! (Professora Marta – 12/8/2014)

Às vezes eu não sei até que ponto eu posso ir, se eu fosse mais bem preparada pra isso! (Professora Marta – 19/8/2014)

As falas acima foram proferidas no mesmo contexto, quando se discutia a respeito das dificuldades encontradas pelos professores de Ensino Médio ao trabalharem com estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Porém anunciam a dificuldade em trabalhar no contexto inclusivo de quatro diferentes pontos de vista. A finalidade de ensinar Ciências e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados são os obstáculos encontrados no discurso da professora Clara. Já a preocupação da professora Marta constitui-se nas diferenças relacionadas ao aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais especiais e, também, a falta de preparo e formação para trabalhar no Ensino Médio de forma inclusiva.

A primeira fala remete à justificativa para sentir-se perdido diante da dificuldade de identificar a finalidade do processo de ensino aprendizagem de Ciências no contexto inclusivo no Ensino Médio. A fala da professora Clara expressa dificuldade em eleger quais os conteúdos do currículo de Ciências seriam relevantes para trabalhar com esses estudantes. A questão de priorizar os conteúdos a serem trabalhados é uma preocupação que aparece frequentemente nos discursos dos professores, independentemente do contexto em que trabalham.

Tanto o professor como a escola, também na Educação Inclusiva, têm relativa liberdade para eleger os conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos. Mesmo assim, os professores ainda se sentem inseguros ao fazê-lo. Esse fato é assinalado, por exemplo, por Rosa e Rosa, onde encontramos o seguinte esclarecimento:

Sob o ponto de vista das leis e diretrizes da educação nacional, os conteúdos mínimos que deverão compor cada disciplina integrante da educação básica, são de certa forma livres, já que não há uma listagem direta desses conteúdos. (Rosa e Rosa (2005, p. 3).

Não se trata, portanto, de uma preocupação que se limite aos estudantes com necessidades especiais e ainda que os professores sinalizem que, no contexto desses estudantes, o problema é sentido como de maior importância. Também em relação à seleção dos conteúdos de Ciências a serem abordados em sala de aula, a fala abaixo da professora Clara evidencia que este é um fator que contribui para que o trabalho dos professores de Ciências do Ensino Médio se torne mais complicado no contexto da inclusão escolar:

Qual o meu objetivo em ensinar, fazendo uma relação dele com o dia a dia, entende? De tal forma que eu pegue o currículo e saiba que será significativo aquilo que estou ensinando. Porque quando a gente fala de Biologia, tem um monte de coisa pra você falar. Mas será que aquilo tudo que tá lá pra falar vai ter um real significado na vida dele? Para o aprendizado dele? Eu como professora tenho essa dificuldade no limitar. Também acho importante a questão lúdica, né! Biologia é toda visual. Todos os processos. E às vezes é muita viagem aquilo que você tem passar pro menino. Aí eu penso em como trazer isso um pouco mais pra realidade dele? Como a gente pode transformar aquilo em algo significativo para o dia a dia? (Professora Clara – 19/8/2014)

No âmbito da seleção de conteúdos que devem ser abordados, o Caderno Educação Especial do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (SEEDF, 2013) afirma que o currículo regular é tomado como referência básica para a Educação Inclusiva e que “devem ser adotadas estratégias metodológicas que visem atender às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, objetivando estabelecer uma relação

harmônica entre as necessidades e a programação curricular” (p. 25). Em outras palavras, “o estudante com necessidades educacionais especiais não deve aprender conteúdos diferentes, mas aprender conteúdos de diferentes maneiras.” (SEEDF, 2013, p. 26). Portanto a recomendação do documento oficial é de que esses estudantes devam ter acesso aos mesmos conteúdos dos demais e que fica sob a responsabilidade do professor a tarefa de encontrar a melhor forma de trabalhar tais conteúdos com eles.

Entretanto, os docentes parecem não reconhecer sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse aspecto, relacionado à dificuldade de dar significado ao ensino de Ciências no contexto inclusivo no Ensino Médio e de eleger os conteúdos do currículo de Ciências relevantes para trabalhar com esses estudantes, pode ser observado, por exemplo, nas duas falas a seguir:

Até onde posso ir com ele? Até que ponto saber sobre a célula, por exemplo, vai ser importante pra vida dele? (Professor Davi – 19/8/2014)

E o nível que a aula deve ter para que todos acompanhem sem ficarem prejudicados em nenhum sentido? (Professor Ivo – 19/8/2014)

Afirmações como essas acima trazem a necessidade de questionar quais motivos que levam os docentes, nesse caso todos experientes, a ficarem amedrontados e se descreverem como perdidos diante do trabalho na Educação Inclusiva. Um dos motivos talvez seja o fato de estarem diante de uma situação relativamente nova, uma vez que a garantia do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns nasce com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394 que data de 1996, ou seja, são dezoito anos de processo de inclusão desses estudantes. Logo, podemos dizer que a chegada deles ao Ensino Médio é recente.

Ao propor que os mesmos conteúdos sejam oferecidos a todos os estudantes com ou sem deficiência, o documento oficial da SEEDF (2013) traz à tona outra dificuldade apontada pelos docentes, que é a diferença entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais, no que diz respeito à aprendizagem. Conduzir as aulas diante dessas diferenças traz insegurança e medo ao docente, como revela a fala a seguir:

Como é que dentro de uma sala de aula eu tenho que explicar pra 35 e ela é a 36ª! Eu vou parar a aula? Espera aí que vou explicar pra ela... não tem como, eu tenho 50 minutos de aula, né? É o medo que a gente tem! (Professora Marta – 12/8/2014)

O termo “inclusão” denota a ideia de interação com o outro, de modo que tenhamos a capacidade de entender e reconhecer o diferente, podendo conviver e compartilhar com aquele

que possui limitações (Mantoan, 2005). Podemos perceber pela fala da professora Marta, que este objetivo não facilmente alcançável, e esbarra no medo e insegurança com o qual o professor pode se deparar diante deste diferente.

Durante as discussões, alguns professores afirmam se sentir inseguros para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio, e uma justificativa recorrente em suas falas é a falta de formação profissional. Essa justificativa dialoga com o discurso da professora Marta, anteriormente citado, quando se descreve perda ao trabalhar Ciências na Educação Inclusiva: “Às vezes eu não sei até que ponto eu posso ir, se eu fosse mais bem preparada pra isso!”. Argumento este que se repete na afirmação da professora Maria: “Uma das limitações é a nossa falta de preparo!”.

Alarcão (1996), ao refletir sobre a dificuldade dos professores ao trabalharem no contexto inclusivo, afirma ser comum esses profissionais atribuírem a seus cursos de formação a responsabilidade por não possuírem conhecimentos práticos para assumir a sala de aula inclusiva, sentindo-se desestimulados quando se deparam com esta realidade.

A professora Maria reconhece essa necessidade e reivindica a obrigatoriedade de participação dos professores em cursos de formação voltados para a inclusão:

já que a escola é inclusiva, tinha que se criar outro momento [fora da escola], ser obrigatório todo mundo lá na EAPE [Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação] nos cursos de Educação Inclusiva. Não é querer e se a escola liberar não! É ter que ir! No começo de cada ano. Eu não sou obrigada a receber? Então tenho que ser obrigada a saber, eu posso piorar ele [estudante] e muito! Pode criar muito problema pra ele, pra mim e pra todo mundo. (Maria – 19/8/2014)

Como ressalta Pimenta (2004), a profissão de professor é dependente do contexto e momento históricos. Pimenta (2006) também destaca que diante de novas situações, os professores estabelecem novas soluções e novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. Dessa forma, os professores adquirem experiências, as quais serão recrutadas em situações análogas, configurando-se em um conhecimento prático. No entanto, esse processo de reflexão na ação deve ser contínuo, uma vez que situações novas sempre surgirão demandando outras soluções.

Não estaremos, portanto, sempre preparados para esta ou aquela situação. As circunstâncias aparecerão de acordo com as necessidades demandas pela sociedade à escola. Não há curso de graduação que abarque todas elas durante todo tempo. As novidades aparecem e temos que dar conta delas e nos preparar para tal. O importante é que estejamos certos da necessidade de permanecermos atentos, reflexivos e em formação contínua.

Segundo Ghedin (2005), não se pode negligenciar alguns aspectos quando se trata de formação contínua de professores. Segundo este autor, é necessário atentar para os seguintes elementos: a construção da identidade profissional do professor, os saberes da docência, os saberes pedagógicos, a escola como lugar de aprendizagem e trabalho do professor e o enfrentamento das mudanças.

Ao reivindicar a necessidade de formação inicial e continuada para trabalhar com educação inclusiva, os professores cursistas pareciam caminhar na direção apontada por esses autores. Mas há aqui uma tensão, porque ao mesmo tempo em que cobravam formação para trabalhar na Educação Inclusiva, os docentes também afirmam que não há interesse em procurar aperfeiçoamento profissional por parte de muitos profissionais que trabalham com eles nas suas respectivas escolas. “Pouquíssimos professores tem interesse em ter um olhar diferenciado!”, diz uma professora Maria (19/8/2014). Sobre esse tema, a docente Clara faz a seguinte reflexão: “Mas e o meu papel como educador? Eu não corro atrás porque eu prefiro ficar na minha cegueira, eu prefiro não mexer nisso!”. A professora Clara se refere àqueles colegas de profissão que não recorrem aos estudos para aperfeiçoamento e capacitação, preferindo justificar a suas dificuldades pela falta de preparo para trabalhar no contexto inclusivo.

Outro aspecto, ressaltado pela professora Jane, refere-se às qualidades pessoais dos docentes que, segundo ela, seriam necessárias para trabalhar na Educação Inclusiva. Ela afirma que:

existem professores que tem muita limitação. Dificuldade mesmo. Dificuldade de vida. Uma história de vida que ele trás com ele e que torna o trabalho muito difícil. [se o professor fosse formado para a inclusão escolar] poderia ficar mais fácil trabalhar, mas só isso não garante. (Jane – 9/9/2014)

A professora não considera que somente a formação, inicial ou continuada, garanta a eficácia e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, acreditando que exista uma dependência, sobretudo, de uma sensibilidade intrínseca ao sujeito professor para trabalhar na Educação Inclusiva. Não reconhece, portanto, a possibilidade de um sujeito poder ser formado para trabalhar na Educação Inclusiva. Entretanto, Paulo Freire (1987) defende que é possível o sujeito aprender a ser professor, há a possibilidade de se enxergar ou despertar esta sensibilidade a respeito da qual a professora Jane se refere. Nas palavras de Freire:

Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p. 32):

Ainda no dizer deste autor (1996), o ser humano é inacabado e, por isso, está sempre pronto a aprender. Logo, se houver busca, constante formação e estudo, o professor pode encontrar em si características, habilidades e capacidades desconhecidas por ele, desenvolvê-las e modificar sua prática a fim de trabalhar no contexto da Educação Inclusiva. Como demonstra a fala do professor Ivo a seguir após o curso:

Na verdade [o curso] começou com uma frustração, né?! A minha ideia era de um curso que resolvesse minha vida. Que me desse capacitação nessa área. Mas essa sua ideia foi bem mais proveitosa, pelas conversas e até mesmo eu poder me ouvir, porque a gente geralmente não se ouve! Então eu falava alguma coisa e depois ficava pensando a respeito daquilo que eu tinha falado. Depois pude fazer uma avaliação daquilo que eu faço em sala. Me estimulou bastante a pesquisar. Achei o curso muito bom. Extremamente proveitoso! (Ivo – 9/9/2014)

O professor Ivo começou o curso com uma resistência declarada ao trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais: “eu sou cético em relação à inclusão” e “o que penso é que não é o professor que tem que se moldar [em relação à Educação Inclusiva]”, ele afirmou no primeiro encontro. Este docente é um exemplo do despertar de possibilidades encobertas no sujeito professor para o trabalho na Educação Inclusiva. Tal mudança foi notada pelos colegas, como revela a professora Clara, que ao fazer uma avaliação do curso no último encontro, cita o professor Ivo:

Um era meio resistente no início falando da visão dele [em relação à inclusão] e depois um pouco mais sensível. De se preocupar. O discurso dele [professor Ivo] mudou muito em relação ao 1º dia. Eu acho que isso foi bacana. (Clara – 9/9/2014)

Outro ensinamento de Freire, em sua *Ética da Libertação* (1987), diz respeito à importância de ensinar com uma atitude humanizante e humanizadora. Nesse sentido, essa ideia de Paulo Freire, como já afirmado anteriormente, tem um forte diálogo com o trabalho desenvolvido com os estudantes com necessidades educacionais especiais. O autor também afirma que não apenas os oprimidos e excluídos demandam uma educação libertadora, mas também aqueles que, direta ou indiretamente, colaboram com a exclusão, aqui se incluem os docentes.

