

A PERCEÇÃO DE PROFESSORAS DO DISTRITO FEDERAL SOBRE SUA PREPARAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE VIEWPOINT OF TEACHERS OF FEDERAL DISTRICT ABOUT THEIR PREPARATION TO ACT IN INCLUSIVE EDUCATION

*Eriane de Araújo DANTAS¹
Wellington Ferreira de JESUS²*

RESUMO: Este trabalho objetiva investigar o espaço destinado, na legislação e nas políticas públicas educacionais, à formação continuada para a educação inclusiva e a percepção de professoras a respeito de sua preparação para empreender a inclusão. Para a coleta de dados foram aplicados questionário e entrevista semiestruturada e realizou-se pesquisa documental acerca dos programas de formação continuada na área de educação inclusiva. Com a análise das respostas do grupo estudado, observou-se que, embora tenham, em sua maioria, participado de atividades de formação na área da educação especial, as participantes não se sentem preparadas para a educação inclusiva e não reconhecem essa preparação nos demais professores. A carência de formação, para elas, é uma das maiores barreiras à inclusão, entre as quais também inserem a falta de apoio de outro profissional na sala de aula. O medo do desconhecido é outro aspecto constantemente citado pelas entrevistadas, classificado como mais um entrave à inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Educação inclusiva. Formação continuada de professores. Percepção de professores.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, que, no inciso III do art. 208, proclama o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), e a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que obriga o Poder Público a garantir matrícula compulsória em instituições regulares de ensino públicas ou particulares àquelas pessoas (BRASIL, 1989), mostram que já na década de 1980 o Brasil optou pela educação inclusiva como forma de atender às pessoas com necessidades educativas especiais (NEE).

Embora com a ressalva de que o atendimento nesse tipo de escola é preferencial ou garantido às pessoas capazes de se integrarem nesse ambiente – permitindo assim encaminhar às escolas especiais estudantes considerados *incapazes de se adaptar à regular* –, a legislação brasileira avançou nas últimas décadas no sentido de garantir a estes estudantes os mesmos direitos que possuem os demais. Permitiu também partir de uma educação segregadora em instituições especiais para uma educação que atende a todos os alunos em um mesmo espaço, independentemente de suas características.

¹Mestranda em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB). Endereço eletrônico: erianeead@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Endereço eletrônico: wellington.jesus@catolica.edu.br

Na década de 1990, conferências mundiais reafirmaram a importância de se oferecer a todas as pessoas as mesmas oportunidades de acesso à educação, inclusive às pessoas com NEE, destacando-se a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida na Espanha, em 1994, que culminou na Declaração de Salamanca, documento que defende a escola inclusiva como a forma de oferecer educação efetiva a todas as crianças e jovens e de combater a discriminação. (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em vigor, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, repetiu no art. 58 o que determinava a CF de 1988 em relação ao atendimento preferencial na rede regular de ensino, porém o ampliou aos “educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996). Mais tarde, alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, esse artigo nomeou o público ao qual o atendimento educacional especializado deve ser garantido: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece com uma de suas metas (meta 4) a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado a esse público com idade entre quatro e dezessete anos, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014a).

Apesar desses avanços, é consensual que incluir os educandos com NEE apenas fisicamente nas escolas comuns não garante sua aprendizagem e seu desenvolvimento. É necessário tornar a “escola da homogeneidade” em uma “escola da heterogeneidade”, espaço de luta contra a discriminação e de respeito às particularidades de cada sujeito, o que depende de grandes mudanças na organização escolar, nas práticas educativas e nas políticas públicas mais amplas. (MARTINS, 2011).

As alterações na dinâmica escolar requeridas pela educação inclusiva passam necessariamente pela formação dos professores – mas não exclusivamente, tendo em vista que uma educação para todos somente pode desenvolver-se na presença de outros suportes, como materiais didático-pedagógicos diferenciados, apoio de outros profissionais, currículos diversificados e espaço físico adequado. Essa formação precisa ser realizada inicialmente em cursos de licenciatura e continuamente em atividades realizadas após o ingresso no magistério, permitindo aos docentes o aprofundamento e a reelaboração de conhecimentos, valores e práticas em contato com a realidade da sala de aula.