Outro fator apontado pelos professores que contribui para a existência das dificuldades no cotidiano profissional quando se trabalha a inclusão no Ensino Médio é o fato de que os trabalhos estão fortemente vinculados à aprovação no vestibular e às menções nesta etapa escolar. “O grande problema são as avaliações que são para aprovar ou reprovar. Não avalia pra saber se cresceu, ela é muito pontual”, disse a Professora Cléa (9/9/2014). Entendo que a

professora Cléa refere-se ao uso habitual de uma avaliação quantitativa e classificatória, onde o saber é avaliado apenas com notas. Tal instrumento considera que atingir a nota mínima para a aprovação é sinônimo de aprendizado. Penso que na crítica da professora Cléa, de que os professores não se atentam para uma avaliação formativa, a qual, segundo Perrenoud (1999), deve romper com esse modo igualitarista de avaliar. A diferenciação começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno.

Portanto, avaliar de maneira formativa é fazer intervenções pedagógicas constantes, com intencionalidade em promover ajustes necessários por meio de interferências pontuais no desenvolvimento do trabalho pedagógico a fim de atender às necessidades dos estudantes.

Os docentes apontam, em suas falas, um fato que é reconhecido entre professores de Ensino Médio em geral (Costa e Reis, 2011): a forte influência que o vestibular exerce sobre o currículo e a avaliação nesta etapa do ensino, e como a aprovação no vestibular ou mesmo a simples obtenção de notas satisfatórias pode ser considerada, equivocadamente, como o melhor indicador de aprendizado. Segundo estas autoras há grande interferência do vestibular nos pressupostos que definem o currículo do Ensino Médio. Complementando esta ideia, Zardo (2012), afirma que, do ponto de vista educacional, não se pode conceber que o Ensino Médio seja definido como uma etapa vinculada à preparação para o vestibular. Afinal, como reconhece a professora Clara finaliza “A escolha de fazer vestibular vai ser do aluno”. (12/8/2014).

Os docentes parecem assinalar que os professores se sentem obrigados a agir como aqueles apontados por Paulo Freire (1987) que se pautam na “educação bancária”, conseqüentemente não compreendendo a inclusão, por não serem estimulados a considerar as aprendizagens por meio das vivências dos estudantes.

A necessidade de bom desempenho em testes e avaliações também apareceu em outras falas, como nas das professoras a seguir: “Principalmente no Ensino Médio, é que fica muito preso à nota e à prova. O aluno tem que fazer prova, exigem isso. Com adaptação, mas tem que fazer!” (Professora Marta – 2/9/2014) e “O problema no Ensino Médio é crucial, porque não é a escola que determina o currículo, quem determina o currículo é a universidade, enquanto o vestibular não mudar...” (Professora Jane – 12/8/2014).

Ao discutir sobre a estrutura e funcionamento do Ensino Médio, Piletti (2002, p.46) ressalta que “o Ensino Superior interfere indevidamente com seus processos de ingresso-vestibular, perturbando seu funcionamento autônomo”. Isso interfere negativamente no

desenvolvimento dos estudantes, em particular daqueles com necessidades educacionais especiais. Em minha experiência, percebo que ocorre, com frequência, uma comparação do rendimento escolar deles em relação aos demais, sem a preocupação em perceber seu crescimento escolar ao longo do ano letivo. Mantoan (2005) critica o fato de que as escolas esperam que todos os estudantes tenham os mesmos resultados na aprendizagem. De fato, algumas manifestações dos professores sugerem que eles se sentem pressionados por essa demanda de sucesso tem avaliações. A professora Maria (9/9/2014) afirma: “Penso que a professor deveria ser uma pessoa madura, adulta e compreensiva. Fica de picuinha por causa de nota!”, e o professor Ivo comenta a respeito de sua preocupação em relação ao desempenho dos estudantes com necessidades educacionais especiais quando diz: “Ele vai ser excluído lá na frente. Vestibular já é exclusão” (12/8/2014).

Outro aspecto que também é relatado como uma dificuldade dos professores de Ciências do Ensino Médio em relação à inclusão refere-se à quantidade de trabalho e de turmas nesta etapa de ensino.

Parece que não se vê a realidade que é o Ensino Médio. O professor de Ensino Médio tem um trabalho muito mais complexo e uma realidade muito mais complexa que no Ensino Fundamental. O que eu penso é que não é o professor que tem que se moldar. (Professor Ivo – 12/8/2014)

A docente Jane também enfatiza essa questão, ao se referir ao vestibular e aos conteúdos que orientam o exame como norteadores dos conteúdos curriculares no Ensino Médio:

existe um conteúdo muito grande a ser trabalhado. A situação do professor de Ensino Médio é que ele não tem condições de mudar, porque não depende dele. É a universidade que determina o currículo. (Jane – 12/8/2014)

Essa mesma educadora reclama que o professor de Ensino Médio volta-se apenas para o desenvolvimento e trabalho da sua disciplina. Na opinião dessa professora, os docentes dessa etapa do ensino preocupam-se somente em ensinar e transmitir conteúdos, esquecendo-se de uma das importantes funções da educação, que é a formação cidadã (Freire, 1996). “O professor de Ensino Médio se ama. Ele perde a noção dessa formação cidadã”, disse a professora Jane (12/8/2014). Os docentes referem uma falta de sensibilidade do professor do Ensino Médio em relação à inclusão escolar e justificam que isso ocorreria porque eles não teriam uma visão global da educação, permanecendo focados apenas em seu componente curricular.

Ao ouvir a fala da professora Jane: “O professor de Ensino Médio se ama”, o professor Ivo retrucou, discordando e buscando justificar e defender os docentes que atuam nessa etapa do ensino: “Ele se ama porque gosta muito de sua disciplina. Ele é defensor da sua disciplina” (12/8/2014).

O Professor Ivo, então, completa seu discurso relatando a falta de sensibilidade do professor do Ensino Médio ao trabalhar com Educação Inclusiva:

Falta um pouco de sensibilidade na questão da inclusão. O professor precisa parar e prestar mais atenção nesse aluno. Como ele se sente. O professor de Ensino Médio muitas vezes não faz isso! Na minha visão é porque ele é muito cobrado, tem um conteúdo extenso, a cobrança dos pais, mas ele não para pra pensar o porquê que esse aluno não aprende/entende Física e consegue em Português. Ele não quer saber!
(Ivo – 12/8/2014)

Esta fala revela, mais uma vez, que os professores reconhecem que há resistência por parte deles em se aproximar do estudante com necessidades educacionais especiais. Tal resistência já se havia se revelado nas falas da professora Maria, durante a discussão em torno do que os docentes caracterizam como uma limitação em trabalhar com a Educação Inclusiva no Ensino Médio (p. 48 e 51).

Há um aspecto interessante que também se torna aparente na fala do professor Ivo, ao afirmar que o professor não pensa a respeito do motivo do aluno não compreender. Diz respeito à necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática no cotidiano do professor de Ciências do Ensino. Tal sinalização encontra-se em consonância com Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 12) quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Do ponto de vista de Ghedin (2005), a ação e a reflexão devem operar simultaneamente, pois sempre estão integradas e possibilitam ao sujeito se tornar capaz de “gerar e gestar as possibilidades de autonomia” (p 24). Dessa forma, a identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional vão sendo delineados, uma vez que trabalho do professor é de natureza intelectual e não de um executor de técnicas.

A docência é uma profissão dinâmica e, como tal, é dependente do contexto e momento históricos em que está inserida. Pimenta (2004) assinala a necessidade de que o docente reconheça tal contexto. Segunda ela, a ação docente assume sua forma conforme as necessidades da sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela conferidos, exigindo do professor uma reflexão a respeito de sua prática e das conjunturas em que esta ocorre. Como descrito por Brito (2006) este novo milênio demanda que o professor considere

as singularidades das circunstâncias de ensino, as novas competências e os novos saberes. Para tal, é necessário que a busca do diálogo docente com os outros e consigo mesmo esteja presente nesse processo, pois o desenvolvimento profissional é construído de forma crítica e coletiva.

Porém, os professores não foram preparados durante a graduação nessa perspectiva reflexiva, mas sim de uma forma conservadora, a qual propõe a repetição de conceitos e a memorização e, por isso, repetem ações. Há, então, a necessidade de se buscar uma formação contínua baseada na reflexão docente para que o professor possa entender o caráter dinâmico que o processo pedagógico apresenta.

Alarcão (2005) define o professor reflexivo como um profissional capaz de pensar, analisar, questionar e agir sobre sua prática de maneira autônoma e flexível na busca da construção e reconstrução dos seus conhecimentos. Dessa forma, afirma Libâneo (2006), o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento, ultrapassando a solução de problemas imediatos e internalizando novos instrumentos de ação.

A partir de uma reflexão sobre si mesmo e suas práticas, o professor obtém possibilidades de mudanças. Avaliar suas ações permite a descoberta de falhas e expectativas de progressos na ação docente. O professor reflexivo não se contenta com sua prática considerando-a acabada e perfeita. Ao contrário, ele é crítico de si mesmo e está sempre em busca de estudo, leituras e de outros profissionais, com o intuito de atender melhor seus estudantes. Aquele profissional que não reflete sobre sua prática está sujeito a se frustrar e se afastar cada vez mais dos estudantes.

Na opinião de Cruz (2012), o professor deve refletir sobre sua prática com frequência, buscando novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O docente pode aprimorar cotidianamente seu trabalho pedagógico, a fim de atender às demandas especiais de seus estudantes. Nesse sentido, a professora Cléa discute:

Muitas vezes nós professores estamos indo. Nós vamos...pá pá pá pá...e o aluno tá lá na compreensão, tá na regra de sinal, no citoplasma que ele não vê, que ele não sente, mas eu (professor) já tô indo lá na frente. (Cléa – 19/8/2014)

A Professora Marta expõe:

Vejo que os professores da área de exatas⁴ tem mais dificuldade de ter essa sensibilidade. Preocupam-se mais com a questão técnica. Não que isso seja errado. Na faculdade mesmo, os alunos das áreas de exatas não querem assistir às aulas de educação. Querem só as disciplinas específicas. Tão se formando professores, mas não querem aprender a ser professor. (Marta – 12/8/2014)

A terminologia utilizada no ensino de Ciências também aparece nas falas dos professores como um fator que dificulta o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular na Educação Inclusiva. Para eles, a nomenclatura é específica e peculiar, o que atrapalha muitas vezes a compreensão e familiarização dos estudantes com os conceitos abordados. “O tipo de linguagem [de Ciências] é específica”, disse a professora Cléa. “A compreensão [de Ciências] até pro dito [estudante] normal eu acho difícil. Não leem bem. Não entendem o comando!”, alega a professora Jane, que completa: “Eu questiono muito os termos em Ciências. Para eles é difícil. Tem umas nomenclaturas!” (19/8/2014).

No tocante à nomenclatura em ciências, Krasilchick (2004) aponta que a incompreensão do vocabulário é um dos obstáculos que influenciam negativamente no resultado final do processo de ensino e aprendizagem de Ciências no Ensino Médio. A autora explica que os estudantes não acompanham as aulas, porque são usadas palavras desconhecidas e os eles conferem aos termos significados diferentes dos atribuídos pelos docentes. O excesso de vocabulário técnico utilizado pelos professores leva muitos estudantes a pensar em memorizar nomes. A autora ainda esclarece que o professor deve cuidar para não sobrecarregar a memória dos estudantes com informações desnecessárias, as quais podem nunca mais voltar a ser usadas.

De acordo com Silva e Gaia (2013) no ensino de Ciências diferentes estratégias são necessárias para que o professor desenvolva o conteúdo com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Portanto, há uma demanda frequente do professor de Ciências em buscar novas formas de trabalho para o enriquecimento de sua prática docente na Educação Inclusiva.

Outra possível dificuldade apontada nos discursos dos docentes, a fim de justificar o fracasso do seu trabalho no contexto inclusivo, diz respeito aos problemas na estrutura e no processo de ensino de Ciências no Ensino Médio. O que dialoga com a ideia de Pimenta (2004) quando aponta a importância do docente perceber o contexto onde está inserido o seu trabalho, o qual se estabelece a partir dos significados sociais a ele atribuídos, demandando do

4 O processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB) considera as Ciências da Natureza como Ciências Exatas, daí o costume dessa terminologia ente os professores do Distrito Federal.

professor uma reflexão sobre a sua prática e das circunstâncias em que esta ocorre. Os docentes declaram que o sistema escolar está posto em uma estrutura ainda tradicional, onde há carência, segundo eles, de estrutura física e de pessoal. A respeito dessa temática a professora Clara (19/8/2014) exclama: “Penso numa estrutura que não existe: sistema, estrutura física da escola, capacitação do professor, os colegas ao redor...” e “A culpa não é deles [estudantes]! É a estrutura mesmo, tanto física quanto de pessoal pra tratar deles”. Ainda nesse cenário o professor Ivo (19/8/2014) fundamenta sua justificativa no apoio de outros atores no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidade educacionais especiais: “Se não houver o pessoal trabalhando ali nos bastidores pra facilitar o trabalho do professor...”. Tal afirmação pode ser analisada sob dois aspectos. O primeiro é o fato da dependência, que muitas vezes o docente tem, de alguém que o diga como agir e trabalhar com seu aluno com necessidade educacional especial. Por outro lado, também leva a refletir a respeito da importância de outros atores envolvidos e no contexto inclusivo que o apoie no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. A professora Clara contesta seu colega: “lógico que um aparato físico é necessário, mas não é só isso!” (19/8/2014).

A quantidade de estudantes por turma no Ensino Médio volta a aparecer nos discursos. Marta assinala: “Se seguissemos a lei, a quantidade limite por sala. Mas ainda assim seria difícil. Se eu tivesse só aquela turma!”(12/8/2014). O Professor Ivo concorda dizendo: “Como conhecer 600 alunos? No Ensino Médio tem muitas turmas e muito conteúdo pra dar” (2/9/2014). Rodrigues (2006) relewa que a quantidade excessiva de estudantes por sala é utilizada frequentemente como obstáculo para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essa ideia ganha suporte na visão de que com menos estudantes o professor ofereceria atendimento individual, o qual, segundo o autor, somente existe se houver um aluno para cada professor.

O autor, entretanto, ressalta que não importa a quantidade quando há planejamento e o desempenho de programas nos quais os estudantes compartilhem conteúdos e atividades. Mantoan (2007) ratifica esta ideia, quando declara que são as práticas de ensino adotadas no ensino regular que dificultam a inclusão escolar dos estudantes e não a quantidade de estudantes em cada turma.

A maneira de abordar o conteúdo também é um dificultador do processo pedagógico da Educação Inclusiva no Ensino Médio. A abordagem ainda é voltada para a transmissão de informações por meio de aulas expositivas. “O professor expõe muito o conteúdo. Eu acho que isso não é só ruim pra quem tá na educação especial, mas para todos. Tem que haver mudanças no processo”, afirmou a Professora Jane (19/8/2014), que defende o uso de uma metodologia que recorra à construção do processo de ensino-aprendizagem: “Trabalhar com a

aula construída. O professor discursar menos. O professor fala muito, tem muita aula pronta. Quer jogar o conteúdo e não envolve os alunos”, disse ela (19/8/2014). Os assinalamentos dos docentes remetem ao que é apontado por Rosa e Rosa (2005, p. 6), que afirmam que “questões voltadas para o processo de formação dos indivíduos dentro de uma perspectiva mais histórica, social, ética, cultural, permanecem afastadas do cotidiano escolar”. Há muito conteúdo, muita terminologia e pouco sentido nos conteúdos explorados e nas práticas exercidas.

Na visão de Mantoan (2007), as práticas pedagógicas devem ser revistas refletindo como as atividades são selecionadas e programadas para atender a todos os estudantes, pois muitas vezes a exclusão daqueles com necessidades educacionais especiais se manifesta justificada na ignorância do aluno diante dos moldes de cientificidade do saber escolar.

4.2 Os professores e seus sentimentos em relação à inclusão

As análises consideradas como base para esta discussão foram aquelas classificadas na categoria “sentimentos dos professores em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais”, na qual se inserem: piedade; esperança e expectativa de sucesso profissional.

No segundo encontro do curso, para iniciarmos os diálogos, sugeri aos professores que mencionassem palavras que surgiam em sua mente quando se fala em inclusão. Vários termos foram citados, começamos as atividades com a palavra **diferente**.

Perguntei o porquê do aparecimento da palavra diferente no rol de possibilidades. A professora Jane respondeu: “diferente no processo de aprendizagem.” (19/8/2014). Então estimulei o grupo a refletir, dizendo: Mas os outros são iguais no processo de aprendizagem? A professora Maria respondeu: “não são iguais, mas estão mais ou menos no mesmo nível!”. (19/8/2014).

Questionei, então, se em uma turma há estudantes iguais. A resposta foi unânime: “Não!” e a professora Maria completou: Eu tenho um DI [estudante com deficiência intelectual] que não sabe escrever nem ler! Então ele não está naquele nível!”. A professora Jane interroga: “Mas ele não aprendeu porque tem problema?”. Maria responde: Ele não consegue! Ele sabe desenhar as letras, mas não sabe o que tá escrito”. A professora Jane falou a respeito de uma estudante com uma síndrome: ela não absorve tudo! Não abstrai tudo! Tem muita dificuldade!” (19/8/2014).

Os professores entendem que as turmas não são homogêneas, pois concordam que os estudantes não são iguais. Porém eles se contradizem, o que podemos observar na fala da

professora Maria, quando disse “ele não está naquele nível”, assim como as palavras da professora Jane: “ela não absorve tudo”. Essas ideias das docentes estão de acordo com o trabalho de Tacca e Rey (2008) em que os autores afirmam que um dos equívocos da escola é padronizar o conhecimento e as pessoas. Para Mantoan (2008) o professor desempenhará seu papel formador, ensinando a todos indistintamente, quando ele acolher as diferenças, rompendo com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos estudantes.

Ademais, a oportunidade de convivência com outros sujeitos e com diferentes níveis de desenvolvimento pode servir como elemento compensador, um estímulo ao processo de compensação, para os estudantes com necessidades especiais. Nas palavras de Vygotsky:

A tarefa da educação consiste em incorporar na criança a vida e criar a compensação do seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do laço social com a vida seja feito por alguma outra via. Vygotsky (1997, p. 43-44)

Vygotsky (1997, p. 134) ainda indica que a pessoa, apresentando “defeito” ou não, tem seu desenvolvimento particular, sendo necessário que o seu processo de ensino aprendizagem seja examinado.

Ainda a respeito do entendimento que os docentes têm em relação às aprendizagens dos estudantes, esta fala da professora Jane, “o professor quer que o aluno aprenda a ensinar”, indica que os professores parecem compreender que aprendizagem significa a repetição de fórmulas, teorias, conceitos e conteúdos. Tacca e Rey (2008) afirmam que muitos professores reclamam da apatia, da falta de interesse e de motivação dos estudantes e que não se pode estranhar isso, porque a escola trabalha com conhecimento pronto e isso parece não impressionar mais os estudantes, uma vez que fora da escola a realidade é dinâmica e a necessidade de viver empurra para a criatividade.

Segundo Tacca e Rey (2008) o formato da escola objetiva facilitar a transmissão de conteúdos, em decorrência, os estudantes tendem a utilizar quase que exclusivamente as funções cognitivas e intelectuais, principalmente a memória, desvalorizando a aprendizagem produtiva e personalizada. A fala da professora Sara denota uma reflexão a respeito disso:

Será que é justo ele [estudante com necessidades educacionais especiais] não passar porque não alcançou aquilo que eu acho que ele deveria saber de cor e salteado, será que não tem condições de passar? Nas outras matérias, nos outros conteúdos ele também tem essa dificuldade? (Professora Sara – 19/8/2014)

A fala da professora Jane, “ela não abstrai tudo”, revela uma preocupação recorrente dos professores de Ciências em relação à aprendizagem dos conteúdos: a insuficiência da capacidade de abstração presente em algumas deficiências. De acordo com Mól (1999), a compreensão de modelos microscópicos requer alto nível de abstração, o que explica a dificuldade de compreensão encontrada por muitos estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais.

Continuando nosso diálogo com a professora Maria, questionei qual seria nossa função de professor quando temos em sala de aula um estudante com necessidades educacionais especiais, ao que ela respondeu: “Mágico!” (19/8/2014). Ou seja, para a professora a educação inclusiva é uma situação tão complexa que o professor se sente como aquele que necessita de recursos que ultrapassam o conhecimento de uma prática pedagógica possível para atingir o sucesso da aprendizagem desses estudantes. Esta resposta nos remete a Tacca e Branco (2008) quando afirmam que a escola não está preparada para educar aqueles que não correspondem ao ideal de estudantes competentes.

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns parece ser considerada como uma proposta válida pelos professores. “A inclusão veio pra não deixar esses meninos excluídos”, disse a professora Jane (19/8/2014). Já a professora Cléa avaliou a proposta de inclusão escolar sob o ponto de vista do enriquecimento profissional dos docentes:

é tudo muito rico para nós professores. Quando a gente se abre pra ver esse aluno como igual, lógico, respeitando as limitações dele, mas que ele é um aluno e teremos que trabalhar juntos. Isso é muito rico! (Professora Cléa – 19/8/2014)

A professora Cléa defende que a inclusão escolar vem “diminuir toda a discriminação que essas pessoas sofrem”. E completa:

ele está ali na sala para ter a mesma condição e as mesmas possibilidades, considerando as diferenças que ele tem. E dentro dessas diferenças ele tem que ter um tratamento melhor para que ele possa chegar no mesmo ponto que o outro em termos de oportunidades [...] é como [uma maneira] de tirar o cego do lado de trás e colocá-lo na minha frente naquilo que ele é melhor que eu, Porque não? (Cléa – 19/8/2014)

Percebo, entretanto, que ao mesmo tempo em que apoiam a ideia da educação inclusiva, eles apontam que os professores podem reproduzir os preconceitos correntes na cultura sobre as pessoas com deficiência, como assinalou a professora Jane: “o que impede são os nossos preconceitos”. Isso interfere na atuação docente com esses estudantes, nas

palavras da professora Marta: “A gente não vê que ele enxerga as coisas de uma outra forma, né? E você quer que ele enxergue as coisas como você enxerga. Você quer uma turma homogênea”. Essa professora também afirmou:

o que penso em relação aos alunos com necessidades especiais, se são tratados igualmente? Às vezes até são, mas a valorização do que eles aprendem tem que ir além. Principalmente no Ensino Médio, que fica muito preso à nota, à prova. (Professora Marta – 19/8/2014)

Ainda a respeito da reprodução no contexto escolar do tratamento social dado às pessoas com necessidades especiais, o professor Ivo demonstra não acreditar na inclusão quando ressalta:

a palavra inclusão já exclui, porque eu tô falando em colocar alguém dentro dos padrões de uma sociedade que não aceita ele daquela forma. Eu sou cético em relação à inclusão. A sociedade cobra e nós somos frutos da sociedade. (Ivo – 12/8/2014)

Penso que o docente refere-se ao fato de que mesmo que a escola aceite e trabalhe a inclusão, quando o estudante não estiver no espaço escolar, a sociedade o tratará como alguém diferente dos padrões.

Em outro momento, o docente corrobora a ideia anterior, quando disse:

esta questão é muito bonita! Isso é bonito! Só que a gente esbarra ainda naquele pensamento social. Mesmo que a gente tenha um trabalho que mostre pra sociedade que essa pessoa pode ser produtiva, que ela pode participar do meio social, pode participar de festas, pode participar de discussões, a gente esbarra na discriminação mesmo. Não tem como a gente ir contra isso. (Professor Ivo – 19/8/2014)

Por outro lado, a professora Cléa defende que a função da escola é mudar a sociedade, contudo isso não é possível porque na escola a inclusão ainda não acontece efetivamente. Na opinião de Tacca (2004), se professor e estudante não se colocar de forma inteira no processo de ensino-aprendizagem, este fica truncado esvaziado e comprometido, não se realizando plenamente. Nesse sentido, entendo ser necessária uma via de mão dupla, onde o professor acredite nas potencialidades dos estudantes e esses confiem no professor a medida que percebem o seu próprio desenvolvimento, em virtude da prática pedagógica utilizada.