Considerando a necessidade de investir na formação continuada de professores que atuam nas escolas regulares, este trabalho, resultante de uma pesquisa exploratória com professoras da rede pública do Distrito Federal (DF), propõe-se a investigar que espaço tem-se destinado a essa formação na legislação e nas políticas educacionais e a percepção de professoras da educação básica pública a respeito de sua preparação para atuar na educação especial inclusiva.

O presente artigo constitui-se um recorte de uma pesquisa exploratória realizada com sete professoras que atuam em duas escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal com o objetivo geral de observar a relação entre educação especial inclusiva e afetividade. O texto divide-se em cinco partes. Na primeira parte apresenta-se um breve panorama sobre as menções na legislação educacional acerca de formação continuada específica para a educação inclusiva e sobre programas e ações desenvolvidos com esse objetivo. A segunda expõe diferentes concepções a respeito dessa formação continuada, suas dificuldades e seus desafios. Na terceira e quarta parte são apresentados, respectivamente, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e os resultados encontrados. Por fim, a quinta parte tece breves considerações finais.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Constata-se que textos legais que defendem a inclusão como forma de atender aos educandos com NEE consideram a formação continuada como uma importante medida. No sentido de auxiliar os sistemas de ensino a prepararem os docentes para atuarem na inclusão desses educandos, editaram-se orientações normativas e instituíram-se programas.

A Lei nº 7.853/1989 declara como obrigação do Estado garantir a formação e a qualificação de recursos humanos nas diversas áreas que atendam às pessoas com NEE, o que inclui os professores. (BRASIL, 1989). De forma semelhante, a LDB, no inciso III do art. 59, define como dever dos sistemas de ensino assegurar a capacitação dos professores para acolherem adequadamente os educandos com NEE nas turmas regulares. (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, estabelece formação e qualificação de professores para a educação especial como medidas a serem adotadas pela Administração Pública Federal a fim de assegurar os direitos das pessoas com deficiência. (BRASIL, 1999).

Em 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 2, de 11 de setembro, que entre as *Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Especial*, instituídas pela Resolução, orienta os sistemas de ensino a prover as turmas comuns da educação básica com docentes capacitados para o atendimento às NEE, oferecendo formação continuada, inclusive em cursos de especialização, aos professores que já atuam no magistério. (BRASIL, 2001).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação nacional da extinta Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, criou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com o objetivo de promover a formação de gestores e educadores para garantirem aos alunos com NEE o acesso e a permanência nas escolas regulares. De acordo com o Documento Orientador (DUK, 2005), o

Programa desenvolve-se em municípios-polo, que oferecem cursos a gestores e educadores de seu município e aos representantes de cada um dos municípios de sua área de abrangência, que, por sua vez, multiplicam os conhecimentos para outros gestores e educadores. Além disso, os dirigentes de educação especial de todas as unidades da Federação participam, em Brasília, de um seminário nacional de formação.

Como uma ação do Programa, entre 2005 e 2006, desenvolveu-se o *Projeto Educar na Diversidade*, tendo como um de seus produtos um material de formação docente, produzido pela SEESP/MEC. O Projeto desenvolveu-se em três fases: uma de formação de multiplicadores, gestores e professores das escolas participantes; outra de desenvolvimento, disseminação e expansão de práticas e conhecimentos nas escolas; e a última de acompanhamento, apoio e coleta de dados, envolvendo pesquisas, observação de aulas, aplicação de questionários e entrevistas e coleta de relatos e histórias de sucesso. (BRASIL, 2006).

No início do Programa, a SEESP/MEC oferecia aos municípios-polo e às secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado e distribuía aos docentes materiais didáticos de formação (DUK, 2005). Em 2007, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação aprovou a Resolução nº 27, de 15 de junho, que dispôs sobre a assistência financeira suplementar a projetos de formação no âmbito do Programa, naquele exercício. A assistência era concedida a 147 municípios-polo, mediante apresentação de plano de trabalho e celebração de convênio. (BRASIL, 2007).

Em 2011, com o Decreto nº 7.480, de 16 de maio, a SEESP/MEC foi extinta e suas ações foram incorporadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. (BRASIL, 2011a). Atualmente para solicitar a assistência financeira ao *Programa Educação Inclusiva*, os municípios-polo apresentam demanda por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e elaboram plano de trabalho no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC³. Em 2013, 166 municípios-polo aderiram ao Programa e realizaram-se 24 seminários regionais de formação continuada, dos quais participaram 5.000 gestores e educadores. (BRASIL, 2014b).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, determina que a União preste apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino de todas as esferas e a instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, com o objetivo de ampliar o atendimento educacional especializado aos estudantes com NEE. Uma das ações a serem apoiadas é a formação não somente de professores, mas também de gestores e outros profissionais da escola, para atuarem na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2011b).

³ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817> . Acesso em 6mar. 2015.

Entre as estratégias do PNE 2014-2024 para alcançar a meta 4, relacionada ao atendimento de educandos com NEE, uma envolve a ampliação de vagas em cursos de formação continuada para os professores:

[...] 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2014a, grifos nossos).

Por meio da *Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR)*, instituída pela Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, a SECADI/MEC passou a coordenar em âmbito nacional as ações de formação continuada presenciais e a distância em áreas como educação especial, educação indígena e educação em direitos humanos, desenvolvidas por instituições de ensino superior. Os cursos são ofertados com base em demandas dessas instituições, em articulação com os sistemas de ensino e com apoio financeiro do MEC. (BRASIL, 2011c). Em 2013, os cursos ofertaram 16.341 vagas na área da educação especial. (BRASIL, 2014b).

No DF, a Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009, que instituiu a *Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência*, determina ao Poder Executivo, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que assegure a todos os alunos com deficiência matrícula nas escolas mais próximas de sua residência e adequar essas escolas para atenderem suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de, entre outras medidas, formação continuada dos profissionais das escolas. (DISTRITO FEDERAL, 2009a).

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), instituição subordinada à SEEDF responsável pelo planejamento e pela realização de atividades de formação continuada dos profissionais da educação vinculados a essa Secretaria (DISTRITO FEDERAL, 2009b), oferece a cada semestre ou ano letivo cursos em diversas áreas, podendo realizá-los em parceria com instituições de ensino superior e com o MEC. Em 2013, de acordo com dados da EAPE, essa instituição ofereceu nove cursos voltados para a educação inclusiva, dos quais participaram 418 professores. Para 2014, a EAPE previa a oferta de dez cursos. (MACHADO, 2014).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELEVÂNCIA E CONFLITOS

A educação inclusiva traz um desafio à escola: oferecer a todos os educandos uma educação comum e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças e as necessidades

de cada indivíduo. Essa não é tarefa simples para essa instituição, que, como afirma Martins (2011), não foi preparada para acolher a diversidade, mas para manter e reproduzir a padronização.

Para alcançar os dois objetivos mencionados, por vezes de difícil conciliação, concepções, práticas pedagógicas e organização escolar não podem permanecer voltadas ao atendimento de um público homogêneo. Sabe-se que estratégias e metodologias tradicionais de ensino, que tenham o professor como centro, não servem à diversidade de características e aspirações que compõem a sala de aula (FERREIRA, 2006) e precisam de profunda revisão, cuja consecução inevitavelmente recai sobre os profissionais da escola, especialmente os professores.

Disso se extrai a importância de preparação do corpo docente para a nova realidade, pois, em conformidade com Ferreira (2006, p.203), “o(a)s professores(as) constituem o recurso mais caro e poderoso para o desenvolvimento de escolas inclusivas”. Isso indica a urgência de se investir na valorização dos docentes, aqui se incluindo sua formação. Todavia, de acordo com o autor, embora se reconheça que práticas tradicionais não atendem ao ideal de uma escola para todos, ainda é controversa a definição do que é necessário para preparar um professor para a educação inclusiva.

No mesmo sentido, Skliar (2006) ressalta que não há exatidão sobre o que significa estar preparado para a educação inclusiva e, indo além, defende que, por esse motivo, o discurso de que as escolas e os professores não estão preparados para receber educandos com NEE não é verdadeiro.

Ferreira (2006) destaca que, apesar de não haver consenso a respeito do perfil do docente para a inclusão, espera-se que esse professor seja capaz de acolher as diferenças e de trabalhar com distintos estilos de aprendizagem, identificando as habilidades, os interesses e as experiências de cada educando, para abordar os conteúdos curriculares de forma mais adequada a cada um e estimular a participação de todos nas aulas.

O trabalho com distintos estilos da aprendizagem envolve a habilidade de desenvolver estratégias diversificadas e atividades cooperativas. Dessa forma, conforme Denari (2006), os programas de formação precisam considerar o planejamento de ações efetivas e de procedimentos didáticos para atuar em diferentes situações (trabalho com muitos alunos, atividades em grupos e tarefas individualizadas).