Na primeira fala do professor Ivo aparece também um equívoco a respeito do conceito de inclusão: “a palavra inclusão já exclui, porque eu tô falando em colocar alguém dentro dos padrões de uma sociedade”, disse o docente. Percebe-se que nas palavras do

professor a intuito de incluir é o de homogeneização. Ideia esta contrária ao que defende Mantoan (2013). A autora enfatiza que a inclusão veio para revelar que as pessoas são únicas e singulares. Portanto, as escolas não podem igualar os estudantes em séries, em provas ou em grupos.

Portanto, o objetivo não é padronizar, ao contrário, incluir os estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é possibilitar o respeito às diferenças, percebendo o sujeito nas suas singularidades. Segundo Tacca e Rey (2008), a escola tem o desafio de transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e o que só pode ser visto sob o ponto de vista da diversidade.

Há o reconhecimento de que a educação inclusiva está pautada em princípios educativos relacionados à importância do outro social (Vygotsky, 1997) no desenvolvimento das aprendizagens. Ainda que os professores não falem exatamente com essas palavras, O essa ideia pode ser observada na fala da professora Maria que denota a sua compreensão da importância desta interação:

Tem uns lá na escola [estudantes com necessidades educacionais especiais] que quando entraram não se comunicavam com ninguém. Não falavam nada. Hoje eles já conversam. Podem não aprender matemática, podem não aprender Ciências, mas aquele ambiente serviu pra eles aprenderem a conversar com os outros. (Maria - 19/8/2014)

A professora Cléa também apontou que o sentido da inclusão escolar é o “aprendizado na relação com o outro”, ao contar o caso de um estudante, que tem deficiência múltipla (cego, surdo e deficiente físico), e os colegas da escola tiveram o interesse em conviver e compartilhar momentos e experiências com este aluno e, para tal, buscaram maneiras para se comunicar com ele. Nas palavras da professora Cléa:

os colegas aprenderam uma forma de se comunicar com ele. Aprenderam a ser solidários, a achar uma linguagem nova, que eles iam inventando dentro das possibilidades. (Cléa – 19/8/2014)

Podemos apreender da fala acima que uma consequência positiva da inclusão, que é a oportunidade criada pela interação entre os estudantes com necessidades educacionais especiais com os demais, trabalhando as questões referentes às diferenças, direitos e deveres dessas pessoas e o desenvolvimento de habilidades nos colegas.

O reconhecimento dos benefícios da escola inclusiva para o estudante com deficiência em termos de socialização e autonomia é quase uma unanimidade nos relatos, como por exemplo:

Pra mim se ele aprender Ciências, beleza, acho o máximo, mas se ele não aprender, ele tá convivendo com o colega, ele tá aprendendo outras coisas. E isso tem que ser avaliado. (Professora Maria – 19/8/2014)

A gente tenta inseri-los no contexto escolar e social também. O conversar e conviver com o colega. O aprendizado pra eles não é apenas o ler e escrever, é o básico. (Professora Marta – 2/9/2014)

há casos que o aluno vai pra escola só socializar, porque infelizmente ele vai aprender, mas não vai aprender a mesma coisa que tá sendo ensinado. (Professora Cléa – 2/9/2014)

Para Mantoan (2006), conviver com a experiência do diferente é um ganho da Educação Inclusiva. A inclusão permite que os discriminados devido às suas deficiências ocupem espaço na sociedade.

Os professores demonstram crer nos efeitos positivos do seu trabalho na Educação Inclusiva e no sucesso escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais, apesar de todas as dificuldades já apontadas anteriormente nesse estudo. A professora Maria disse o seguinte:

é esse o olhar que eu tenho: Ele vai aprender? Vai. Alguma coisa. Não vai ser tudo que eu quero que ele aprenda em Ciências, mas alguma coisa ele vai aprender. E se ele aprender cinco por cento, pra mim tá bom. Eu tô feliz. (Maria - 19/8/2014)

Os docentes revelam em seus discursos que é importante focar nas possibilidades desses estudantes e não na dificuldade. “Nos conselhos de classe eu intervenho pelos alunos mostrando o que eles produziram”, disse a professora Marta (12/8/2014). Tal necessidade também pode ser identificada na seguinte fala:

o que precisa é que se compreenda e enxergue a necessidade do outro. Ele é uma pessoa. Isso é importante. Ele pode fazer a diferença. Esses alunos são pessoas diferentes, mas que podem se destacar, se os grandes gênios com limitações se destacaram. (Professora Jane – 2/9/2014)

A perspectiva de se pensar nas possibilidades de aprendizagem, e não nas dificuldades que os estudantes com necessidades educacionais especiais apresentam, é apresentada por Vygotsky (1997, p. 151) quando propõe que o objetivo da escola “não consiste em adaptar-se ao defeito senão superá-lo”.

Pereira e Tacca (2011) lembram que o estudante deve ser percebido como um sujeito singular, uma vez que é constituído por uma base biológica e, também, formado por sentidos e significados resultantes de sua relação com o contexto histórico-cultural onde está inserido. Portanto, como sujeito, posiciona-se, pensa e atua sobre a realidade.

Esses dados confirmam o que a literatura aponta sobre um dos aspectos positivos associados à proposta inclusiva (Mantoan 2006): proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de aprender a ser cooperativos e respeitar as diferenças e os direitos dos demais, ficando evidente o papel ético da escola inclusiva.

Aprender na relação com o outro social (Vygotsky, 1997), reconhecendo o papel do professor neste processo também foi uma questão que apareceu nas falas dos docentes, como exemplifica com o discurso a seguir:

o papel do professor é muito importante porque a gente faz parte do processo de formação do outro. Ao mesmo tempo que a gente pode tá melhorando, ajudando a crescer, a gente também pode tá fazendo o contrário. A gente pode tá diminuindo. A gente faz parte dessa formação. A gente marca muito nossos alunos. (Professora Sara – 2/9/2014)

Apesar de reconhecerem a importância da interação com o outro para haver aprendizado, algumas falas demonstram que os docentes não lidam com naturalidade diante dos conflitos que surgem nas interações dos estudantes com necessidades educacionais especiais com os demais:

Por mais que a gente converse com eles [demais estudantes], por mais que a gente explique, sempre tem aqueles que ficam perguntando: ‘professora, porque pra ele é mais tempo que pra mim? Porque ele pode isso e eu não posso?’ Eu falo olhe ele já tem uma série de limitações, uma série de problemas então não fica se metendo não! Deixa que eu resolvo! Brigo, às vezes”. (Professora Maria – 19/8/2014)

Temos que trabalhar a inclusão com o aluno que tem problemas e, também com os colegas, pra eles aprenderem a lidar. (Professora Rose – 19/8/2014)

É porque não entendem [estudantes sem necessidades educacionais especiais] o tamanho do problema. (Professora Maria – 19/8/2014)

Nesse momento do encontro apareceu a palavra “pena”, que considerei como piedade, ao definir as categorias. É recorrente nos discursos dos docentes o uso das palavras “tadinho” e o de diminutivos, quando se referem aos seus estudantes com necessidades educacionais especiais:

Quando eu penso no aluno, eu penso numa estrutura que não existe: sistema, estrutura física da escola, capacitação do professor, os colegas ao redor...eu fico realmente...tadinho! (Clara – 19/8/2014)

Eles tinham laudo de TGD. Tinha um que era totalmente comprometido. Quando eu olhava pra eles...Poxa! (Clara – 19/8/2014)

Eu sinto pena! Eu sinto pena sabe quando? Até por causa de outros alunos! Por mais que a gente converse com eles, por mais que a gente explique, sempre tem alguns que ficam perguntando: ‘professora porque que pra ele é mais tempo que pra mim? Porque ele pode isso e eu não posso?’ Eles [estudantes com necessidades educacionais especiais] sofrem com isso! eu falo que ele é atendido pela sala de recurso, pra não gerar mais discussão na frente do aluno com necessidades educacionais especiais. Mas quando ele não tá, eu viro pro outro e falo assim: olha, ele já tem uma série de limitações, ele tem uma série de problemas, então não fica se metendo não! Deixa que eu resolvo! Brigo às vezes! Porque eu acho injusto, né? A pessoa já tem uma deficiência, é comprometido e ainda vai ficar escutando? (Maria - 19/8/2014)

A fala acima da professora Clara, quando ela disse “quando eu olhava pra eles...Poxa!”, remete à ideia de pesar, desolação e sofrimento quando ela se deparou com o comprometimento trazido pela deficiência daqueles estudantes.

Chamei atenção quanto ao uso da palavra “mas” nos discursos quando se fala de pessoas com necessidades especiais, que no meu entendimento está ligado à piedade, uma vez que nos remete à ideia de adversidade, como citei: “ele é Down, *mas* é tão inteligente”. A professora Jane justificou: “isso é um carinho!” e Maria completou: “é ressaltando uma qualidade que ele tem” (19/8/2014).

Apareceu novamente a palavra “medo”, mas dessa vez não relacionada à formação ou capacitação profissional para o trabalho na Educação Inclusiva apenas, como discutido na sessão anterior, mas associada a como lidar com os estudantes com necessidades educacionais especiais, com as situações que podem surgir relacionadas a comportamentos vinculados às deficiências e com o resultado do seu trabalho com eles. Trago aqui algumas falas a respeito do tema:

[Tenho] Medo de não ter tranquilidade quando aparecer uma situação inusitada, como a que contei aqui. Um aluno surtou na minha sala, quebrou tudo. Eu fiquei dura, paradinha, olhado. (Professora Maria – 19/8/2014)

Tenho medo de não conseguir ser um diferencial na vida desse aluno [estudante com necessidades educacionais especiais]. O professor é o profissional que tem maior esperança. E acredita muito nos alunos. No futuro do nosso país. E eu acho que com isso ele acaba se frustrando muito também, porque ele não vai conseguir agradar a todos e fazer tudo. Então sempre virão dificuldades, né? (Professora Sara – 19/8/2014)

Nas falas dos professores apareceu, também, a preocupação acerca da dificuldade em dar uma atenção maior aos estudantes com necessidades educacionais especiais, devido ao grande número de estudantes e à diversidade de situações com que lidam na sala:

o que mais me preocupa é até que ponto o foco no aluno com necessidade especial não tira o foco dos demais alunos que também tem dificuldade, a gente acaba esquecendo deles. É uma linha muito tênue você focar naquele aluno [com necessidades educacionais especiais] tentar incluí-lo e querendo ou não está excluindo três ou quatro que não tem problema específico, mas tem dificuldade. Aquele acanhado que não levanta a mão pra perguntar. (Professor Ivo – 19/8/2014)
Fico pensando: porque meu aluno que tem transtorno tem que ser tratado diferente, sendo que tem um outro na sala que tem uma dificuldade enorme, mas não tem laudo? Ele não é aluno com necessidade especial, mas também é um aluno. (Professora Marta – 2/9/2014)

No entanto, a professora Jane disse que constatou na sua escola que quando os docentes acompanham mais de perto os estudantes com necessidades educacionais especiais, podem observar que esta intervenção mais constante é um diferencial no desempenho escolar deles:

Não devemos resgatar apenas o aluno com laudo [estudantes com necessidades educacionais especiais]. Temos que olhar para todos. A turma é heterogênea [...] aquele nosso aluno que tem laudo, com problema de visão, estava com notas baixas. No momento em que começamos a entender as dificuldades, começamos a agir de outra forma, trabalhar de forma diferenciada. Os professores começaram testar a diversidade nas intervenções e viram que tem resultado. Viram que se eles se dedicarem um pouquinho a mais, ouvindo este aluno, ele melhora muito. Ele cresce. [...] porque aqui o professor está disposto a tentar. (Jane - 2/9/2014)

O carinho dos professores fez com que ele [outro estudante, não o mesmo da fala acima] ficasse mais quieto, tivesse um avanço. Olha que coisa boa! Os professores ficaram felizes da vida! (Jane - 2/9/2014)

O esforço conjunto do estudante e de seu professor (Tacca, 2004) é necessário, pois o primeiro demonstra quais são as suas necessidades e dificuldades e o docente adéqua e revê seu método de trabalho, assim como reflete sobre sua prática pedagógica, buscando ultrapassar as barreiras que dificultam as aprendizagens dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais especiais depende do efeito que as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Eles obtêm o mesmo nível de desenvolvimento que os demais, porém por outros caminhos. O importante é que o professor conheça as peculiaridades desses estudantes e atue sobre sua prática pedagógica a fim de estimular o processo de aprendizagem deles (Vygotsky, 1997).

4.3 Os professores de Ciências, a inclusão e as mudanças

Nessa sessão buscarei examinar falas dos docentes, produzidas no último encontro do curso, quando eles parecem expressar de que forma as atividades, as reflexões e os diálogos trabalhados durante a formação proposta podem ter contribuído para sua prática docente no contexto da inclusão ou o impacto dos assuntos abordados sobre seus hábitos, práticas e costumes profissionais relacionados à inclusão.

Os docentes apontaram que os professores de Ensino Médio não são contemplados com formações contínuas específicas para eles e voltadas para práticas pedagógicas nessa etapa escolar. O professor Ivo reivindicou: “quando o curso começou pensei: lá vem mais pesquisa de 1ª a 4ª série, porque a gente de Ensino Médio não tem!” (9/9/2014). Tal fala traz a tona o que apontei na apresentação deste trabalho (p. 11): carência de cursos de formação voltados para professores de Ensino Médio que trabalham no contexto da educação inclusiva. O professor se refere aos cursos de formação com foco na educação inclusiva que, na sua grande maioria, são voltados para práticas pedagógicas destinadas a estudantes de outras faixas etárias e, por isso, não satisfazem aos anseios que a realidade do Ensino Médio desperta.

Entendo que por estarem afastados da relação com seus pares, os professores de Ensino Médio trabalham isoladamente na educação inclusiva e, no anseio de enfrentar a complexidade que este contexto traz, repetem suas práticas sem reflexão e de forma insegura, o que lhes traz medo e insatisfação.

No primeiro encontro informei aos professores que não estaríamos ali para que eu “ensinasse” como trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais. Expliquei que não possuía uma “receita”, o que nos remete ao ensinamento de Ghedin (2005, p. 28) ao refletir sobre os elementos fundamentais no processo de construção da formação contínua voltada para professores: “O trabalho do professor é um trabalho de natureza intelectual e não o de executor de técnicas”.

Corroborando com Ghedin (2005), Pimenta (2006) aponta que o profissional formado com um currículo normativo, no qual primeiro é apresentada a teoria, para depois ocorrer sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos estudantes dos conhecimentos técnico-profissionais, não consegue responder às circunstâncias que surgem no cotidiano profissional, já que estas extrapolam os conhecimentos elaborados pela ciência.

Confrontados com essa proposta que não trazia uma receita, ao avaliarem o curso no último encontro, todos os docentes lembraram-se da minha fala inicial. Todos relataram que

havam se decepcionado, pois esperavam, ao se inscrever, que eu os ensinasse técnicas e estratégias, para que saíssem dali preparados para trabalharem no contexto inclusivo.

Contudo, mesmo desapontados, sentiram-se motivados e desafiados a continuar, como podemos observar, por exemplo, nas falas abaixo:

a ideia que a gente tem de um curso é de que a gente vai chegar, a pessoa vai explicar e a gente vai aprender. No primeiro dia você logo falou que não tinha receita pronta. Que a gente tá aqui pra trocar experiências. Isso abriu muito minha mente (Professora Lia – 9/9/2014)

na verdade [o curso] começou com uma frustração! A ideia era de um curso que resolvesse minha vida. Que me desse capacitação nessa área [Educação Inclusiva]. Mas essa ideia foi bem mais proveitosa (Professor Ivo – 9/9/2014)

Em relação à formação docente, Paulo Freire (1996) aponta que o momento essencial na formação de professores é o da reflexão crítica sobre a prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p. 44). Este ensinamento está refletido na fala da professora Clara ao dizer:

uma das coisas que mais me marcou foi a questão do professor reflexivo. Realmente nós devemos refletir sobre nossas ações o tempo inteiro, no que a gente faz. Foi muito bacana as discussões aqui, o olhar diferente que cada um trouxe. O curso trouxe pra gente essa reflexão de o que eu fiz. Como eu tratava e como hoje eu vou poder tratar, como vou olhar para eles [estudantes com necessidades educacionais especiais]. Isso pra mim muito forte. Eu sempre estar refletindo sobre minha prática. Realmente tem dia que você fala: eu fiz isso? Não acredito, não deveria ter feito. Ou então: nossa que bom que eu consegui fazer isso. Vou potencializar! (Clara – 9/9/2014)

Percebo que a professora Clara acredita que a discussão coletiva sobre os aspectos problemáticos da prática docente no contexto inclusivo, de modo a identificá-los e questioná-los, é um processo facilitador na busca de soluções a fim de resolver os percalços.

Na perspectiva da reflexão sobre as práticas docentes, Alarcão (2005) pontua que o professor reflexivo é aquele capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um sujeito que reproduz ideias e práticas, podendo atuar de uma maneira autônoma e flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

Devo destacar a visível diferença no discurso do professor Ivo ao longo dos encontros. Ivo se disse “cético em relação à inclusão” (12/8/2014) e, várias vezes, nos seus discursos e nas expressões de dúvida que fazia quando alguém defendia um ponto de vista. O docente se mostrou resistente em relação à educação inclusiva, em alguns momentos. A mudança do professor foi tão perceptível que a professora Clara comentou:

Um [professor] era meio resistente no início e, depois, um pouco mais sensível e preocupado. A fala do Ivo [em relação ao] primeiro dia e hoje, como mudou! Como ele já está com o olhar mais diferenciado! (Clara – 9/9/2014)

Ao avaliar o curso, o professor Ivo disse o seguinte:

[...] essa ideia [curso pautado no diálogo e na reflexão] foi bem mais proveitosa, pelas conversas e até mesmo eu poder me ouvir, porque a gente geralmente não se ouve! Então eu falava alguma coisa e depois ficava pensando a respeito daquilo que eu tinha falado. Depois pude fazer uma avaliação daquilo que eu faço em sala. (Ivo – 9/9/2014)

Percebo que ao se ouvir o professor Ivo começou a encontrar nele um profissional que ele próprio desconhecia. Os diálogos com os seus pares e consigo mesmo despertaram nele uma sensibilidade que o fez enxergar características e capacidades desconhecidas para trabalhar no contexto inclusivo. Encontramos, aqui, as palavras de Paulo Freire (1991, p. 32): “Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

A fala do professor Ivo quando diz: “eu falava alguma coisa e depois ficava pensando a respeito daquilo que eu tinha falado”, nos remete à importância do diálogo para a prática reflexiva, uma vez que ao falar o sujeito se ouve, o que ajuda no processo de modificação da realidade, confirmando a proposta de Libâneo (2006), de que a reflexão crítica ajuda o professor a compreender seu próprio pensamento.

Outra fala do professor Ivo que me chamou atenção foi:

Acabei perturbando a coordenadora pedagógica questionando sobre esses alunos. Aí ela me perguntou: “onde é que você tá vendo essas coisas?” Eu disse: no curso! (Ivo – 9/9/2014)

Percebo que o professor Ivo levou as reflexões do curso para seu trabalho na escola, que também se constitui em um ambiente coletivo e contextualizado, evidenciando a contribuição da prática reflexiva e crítica a respeito da ação docente, disseminando a ideia de que a escola seja também um espaço de formação contínua para os docentes.

Entendo que um curso de formação de professores para a educação inclusiva ao trazer na sua proposta diálogo e reflexão crítica sobre a prática, estimula nos docentes a manifestação de um olhar diferenciado para os estudantes com necessidades educacionais especiais, enxergando-os acima da deficiência como sujeitos constituídos de singularidade e diversidade.

Considerações Finais

Os professores têm expectativas positivas em relação ao trabalho no Ensino Médio no contexto da educação inclusiva. É possível perceber nas falas dos docentes que eles veem na inclusão escolar uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional, assim como o desenvolvimento de habilidades nos demais estudantes ao conviverem e participarem desse contexto. Os docentes crêem que podem e conseguem ser profissionais envolvidos e dedicados de modo a trabalharem de forma inclusiva, rompendo com paradigmas e assumindo novos conceitos e posturas. No entanto, alegam precisar de formação para tal.

A formação de professores é um aspecto que precisa ser enfatizado quando abordamos a inclusão. Porém, não podemos pensar em uma formação que privilegie apenas o como trabalhar com esta ou aquela deficiência. É especialmente necessário, antes de tudo, conhecer como o professor percebe inclusão, para então elaborar estratégias pedagógicas que transformem ou fortaleçam uma percepção positiva do professor, neste caso específico do Ensino Médio, em relação às habilidades e potencialidades educacionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Foi nessa perspectiva, e com o intuito de proporcionar um ambiente de diálogo e reflexão a respeito da nossa prática pedagógica a partir de situações concretas no contexto da Educação Inclusiva, que propus um curso de formação contínua para professores de Ciências do Distrito Federal que trabalham com estudantes com necessidades educacionais especiais nas “classes comuns inclusivas”. Durante e depois dessa formação, aprendemos muito uns com os outros, tivemos a oportunidade de ouvir e falar e, sobretudo, de ouvir a nós mesmos. Além disso, muitos de nós tivemos a oportunidade de vivenciar experiências que trouxeram a tona sentimentos e atitudes que se encontravam latentes, o que nos possibilitou uma reflexão e reavaliação de nossas posturas, gerando, uma mudança de opinião acerca da importância da interação social e das possibilidades de crescimento e desenvolvimento viabilizados por meio do processo de inclusão.

Pude observar, pelos relatos, que os professores de Ciências se sentem inseguros e receosos ao trabalhar no contexto da Educação Inclusiva no Ensino Médio, nas classes comuns, e atribuem essas dificuldades basicamente à falta de formação para lidar com essa realidade. Além disso, também relataram a dificuldade de eleger os conteúdos do currículo de Ciências de modo que atendam às necessidades dos estudantes, próprias dessa etapa de ensino, diante do vestibular. Ressaltaram, ainda, que por lecionarem disciplinas específicas, muitas vezes se encontram num estado de imersão, focados no desenvolvimento do seu

trabalho e alheios, mesmo que inconscientemente, das outras situações que permeiam a sua prática pedagógica.

No entanto, apesar de todas as dificuldades apontadas, os professores demonstraram crer nos efeitos positivos do seu trabalho na Educação Inclusiva e no sucesso escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Ou seja, mesmo com tantos percalços os docentes acreditam nos efeitos positivos da inclusão escolar, percebendo-a como uma oportunidade de interação entre todos os estudantes que frequentam um mesmo espaço escolar, vivenciando experiências e compartilhando saberes, direitos e deveres.

Enquanto escrevia este trabalho senti enorme dificuldade de distanciar-me do protagonismo na Educação Inclusiva e me comportar apenas como pesquisadora. Repetidas vezes me notei refletida nos discursos dos professores cursistas, identificando-me com aquilo que eles diziam e me apropriando das suas ideias, o que gerou, para mim, complexidade na análise dos discursos.

Acredito na capacidade e no desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais e, como professora de Biologia, compartilho os sentimentos e as dificuldades dos meus colegas que trabalham Ciências com esses estudantes no Ensino Médio. Penso que a educação é uma das principais formas de participação social humana e que no contexto escolar não existe apenas o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares, o processo educacional é uma condição importante para a construção das relações sociais.

Entendo que nós professores devemos permanecer em constante formação, pois nunca estaremos preparados para toda e qualquer situação, uma vez que os cenários educacionais se modificam, e devem se comportar de acordo com as demandas sociais vigentes. Não há curso ou formação que abarque todo o conhecimento necessário a todo o momento. O ritmo em que as mudanças acontecem é avassalador, mas temos que nos prepararmos para elas. Por isso, é importante que estejamos certos da necessidade de permanecermos atentos, reflexivos e em formação contínua.