No entanto, algumas dificuldades são enfrentadas no desenvolvimento de programas de formação. Ferreira (2006) assinala que as atividades formativas têm-se desenvolvido a partir do pressuposto de que os professores não receberam adequada preparação durante sua formação inicial e de que não dispõem de conhecimentos, desconsiderando os saberes e as experiências que possuem. Como resultado, as formações são realizadas de forma descontextualizada, com pouca ou nenhuma relação com a realidade vivenciada em sala de aula.

Outro entrave relacionado à falta de contextualização da formação, consoante Paulon, Freitas e Pinho (2005), constitui-se na simplificação de conteúdos em que recaem alguns programas formativos, com o intuito de abranger todas as realidades socioculturais do país e utilizar linguagem acessível a todos os professores, das diferentes regiões, distanciando-se das situações concretas vivenciadas na escola.

Além disso, como observam esses autores, comumente os programas dão preferência à transmissão de conteúdos, desarticulados das experiências da sala de aula e do professor. Com isso não se quer defender uma formação ausente de conhecimentos técnicos, pois, com base em Rios (2010) e Pires (2011), este profissional precisa dominar certos saberes para desenvolver o ensinar, tendo segurança para enfrentar os desafios ligados à promoção da educação inclusiva e assegurar aos educandos o contato com aprendizagens significativas.

Apesar da necessidade de apreender determinados conhecimentos, estudos (FREITAS, 2006; SKLIAR, 2006) advertem para o risco de se abordar na formação docente temas que envolvam particularidades das NEE. Skliar (2006) pontua que a relação dos educadores com educandos com NEE prescinde de discursos técnicos sobre suas características, tendo em vista que estes podem levar a estereótipos e preconceitos. Para o autor, os professores precisam conhecer os educandos a partir do contato e do reconhecimento de suas experiências. Essa opinião converge com a de Freitas (2006). Para esta autora, o estudo das características que possuem os educandos em virtude de suas NEE pode resultar no oposto do que se objetiva com a educação inclusiva.

De acordo com Martins (2011), a formação precisa ser um contínuo desenvolvimento pedagógico e educacional, que leve os educadores a construir uma nova percepção sobre as diferenças e uma nova forma de atuar com elas. Ao mesmo tempo, é importante que essa formação conscientize os professores a respeito das capacidades de seus alunos, mas também sobre suas próprias possibilidades de implementar o ensino de maneira inclusiva.

Freitas (2006) nota também a premência de se possibilitar aos docentes a aprendizagem e a prática de investigação, sistematização e produção do conhecimento, por meio de, entre outras atividades, leituras diversificadas, trabalhos escritos e análise de materiais didáticos e pedagógicos que serão utilizados nas aulas.

Para alcançar os objetivos de uma educação verdadeiramente inclusiva, Paulon, Freitas e Pinho (2005) ressaltam que a formação deve ser uma atividade cotidiana e sistemática, construída a partir do trabalho do professor, de seus saberes e de suas vivências, o que exige a interlocução entre os educadores e o apoio permanente de uma equipe interdisciplinar. Conforme Skliar (2006) e os autores mencionados anteriormente (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), a formação precisa basear-se em uma conversa, criando um espaço no qual os professores possam trocar experiências,

refletir sobre os discursos hegemônicos, as formas de se relacionar e as práticas no meio escolar e reconstruí-los.

Gatti (2003) afirma que o docente, como ser essencialmente social, constrói suas concepções, representações e valores a partir da relação com seus pares. Assim programas formativos que visem à alteração de atitudes e práticas desses profissionais devem desenvolver-se a partir dessa relação, conectando-se ao ambiente sociocultural no qual estão inseridos e realizam seu trabalho.

Disso se depreende a relevância (e o desafio) de uma formação continuada docente que não se furte da discussão de aspectos teóricos a respeito das NEE ou da metodologia a ser adotada nas aulas – ferramenta fundamental de apoio à atuação do professor –, mas não se resume a isso. Antes deve a formação constituir-se um espaço de promoção da reflexão e do diálogo entre os professores, em que todos possam falar de suas experiências, dificuldades e medos em relação à inclusão. Apenas em um ambiente de confiança, apoio e cumplicidade, os docentes poderão repensar a forma como enxergam os educandos com NEE e portam-se diante de sua inclusão na escola.

METODOLOGIA

Este estudo é um recorte de uma pesquisa exploratória realizada em novembro de 2014, que teve como objetivo geral observar a relação entre educação especial inclusiva e afetividade. Pesquisaram-se duas escolas públicas do Distrito Federal de uma mesma região administrativa – um centro de ensino especial e uma escola regular inclusiva que oferece os anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada com sete professoras da rede pública de ensino do DF, divididas da seguinte forma:

- duas professoras do centro de ensino especial;
- duas professoras de classes inclusivas da escola regular;
- duas professoras de classes comuns da escola regular; e
- uma professora do atendimento educacional especializado (AEE)/ sala de recursos multifuncional da escola regular.

Considerou-se como escola inclusiva, neste estudo, escola regular na qual havia educandos com NEE convivendo e estudando com os demais. Classe inclusiva foi definida como aquela na qual havia pelo menos um aluno diagnosticado com NEE; e classe comum, por sua vez, como aquela na qual não havia educando diagnosticado com alguma NEE.

Elegeram-se aqueles quatro grupos de participantes com a finalidade de comparar as percepções de professoras que convivem com a inclusão escolar ou a observam a partir de diferentes perspectivas. As professoras que compuseram os grupos pesquisados foram selecionadas ao acaso dentro de cada instituição.

A pesquisa utilizou como instrumento principal de coleta de dados a entrevista semiestruturada e incorporou um instrumento secundário para acessar informações de apoio ao estudo: questionário contendo questões a respeito de dados pessoais e profissionais e de qualificação das participantes. Os dois instrumentos foram aplicados concomitantemente e as respostas obtidas por intermédio deles constituíram bancos de dados distintos, que foram analisados a partir da abordagem qualitativa e apresentados de forma integrada.

Optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada com a utilização de um roteiro previamente elaborado. A entrevista semiestruturada aproxima-se mais de uma conversação, focada em determinados assuntos, podendo o entrevistador suprimir perguntas já respondidas nas questões anteriores e elaborar no momento da entrevista outros itens que julgue necessários para melhor compreensão ou aprofundamento da resposta do participante (BONI; QUARESMA, 2005). Durante a entrevista, as respostas das participantes foram registradas com a utilização de um gravador de voz, a fim de reproduzir fielmente suas falas.

Como esta pesquisa foi realizada com um pequeno grupo de professoras, considera-se que seus resultados, apesar de indicativos, não podem ser generalizados nem para o DF nem para o Brasil.

RESULTADOS

Participantes da pesquisa

Com idade entre 24 e 45 anos, as participantes da pesquisa cursaram licenciatura em pedagogia e a concluíram entre 2000 e 2008, com exceção de uma das professoras do centro de ensino especial, que atua com educação precoce e licenciou-se em educação física em 2011. Apenas duas das participantes cursaram a graduação em instituição de ensino superior pública.

Uma das professoras de classe comum e a do AEE são as únicas que cursaram o ensino médio na modalidade Normal e as que possuem maior experiência no magistério – 16 e 15 anos respectivamente –, tendo atuado apenas na rede pública. A segunda professora de classe comum também atuou unicamente no magistério público, mas, ao contrário, é a que possui menos tempo de experiência: dois anos. As demais lecionam há três, oito ou dez anos.

Quanto à participação em atividades de formação continuada, somente uma das professoras do centro de ensino especial e uma de classe comum não concluíram curso de pós-graduação. Entre as que cursaram pós-graduação, a maioria a concluiu entre 2011 e 2013, com exceção da professora do AEE, que a concluiu em 2005.

Em relação a atividades de formação continuada relacionadas à educação especial, observa-se que, à exceção de uma das professoras do centro de ensino especial

e uma de classe comum, as entrevistadas frequentaram curso nessa área, em geral oferecido por instituição privada. Somente a professora do AEE participou de curso ofertado pela SEEDF.

De modo inverso, duas delas (a outra professora do centro de ensino especial e a do AEE) participaram de atividades de curta duração na área da educação especial, como palestras, encontros e seminários. A professora do AEE relatou que semanalmente acontecem encontros entre as professoras que atuam no AEE e no Serviço de Orientação Educacional (SOE) naquela Coordenação Regional de Ensino.