Um fator que pode ser considerado como relevante para a permanência dos professores no curso é o desenvolvimento de um espaço favorável ao diálogo aberto e sincero, ao debate de ideias, à liberdade de expressão e ao respeito às opiniões divergentes. É importante que, ao propor um curso de formação com foco na Educação Inclusiva, pense em um ambiente onde as pessoas se sintam à vontade para expor seus pontos de vista, seus medos e anseios em relação ao trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais. Também devemos considerar que, mesmo havendo tal ambiente, algumas pessoas

podem sentir dificuldade em se expressar no coletivo. Assim, o formador deve ter uma atenção especial com esses sujeitos, haja vista que o fato de suas ideias não serem conhecidas pelos demais, deixam de ser consideradas, desestimulando-as de continuarem no grupo de estudos. Sugiro tal concepção na proposição didática fruto deste estudo.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, ISABEL. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
- ARANHA, MARIA SALETE FÁBIO. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI (21), 160-173, 2001.
- ANJOS, PAOLA TRAMA ALVES; CAMARGO, EDER PIRES. Educação Inclusiva: Concepções de Professores de Ciências com Relação à Inclusão de Alunos com Deficiência Visual em Aulas de Astronomia. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, v. 17, N. especial, p. 850-854, 2011b.
- AVANZI, MARIA RITA. **Tecido a muitas mãos: experienciando diálogos na pesquisa em educação ambiental**. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2005.
- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, ROBERT; BIKLEN, SARI. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994
- _____. Educação Especial. *Orientação Pedagógica*. Brasília: GDF, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRITO, ANTÔNIA EDNA. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**. Universidade Federal do Piauí, Brasil, 2006.
- BUENO, JOSÉ GERALDO SILVEIRA. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.5, pp. 7-26, 1999.
- _____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

- CARVALHO, ROSITA EDLER. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- COELHO, CRISTINA MASSOT MADEIRA. **Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores**. Linhas Críticas, Brasília, v.9, n. 16, jan/jun 2003.
- COSTA, JOSEFA BETÂNIA VILELA; REIS, ROSEMEIRE. Fatores Condicionantes das Práticas de Ensino de Biologia no Ensino Médio. **V Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade**. Brasil, 2011.
- CRUZ, RAPHAELA LIMA; SANTIAGO, SANDRA. **Um olhar sobre a política de inclusão no Brasil, à luz das ideias de Paulo Freire**.
- CRUZ, THIMÓTEO PEREIRA. Educação Inclusiva: Dificuldades da Atuação do Professor e Contribuições da Psicologia. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas** – v.4, n. 1 – março de 2012 – p.115-136.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica. Caderno Educação Especial*, 2013.
- DORMAEL, JACO VAN. O Oitavo Dia. [Filme-vídeo]. Bélgica, 1996. 1 DVD, 118 minutos.
- FREIRE, PAULO. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- _____. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, PAULO FREIRE; et al. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- GÓES, MARIA CECÍLIA RAFAEL. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- GHEDIN, EVANDRO. A reflexão sobre a prática cotidiana – Caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. **Formação contínua de professores. Boletim 13**. Ministério da Educação, Brasil 2005.
- JANNUZZI, GILBERTA MARTINO. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.
- KHAN, AAMIR. Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial. [Filme-vídeo]. Índia, 2007. 1 DVD, 165 minutos.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?, In: Pimenta, Selma Garrido ; Ghedin, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

LIPPE, ELIZA MÁRCIA OLIVEIRA; CAMARGO, EDER PIRES. Análise da Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia frente ao Desafio da Inclusão Escolar: Uma Questão Curricular. **Atas do II Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru: Unesp, 2009. v.1. p.1 – 12.

MANTOAN, MARIA TEREZA EGLÉR. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, maio de 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Valéria Morin Arantes (Org.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? **Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, 10/02/2012.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

_____. **Pela escola inclusiva para todos**. Direcional Escolas. V. 3, n. 30, jul. 2007.

MASSARANI, MARCELO; MATTOS, FERNANDO. **Técnicas do Brainstorming**. Online. Disponível em: www.poli.usp.br/criatividade. Acesso em abril de 2013.

MAZZOTTA, MARCOS JOSÉ SILVEIRA. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, ENICÉIA GONÇALVES. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. [Tese de Doutorado em Psicologia]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

MINAYO, MARIA CECÍLIA SOUZA. **Pesquisa social: teoria, método criatividade**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994.

MIRANDA, ARLETE APARECIDA BERTOLDO. **Cadernos de História da Educação**, nº 7. Jan./dez. 2008.

MÓL, GERSON SOUZA. Desenvolvimento de Estratégias para o Ensino de Química a Alunos com Deficiência Visual. IN: SALLES, P.S.B. e GAUCHE, R. (Org.). **Educação Científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Ed. Cênone, 2011.

_____. **O Uso de Analogias no Ensino de Química**, 1999. Tese [Doutorado em Química] - Instituto de Química, Universidade de Brasília, 1999.

MONTEIRO, ANA PAULA HÚNGARO; MANZINI, EDUARDO JOSÉ. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 14 (1), 35-52, 2008.

MORAES, ROQUE. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, ENY LACERDA LUZ. **Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais**. [Dissertação de Mestrado], Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, WALQUÍRIA DUTRA de; BENITE, ANNA CANAVARRO. **Ensino de Ciências para Surdos: Uma investigação com Professores e Intérpretes de Libras**. Dissertação [Mestrado em Educação em Ciências e Matemática] – UFG, 2010.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REGO, TERESA CRISTINA. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

PEREIRA, KÁTIA REGINA CARMO; TACCA, MARIA CARMEM VILLELA ROSA. **Dificuldade de aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural**. Brasília, UnB, 2011.

PILETTI, NELSON. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. 5ed. São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, SELMA GARRIDO. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. **XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, realizado em Curitiba em setembro de 2004.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, SELMA GARRIDO; GHEDIN, EVANDRO. (Org.): **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2006.

RIBEIRO, EVELINE BORGES VILELA.; BENITE, ANNA CANAVARRO. **Alfabetização Científica e Educação Inclusiva no Discurso de Professores Formadores de Professores de Ciências**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

- RODRIGUES, DAVID. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- RODRIGUES, FÁTIMA LUCÍLIA VIDAL; SOUZA, AMARALINA MIRANDA de. **Pedagogia: Educação Inclusiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- ROSA, CLECI WERNER da; ROSA, ÁLVARO BECKER. Ensino de Física: objetivos e imposições no Ensino Médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 4, nº 1, 2005.
- SAMPAIO, CRISTIANE. T.; SAMPAIO, SÔNIA. MARIA. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>.
- SANTOS, BOAVENTURA SOUZA. Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos. [On line]. Disponível: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>, 1995. Acesso em março 2013.
- SASSAKI, ROMEU. KAZUMI. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, CLARICE FERREIRA e; GAIA, MARÍLIA CARLA de MELLO. **Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências**. Acervo da Iniciação Científica, 2013.
- SILVA, TATIANE SANTOS; PEREIRA, GEOVANIA ALVES; VIEIRA, BRUNO RODRIGUES GONZAGA. A Educação Inclusiva sob o Olhar de Docentes do Ensino Fundamental e Médio. **Anais V Colóquio Internacional - Educação e Contemporaneidade**. Sergipe, Brasil, 2011.
- SKLIAR, CARLOS. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de vez por todas com as velhas e novas-fronteiras em educação. **Proposições**, v.2, n.2-3, jul./Nov., 2001. p. 11-21.
- TACCA, MARIA CARMEM VILLELA ROSA; BRANCO, ANGELA UCHOA. Processos de significação na relação professor-aluno: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Revista Estudos de Psicologia**, vol. 13. n. 1, p. 39-48. 2008.
- TACCA, MARIA CARMEM VILLELA ROSA. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: González Rey, Fernando Luiz. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.
- _____. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: Simão e Martínez (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TACCA, MARIA CARMEM VILLELA ROSA; REY, FERNANDO LUIZ GONZÁLEZ. Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2008, 28 (1), 138-161.

THIOLLENT, MICHEL. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

TUNES, ELIZABETH; TACCA, MARIA CARMEM VILLELA ROSA; BARTHOLO, ROBERTO. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, 2005, 35.126: 689-698.

VYGOTSKY, LEV. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1997.

WINKLER, IRWIN. À Primeira Vista. [Filme-vídeo]. EUA, 1999. 1 DVD, 129 minutos.

ZARDO, SINARA POLLON. **Direito à Educação: A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio e a organização dos sistemas de ensino**. [Tese de Doutorado]. Brasília, Universidade de Brasília, 2012.

Anexos

Termos de Consentimento:



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
IB/IF/IQ/FUP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do professor (a) pesquisado (a)

Eu, _____, matrícula _____, da Regional de Ensino _____ autorizo a utilização das gravações (áudio) produzidas no curso como material de pesquisa no projeto **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO**. Fica aqui esclarecido que o material coletado não será publicado, servindo apenas de referência para análise, salvo em casos de transcrição. Autorizo também o uso da produção desta pesquisa e do trabalho desenvolvido no *blog* “Ciências e Inclusão Combinam”.

Objetivo da pesquisa: 1. Conhecer os professores – refletir sobre suas escolhas profissionais e sobre suas dificuldades em sua prática na educação inclusiva; 2. Conhecer a relação desses professores com a tarefa de trabalhar com alunos com necessidades especiais (dificuldades, desafios, gratificação, afetos); 3. Defender a ideia de que o diálogo é uma forma de superar dificuldades: diálogo entre professores (compartilhar experiências) e o diálogo com os alunos (alunos especiais e não especiais); 4. Defender a ideia de que a psicanálise e as ideias de Paulo Freire podem ajudar a estabelecer um diálogo fecundo, usando alguns aspectos da teoria psicanalítica e de Paulo Freire; 5. Formação de um blog que será o efeito deste trabalho no sistema educacional, onde serão compartilhadas as produções dos professores participantes, compondo um espaço de troca de informações e experiências profissionais.

Participação: Declarações orais e escritas e produção de materiais durante o curso.

Risco: Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências.

Privacidade: Estou ciente de que parte do material produzido poderá ser transcrito, porém, a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me, será mantido em sigilo.

Uma vez orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento em participar.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Contato (e-mail), caso queira receber os resultados desta pesquisa:

Agradecemos sua colaboração,

Assinatura do pesquisador: _____

Ana Paula Amaral de Freitas

Email: apaula.af@gmail.com; Telefone: 8137-5200

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Gastal

Brasília, _____ de _____ de 2013.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
IB/IF/IQ/FUP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Via dos pesquisadores

Eu, _____,
matrícula _____, da Regional de Ensino _____ autorizo a utilização das gravações (áudio) produzidas no curso como material de pesquisa no projeto **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO**. Fica aqui esclarecido que o material coletado não será publicado, servindo apenas de referência para análise, salvo em casos de transcrição. Autorizo também o uso da produção desta pesquisa e do trabalho desenvolvido no *blog* “Ciências e Inclusão Combinam”.

Objetivo da pesquisa: 1. Conhecer os professores – refletir sobre suas escolhas profissionais e sobre suas dificuldades em sua prática na educação inclusiva; 2. Conhecer a relação desses professores com a tarefa de trabalhar com alunos com necessidades especiais (dificuldades, desafios, gratificação, afetos); 3. Defender a ideia de que o diálogo é uma forma de superar dificuldades: diálogo entre professores (compartilhar experiências) e o diálogo com os alunos (alunos especiais e não especiais); 4. Defender a ideia de que a psicanálise e as ideias de Paulo Freire podem ajudar a estabelecer um diálogo fecundo, usando alguns aspectos da teoria psicanalítica e de Paulo Freire; 5. Formação de um blog que será o efeito deste trabalho no sistema educacional, onde serão compartilhadas as produções dos professores participantes, compondo um espaço de troca de informações e experiências profissionais.

Participação: Declarações orais e escritas e produção de materiais durante o curso.

Risco: Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências.

Privacidade: Estou ciente de que parte do material produzido poderá ser transcrito, porém, a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar, de qualquer forma, será mantido em sigilo.

Uma vez orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento em participar.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Contato (e-mail), caso queira receber os resultados desta pesquisa:

Assinatura do pesquisador: _____

Ana Paula Amaral de Freitas

Email: apaula.af@gmail.com; Telefone: 8137-5200

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Gastal

Brasília, _____ de _____ de 2013.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciências Biológicas - Instituto de Física - Instituto de Química –
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Professores de Ciências de Ensino Médio e a Educação Inclusiva no DF:
Expectativas, Dificuldades e Caminhos de Superação.

UMA PROPOSTA REFLEXIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO
ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

(Proposição Didática como resultado da Dissertação de Mestrado)

ANA PAULA AMARAL DE FREITAS

Brasília, DF

2014

APRESENTAÇÃO

Prezado formador, esta proposição é resultado de um trabalho elaborado por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília – PPGEC e que teve o intuito de construir uma proposta de formação contínua e também inicial para professores de Ciências do Ensino Médio que trabalham no contexto da Educação Inclusiva.

Desejamos construir uma proposta que atendesse aos interesses específicos dos professores de Ciências do Ensino Médio que trabalham com estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, considerando os problemas e adversidades que vivenciamos na nossa prática docente no contexto da Educação Inclusiva.

Ações de formação contínua voltadas para docentes que atuam na Educação inclusiva no Ensino Médio, quando acontecem, não satisfaziam aos nossos anseios, pois geralmente são cursos pontuais, preocupados em apresentar aos docentes as características de cada deficiência ou voltados para aqueles profissionais que trabalham com estudantes de outra faixa etária, não contemplando nossas necessidades formativas.

Creemos que a reflexão coletiva sobre a nossa prática docente, identificando os aspectos problemáticos e buscando formas de superá-los é um caminho possível para promover tanto o nosso desenvolvimento profissional, quanto a progresso do nosso ensino de Ciências no contexto da Educação Inclusiva.

Nós professores não nos habituamos a dialogar, como uma forma de reflexão coletiva, sobre as dificuldades que vivenciamos em sala de aula quando trabalhamos com estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio. Dessa forma temos uma prática isolada e não sabemos onde buscar elementos para lidar com ela.

A percepção do nosso isolamento profissional, das queixas recorrentes dos professores relacionadas à inclusão e da necessidade de nos unirmos para atender às demandas crescentes quanto a Educação Inclusiva no Ensino Médio foi um aspecto determinante para a elaboração dessa proposta.

Acreditamos que o diálogo e a reflexão crítica sobre a nossa prática docente são aliados que nos ajudam a ensinar Ciências no contexto da nas salas de aula inclusivas do Ensino Médio. Dessa forma, podemos auxiliar uns aos outros, compartilhando saberes e experiências, estudando e revendo nossas crenças e atitudes.

Assim, propomos um curso de formação que consiste em um grupo de estudos que se fundamenta na reflexão coletiva e no diálogo. Saber que não estamos sozinhos e que os problemas por nós encontrados são semelhantes aos dos nossos colegas suaviza nossos sentimentos de medo e impotência diante da inclusão escolar e nos impulsiona a buscar soluções para melhorar nosso lado profissional.

Esses sentimentos nos levaram a compartilhar esta proposta com professores formadores de Universidades, por este ser um espaço que tem a possibilidade de trabalhar na formação inicial ou contínua de docentes ou outras instituições que trabalham com aperfeiçoamento de professores. Por se uma proposta não é algo fechado e incisivo, podendo ser feitas adaptações necessárias de acordo com o contexto, o momento e o público-alvo.

Esta proposição está dividida em três partes. Na primeira se encontram os embasamentos teóricos onde nos apoiamos para o desenvolvimento dessa proposta. A segunda trás a sugestão de atividades a serem desenvolvidas durante o curso de formação a fim de proporcionar aos docentes momentos de diálogo e reflexão sobre a sua prática pedagógica no contexto da Educação Inclusiva. E por fim, a terceira, contem algumas considerações sobre o grupo de formação que desenvolvi.

Acredito na capacidade e no desenvolvimento dos meus estudantes com necessidades educacionais especiais e, como professora de Biologia, compartilho os sentimentos e as dificuldades dos meus colegas que trabalham Ciências com esses estudantes. Por isso, espero contribuir com o seu grupo de estudos, assim como para a formação de professores de Ciências de Ensino Médio no contexto da Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A partir da inclusão de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais nas redes de ensino, deparamos com a realidade de muitos docentes que se sentem confusos, despreparados e incapazes para acolher esses estudantes e, sobretudo, para trabalhar com propostas didático-pedagógicas que atendam às necessidades desses sujeitos.

A formação contínua de professores para a Educação Inclusiva tem o objetivo de aperfeiçoar o educador fazendo dele um profissional transformador, que reconheça e aceite a diversidade, preparado para enfrentar desafios e propor soluções.

Diante disso, apresentamos uma proposta de formação contínua de professores que se sustenta em uma perspectiva crítico-reflexiva⁵ e no diálogo⁶. Tal proposta foi construída no mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC/UnB).

Esta proposta situa-se na realidade quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores de Ciências do Ensino Médio em encontrarem processos de formação contínua com foco na Educação Inclusiva voltados para docentes que atuam nessa etapa escolar. Quando essas formações acontecem, não satisfazem aos nossos anseios, pois geralmente são cursos pontuais, voltados para instrumentalização e preocupados em apresentar aos docentes as características de cada deficiência ou voltados para aqueles profissionais que trabalham com estudantes de outra faixa etária, não contemplando nossas necessidades formativas.

Também influenciou na origem desta proposição a necessidade de investigar as dificuldades encontradas por professores de Ciências do Ensino Médio ao trabalharem com estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Um dos objetivos desse processo foi compreender melhor a prática pedagógica nesse contexto a partir de situações concretas, por meio da reflexão e do diálogo.

Para isso, é necessário que aspectos problemáticos da prática docente no contexto inclusivo sejam discutidos coletivamente, de modo a identificá-los, questioná-los e buscar soluções a fim de resolvê-los. Uma vez que na interação com o outro e no diálogo podemos

5 Para um entendimento mais aprofundado sobre formação docente em uma abordagem crítico reflexiva, sugerimos as seguintes leituras: PIMENTA, 2006; GHEDIN, 2005; LIBÂNEO, 2002.

6 Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (1987).

ouvir o próximo e, além de tudo, nos ouvir, possibilitando a construção de novos significados e novas referências para o trabalho docente.

Afastados da relação com seus pares, os professores de Ensino Médio trabalham isoladamente na Educação Inclusiva e, no anseio de enfrentar a complexidade que este contexto trás, repetem suas práticas sem reflexão e de forma insegura, o que lhes trazem medo e insatisfação.

Esta proposta de formação de professores de Ciências para a Educação Inclusiva que atuam no Ensino Médio possibilita a participação efetiva do docente na sua capacitação como enfoque crítico-reflexivo da prática docente.

Sabemos que as condições em que nossas experiências se deram são únicas e singulares, não podendo ser reproduzidas fielmente. A intenção é colaborar como inspiração para a construção de diferentes caminhos em outros contextos e momentos, de modo a contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Entendemos que um curso de formação de professores para a educação inclusiva ao trazer na sua proposta diálogo e reflexão crítica sobre a prática, estimula nos docentes a manifestação de um olhar diferenciado para os estudantes com necessidades educacionais especiais, enxergando-os acima da deficiência como sujeitos constituídos de singularidade e diversidade.

A PERSPECTIVA CONCEITUAL

Na elaboração dessa proposta utilizamos como embasamento teórico o diálogo presente na obra de Paulo Freire e a formação contínua na abordagem crítico-reflexiva. Explicaremos brevemente a respeito desses eixos norteadores para possibilitar a você conhecer a respeito das ideias que fundamentaram esta proposição e que poderão motivar a constituição da sua proposta de formação.

Pimenta (2006) enfoca a necessidade de não confundir o termo reflexivo, o adjetivo inerente ao ser humano com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Segundo a autora, o conceito *professor reflexivo* nasce da proposta de Donald Schön⁷ que sugere que a formação dos profissionais não mais ocorra nos moldes de um currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último traz um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. Pimenta (2006) assinala que o profissional assim formado não consegue responder às circunstâncias que surgem no dia-a-dia profissional, já que estas extrapolam os conhecimentos elaborados pela ciência.

A ideia de professor reflexivo compreende que a prática docente é um espaço singular de criação, no qual a reflexão do professor é o ponto de partida para que ele se constitua investigador de sua própria prática. Essa orientação considera a articulação teoria-prática como indispensável na produção de novos conhecimentos que possam levar a transformações na prática docente.

No contexto da Educação Inclusiva, Cruz (2012) afirma que o professor reflexivo deve refletir sobre sua prática a todo o momento buscando novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos com necessidades educativas especiais. Ante esta abordagem é certo que o professor na educação inclusiva não se deve valer de métodos pré-concebidos e sim de questionamentos a cerca de como ele pode aprimorar cotidianamente seu trabalho pedagógico, a fim de atender às demandas especiais de seus alunos.

Na sua *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987), defende que o diálogo possibilita a inserção lúcida na realidade e deve levar à crítica da situação e ao ímpeto de transformá-la.

7 SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992. Citado por Pimenta (2006).

O diálogo, defendido por Freire (1987), opera como um elemento articulador para que essa relação do professor com seus pares aconteça.

Na perspectiva do educador progressista de Paulo Freire (1996), o professor é dialógico e se encontra inserido nas relações existentes dentro e fora de sala de aula. A formação do professor deve estar relacionada com a prática.

Incluir, de acordo com os pensamentos de Paulo Freire (1987), é aprender uns com os outros de forma dialógica, firmando a relação de compromisso entre professor e estudante, independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades, objetivando modificar a realidade.

Ao trabalhar no contexto da educação inclusiva, de acordo com a perspectiva das ideias freireanas, não podemos abandonar a ideia de diálogo (FREIRE, 1996), segundo a qual é importante ressaltar as necessidades, as diferenças e as expectativas dos sujeitos, tanto professores quanto estudantes, criando estratégias dialéticas que proporcionem a possibilidade de reflexão-ação-reflexão. Freire (1996) aponta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.12).

PROFESSORES DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Ao refletir sobre a dificuldade dos professores para trabalhar no contexto inclusivo, Alarcão (1996) diz que uma atitude bastante comum entre os professores é a de atribuir a seus cursos de formação a responsabilidade por não possuírem conhecimentos práticos para assumir a sala de aula. Quando se deparam com uma realidade com a qual não tiveram contato em sua formação, sentem-se desestimulados.

Na opinião de Ghedin (2005), a formação inicial é essencial na construção da identidade profissional do professor, mas esta se consolida na formação contínua. De acordo com este autor, a formação contínua é um processo onde o professor constrói saberes e maneiras que os levará produzir a própria existência na profissão. No mesmo sentido, Pimenta (2004), afirma que a profissão de professor é dependente do contexto e momento históricos. A autora (2006) também destaca que diante de novas situações, os professores estabelecem novas soluções e novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. Ghedin (2005) afirma que hoje há um entendimento de que a formação inicial e contínua do professor deve ser um processo ininterrupto e interligado.

O QUE TRAZEMOS NA BAGAGEM

Nessa parte apresentaremos alguns aspectos da nossa experiência durante o desenvolvimento do curso de Formação de professores de Ciências do Ensino Médio para a Educação Inclusiva, apresentando os relatos dos professores a respeito de como esse curso contribuiu para sua prática docente e qual o impacto dessa formação em seus hábitos, tradições e costumes profissionais relacionados à prática inclusiva.

A formação de professores é um aspecto que precisa ser enfatizado quando abordamos a inclusão. Porém, não podemos pensar em uma capacitação que privilegie apenas o como trabalhar com esta ou aquela deficiência. É especialmente necessário, antes de tudo, conhecer como o professor percebe inclusão, para então elaborar estratégias pedagógicas que transformem ou fortaleçam uma percepção positiva do professor, neste caso específico do Ensino Médio, em relação às habilidades e potencialidades educacionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Primeiramente gostaríamos de relatar que havia mais de vinte e cinco professores inscritos no curso, porém apenas dez realmente participaram. Isso nos faz pensar que apesar de reivindicarem cursos de formação com enfoque na Educação Inclusiva para professores que trabalham no Ensino Médio, os docentes não se mostraram interessados em participar. Tal afirmação apareceu na fala de um dos professores participantes: “quantos de nós tivemos o acesso ao curso e não aproveitaram a oportunidade?”.

No primeiro encontro com os professores matriculados no curso, ao apresentar a intenção de desenvolver uma proposta de formação que não traria fórmulas de como ensinar para cada deficiência e nem exibiria técnicas e manuais de como lidar com elas na sala de aula, notei certa decepção no rosto dos participantes. Informei então que a proposta era que todos fôssemos parceiros nessa construção.

Podemos perceber que o isolamento na prática docente, dificuldades de se ouvir e ouvir o outro, acolher críticas e aceitar mudanças eram comuns a todos ali presentes, assim como a falta de oportunidades de reflexão e estudo sobre a prática docente. Contudo, mesmo que timidamente, todos aceitaram o desafio e o meu convite em desenvolver essa proposta. Porém, não me senti confiante na crença que todos embarcariam nessa aventura e tive receio de que muitos desistissem durante o processo.

No decorrer dos encontros do curso pudemos constatar que nos equivocamos. Todos participaram ativamente das discussões e dos estudos, tivemos diálogos ricos e proveitosos. E todos que começaram o curso, concluíram com êxito e aproveitamento.

Um fator que pode ser considerado como relevante para a permanência dos professores no curso é o desenvolvimento de um espaço favorável ao diálogo aberto e sincero, ao debate de ideias, à liberdade de expressão e ao respeito às opiniões divergentes. É importante que, ao propor um curso de formação com foco na Educação Inclusiva, pense em um ambiente onde as pessoas se sintam à vontade para expor seus pontos de vista, seus medos e anseios em relação ao trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais. Também devemos considerar que, mesmo havendo tal ambiente, algumas pessoas podem sentir dificuldade em se expressar no coletivo. Assim, o formador deve ter uma atenção especial com esses sujeitos, haja vista que o fato de suas ideias não serem conhecidas pelos demais, deixam de ser consideradas, desestimulando-as de continuarem no grupo de estudos.

Um aspecto positivo do curso relaciona-se aos resultados do processo formativo em si. Pudemos constatar algumas mudanças nas concepções dos professores cursistas em relação às suas crenças na inclusão escolar, às suas práticas docentes nas salas de aula e às

suas concepções a respeito da Educação Inclusiva. Analisando a respeito do impacto do curso na sua vida profissional no último encontro, uma das professoras assim se expressa:

Hoje tenho outra visão em relação aos meus alunos com necessidades especiais e que eu verdadeiramente não tinha [...] Penso que, depois de refletirmos bastante, fiquei muito mais preocupada, me tirou da zona de conforto porque eu preciso buscar mais informação, que só a formação não é o bastante. O que eu preciso buscar pra saber mais? Eu preciso buscar minha formação. E tirar a ideia de que a formação é algo pronto que vem acabado. Hoje eu penso algumas coisas relacionadas a meus alunos com necessidades especiais que eu poderia ter tratado de forma diferente. Eu os joguei no mesmo bolo dos outros. Sendo bem sincera! Eu acho que hoje eu tô com outra visão. Eu não espero conseguir mudar o mundo nem a próxima escola, mas o meu trabalho será diferente. Com certeza!

Outra docente afirmou:

Uma das coisas que mais me marcou foi a questão do professor reflexivo. Realmente nós devemos refletir sobre nossas ações o tempo inteiro, no que a gente faz. Foi muito bacana as discussões aqui, o olhar diferente que cada um trouxe.

Ainda sobre a análise a respeito das contribuições do curso na nossa visão e prática docente, um professor expôs:

Na verdade o curso começou com uma frustração, né?! A ideia era de um curso que resolvesse minha vida. Que me desse capacitação nessa área. Mas essa ideia foi bem mais proveitosa, pelas conversas e até mesmo eu poder me ouvir, porque a gente geralmente não se ouve! Então eu falava alguma coisa e depois ficava pensando a respeito daquilo que eu tinha falado. Depois pude fazer uma avaliação daquilo que eu faço em sala. Me estimulou bastante a pesquisar.

Para concluir, podemos perceber que os professores acreditam no efeito do seu trabalho no contexto da educação inclusiva e, por isso, querem e buscam se aperfeiçoar mesmo diante das dificuldades encontradas pelo caminho. Entendo que nós professores devemos permanecer em constante formação, pois nunca estaremos preparados para toda e qualquer situação, uma vez que os cenários educacionais se modificam, e devem se comportar de acordo com as demandas sociais vigentes. Não há curso ou formação que abarque todo o conhecimento necessário a todo o momento. O ritmo em que as mudanças acontecem é avassalador, mas temos que nos prepararmos para elas. Por isso, é importante que estejamos certos da necessidade de permanecermos atentos, reflexivos e em formação contínua.

APÊNDICE

Uma inspiração:

Aqui demonstraremos como conduzimos a nossa formação de professores de Ciências que trabalham no Ensino Médio no contexto da Educação Inclusiva. Lembramos que esta é apenas uma inspiração pra você pensar no desenho seu próprio curso e que as necessidades dos participantes e o contexto podem interferir na condução do curso e na escolha dos temas a serem tratados nos encontros.

Nosso curso foi desenvolvido em cinco encontros de quatro horas cada um, como descrito a seguir:

Encontro 1:

Exibi trechos de três filmes, que tratam de inclusão de pessoas com necessidades especiais: O oitavo dia (1996), À primeira vista (1999) e Como estrelas na Terra (2007). A utilização dessas cenas teve o objetivo de estimular o diálogo (Freire, 1987) entre os professores e, a partir da comparação da realidade vivida por nós professores em salas de aula inclusivas com as cenas, possibilitou uma reflexão sobre o papel do professor no contexto da Educação Inclusiva.

O objetivo desse encontro foi trabalhar os conceitos de: Diálogo (fala e escuta) encontrado nas ideias de Paulo Freire (1987), singularidade dos sujeitos, principalmente no tocante às aprendizagens, sob a ótica de Vygotsky (1997), Mantoan (2005) e Tacca (2008) e reflexão sobre a prática nas perspectivas de Pimenta (2006), Alarcão (2005) e, Libâneo (2006).

Para que facilitar o nosso estudo e voltar nosso olhar para a educação inclusiva, apresentei as seguintes questões norteadoras antes de assistirmos às cenas:

- 1- Pensando no papel do professor na educação inclusiva, como se sentiu ao assistir aos trechos dos filmes?
- 2- Como você relaciona os trechos com a sua prática em sala de aula no contexto da educação inclusiva?
- 3- Você consegue se enxergar nas cenas assistidas? De que forma?
- 4- Você já se comportou de maneira semelhante aos sujeitos sem deficiência das histórias dos filmes? Quando?
- 5- Colocando-se no lugar das pessoas com necessidades especiais dos filmes, como você se sentiria naquela situação?

Os filmes citados são sugestões, estes podem ser substituídos por outros tantos que trazem a ideia da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Também podem ser utilizadas músicas, se o formador preferir. O importante é manter o foco em induzir um diálogo entre os professores participantes do curso e provocar uma reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva.

Encontro 2:

Para iniciar o trabalho, utilizei a "tempestade de ideias" (Massarani e Matos, 2013), que é uma técnica de dinamização grupal, como o objetivo de estimular a criatividade e a participação do grupo, gerando ideias e informações para posterior discussão. Assim, as opiniões são expostas livremente pelos participantes, estimulando que eles se expressem e participem, proporcionando mais uma vez um ambiente de diálogo.

Criamos, então, criamos uma lista de palavras que representava as ideias dos docentes sobre o tema Educação Inclusiva e o ensino de ciências no Ensino Médio. O objetivo foi promover a escuta e o diálogo entre os participantes.

Depois, discutimos a respeito dos termos citados, de modo a debater sobre a importância da relação professor e aluno na Educação Inclusiva no Ensino Médio. Refletimos sobre nossas práticas educacionais ao trabalhar Ciências no contexto da Educação Inclusiva, com o auxílio das perguntas abaixo:

1. Quais as dificuldades encontradas ao trabalhar neste contexto?
2. Quais as estratégias utilizadas para trabalhar com alunos com necessidades especiais?
3. O que é importante que este aluno aprenda?
4. O conteúdo por ele aprendido deve ser diferente dos demais?

Encontro 3:

Estudamos o e analisamos trechos selecionados do livro Educação Inclusiva, o Professor mediando para a vida, de Cristiane T. Sampaio e Sônia R. Sampaio, da Universidade Federal da Bahia (p 114 - 130), que tratam de relatos de professores diante da novidade da Educação Inclusiva em sua sala de aula.

Relato 1- "... desse jeito, vou mudar de profissão [...] Só vi gente falando mal do professor [...]"

Relato 2 - "Então, teoricamente, é perfeita a inclusão, a construção da cidadania, o respeito às diferenças, mas quem prepara o professor para isso? O que eu percebo é que

quem não tem nenhum conhecimento dessa área vê muito assim... como um bicho papão, como algo muito difícil de lidar, que é quase impossível, então tem um pouco dessa pintura que as pessoas fazem, então talvez se existisse esse preparo antes, isso iria cair por terra então...”

Relato 3- “O que eu vou fazer com esses meninos? Como é que eu vou receber um menino maluco na minha sala? Débil? Eu vou fazer o quê? O governo vai dar formação à gente? Vai pagar algum curso que ensine a gente a lidar com eles?”

Relato 4- “Então não é só o aparato físico que é necessário, é muito mais a formação e conscientização das pessoas, a aceitação das pessoas que estão na escola. A diversidade está aí, em todos os setores, não é?”

Relato 5- “... além dessa competência teórica, ele (o professor) tem que ter outra competência que passa, eu acho, pela competência emocional, pela competência assim...de formação, de valores, dessa coisa assim bem de moral, de ética, sabe? É porque dessa maneira, você vai oportunizar o outro. Porque se você crê nessas coisas, você vai possibilitar que o outro mostre essa parte dele [...] não adianta você ter essa pretensão técnica se você não tem boa vontade, se você não tem interesse, se você não tem solidariedade, se você não tem outras coisas que vêm junto da competência técnica, entendeu?”

Relato 6- “Então, eu acho que essas questões estão nas limitações mesmo, e o trabalhar com o deficiente é trabalhar com outra limitação nossa [...] e que essa limitação vai pelo autoconhecimento [...] porque quando você for mexer, você vai ver que é por causa dos seus preconceitos, por causa das suas limitações...”

Relato 7- “A formação que o professor teve é extremamente tradicional, e a resistência à mudança é muito por aí [...]. Tem a resistência ao estudo, boa parte dos professores não querem mais estudar”.

A cada relato apreciado, os professores refletiram, opinaram e relataram se já passaram por circunstâncias semelhantes. Os docentes compartilharam com seus pares suas experiências e como agem na sua prática pedagógica diante das situações que surgem na realidade escolar com a Educação Inclusiva.

No diálogo e debates, pensamos sobre nossa prática pedagógica, nossos vícios profissionais e repetições sem reflexão. Além disso, refletimos sobre os medos, receios e questionamentos que os professores têm em relação à inclusão e, também, sobre a questão da formação de professores para trabalharem com a educação inclusiva.

Encontro 4:

Com o objetivo de proporcionar um momento de reflexão, escuta do outro e escuta de si mesmo, começamos este encontro com o estudo do texto “O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais”, da Professora Antônia Edna Brito da Universidade do Piauí.

Como atividade para orientar nossa reflexão, utilizei as seguintes questões abaixo:

- 1- De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino, principalmente no contexto da educação inclusiva?
- 2- Como cheguei a apropriar-me dessas ideias?
- 3- Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- 4- A que interesses elas servem?
- 5- Que relações de poder estão imbricadas?
- 6- Como estas ideias influenciam no meu relacionamento com os estudantes com necessidades educacionais especiais?
- 7- À luz do que “descobri”, como posso trabalhar de forma diferente?
- 8- Como percebo meu trabalho como educador de uma forma ampla?
- 9- Que papel você como docente está ocupando no processo da Educação Inclusiva?

Encontro 5:

Como forma de conclusão e finalização do curso, considerando todos os tópicos abordados durante os encontros anteriores, fizemos uma análise reflexiva sobre as seguintes questões:

- 1- Que tipo de formação atenderia ao apelo dos professores que se sentem despreparados e desamparados no atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais?
- 2- Quais os saberes necessários para educar a todos?
- 3- É necessário à formação contínua dos profissionais que estão recebendo em suas salas de aula os alunos com necessidades educacionais especiais?
- 4- Quais os caminhos, as possibilidades de uma formação que ajudem a dar conta da realidade atual?
- 5- Como as escolas podem receber, acolher, conhecer e planejar o atendimento aos estudantes necessidades educacionais especiais?
- 6- Os alunos com necessidades educacionais especiais não são considerados, nas escolas, como estudantes e sim como problemas que chegam?

Nesse último encontro, os docentes explanaram de que forma as reflexões, as atividades e os diálogos trabalhados no curso contribuíram para a sua prática docente na Educação Inclusiva. Eles também relataram qual o impacto dos assuntos abordados nos encontros em seus hábitos, tradições e costumes profissionais relacionados à prática inclusiva.

É importante ao conduzir o curso de modo que não haja hierarquização das relações e que o trabalho seja colaborativo e não imposto, a fim de alcançar um entendimento mútuo. Esta formação deve ser um espaço coletivo, onde se conserve o caráter dialógico, havendo a troca de ideias, possibilitando a escuta do outro e a escuta de si mesmo.

OBRAS DE APOIO

BRITO, ANTÔNIA EDNA. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**. Universidade Federal do Piauí, Brasil, 2006.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GHEDIN, EVANDRO. A reflexão sobre a prática cotidiana – Caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. **Formação contínua de professores. Boletim 13**. Ministério da Educação, Brasil 2005.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?, In: Pimenta, Selma Garrido ; Ghedin, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, SELMA GARRIDO; GHEDIN, EVANDRO. (Org.): **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2006.

SAMPAIO, CRISTIANE. T.; SAMPAIO, SÔNIA. MARIA. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>.