Apenas uma das professoras do centro de ensino especial e uma de classe inclusiva da escola regular não possuem vínculo funcional efetivo com a SEEDF e foram contratadas temporariamente.

No centro de ensino especial, uma das professoras entrevistadas trabalhava com dois educandos com deficiências múltiplas (DMu). A segunda atuava com educação precoce de dezesseis educandos com DMu, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e Síndrome de Down, atendendo seis alunos por dia, individualmente.

A professora do AEE atendia na sala de recursos sete alunos com deficiência intelectual (DI) e DMu. As professoras das classes inclusivas trabalhavam com 22 e dezenove educandos do 4º e 5º anos do ensino fundamental respectivamente. Na primeira turma havia um aluno com DMu e deficiência física (DF); e na segunda, uma criança com DF e DI.

Uma das docentes de classes comuns atuava em uma turma de 1º ano do ensino fundamental com 22 alunos. Enquanto a segunda professora atuava em turma de correção de fluxo escolar (aceleração da aprendizagem) composta por onze estudantes. As duas professoras revelaram que, em anos anteriores, já haviam atuado em classes inclusivas, nas quais havia alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDH) e DI.

Análise dos dados

As professoras entrevistadas, em sua maioria, mostraram-se favoráveis à inclusão de educandos com NEE na escola regular, porque, em sua opinião, o contato com outros estudantes promove a socialização daquelas crianças, proporcionando-lhes o sentimento de inclusão na sociedade, a aprendizagem de regras sociais e o desenvolvimento da alegria e da afetividade, conforme pode ser observado no relato a seguir:

Embora o aluno “R”, ele não *conseguiu* avançar em relação a conteúdos, mas a parte social dele, a alegria que ele tem hoje. Ele já não é mais agressivo, desenvolveu o lado afetivo, então isso é muito importante para a criança. [...] ele aprendeu porque estava convivendo, aprendeu a formar fila, a se comportar como as crianças. Então ele está aprendendo observando as outras crianças, então foi muito importante, é um ganho. (PROFESSORA DO AEE).

De forma contraditória, porém, todas as professoras criticam uma forma de inclusão, a qual denominam de inclusão de *faz de conta* ou *pra* [sic] *inglês ver*, que, em sua opinião, proporciona apenas a socialização da criança e não leva ao desenvolvimento cognitivo, o que vai de encontro ao que menciona Martins (2011) sobre a insuficiência da inclusão apenas física dos educandos com NEE na escola regular.

As professoras do centro de ensino especial, apesar de concordarem com a inclusão em escolas regulares, ressaltam que isso somente pode acontecer quando a NEE do educando não é considerada *muito severa* e que para estas a escola especial é mais propícia ao desenvolvimento e à aprendizagem. Isso porque, de acordo com elas, o grande número de alunos por turma nas escolas regulares impede que a professora realize um trabalho diferenciado e destine atenção especial às crianças *comprometidas*.

[...] acho que depende da necessidade de cada um. *Tem* aluno que, assim, a gente vê que ele tem capacidade *pra* ser inserido no ensino regular, ele pode ser incluído, mas há alunos que o nome já fala: ele precisa de uma educação especial, ele precisa de uma atenção especial *pra* ele. Então, como aqui na educação especial a gente trabalha com um número bem pequeno de alunos: às vezes dois, um (eu mesmo pego um aluno em cada aula), então é uma coisa mais direcionada *pra* aquele aluno, eu não tenho que dividir minha atenção, então eu direciono tudo para aquele aluno. Então, eu acho que o aluno que tem mais necessidades, o ensino especial *pra* ele é mais benéfico, vai propiciar um melhor desenvolvimento *pra* ele, melhor convívio até com os familiares em casa, até do que no ensino regular, mas *tem* alunos que têm grandes chances de se dar bem com ensino regular e conseguir conviver com outras crianças. (PROFESSORA 2 DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL).

Uma professora de classe comum da escola regular também defendeu que a inclusão dos alunos depende do grau de sua NEE. Para essa professora, existem necessidades que não permitem aos educandos a inclusão em escolas regulares.

Somente duas professoras – uma de classe inclusiva e uma de classe comum – acreditam que as escolas especiais são mais apropriadas para todos os educandos com NEE, porque, em sua opinião, estas dispõem de espaço físico e professores mais preparados para recebê-los, reconhecendo, da mesma forma que Martins (2011), que a escola comum não está preparada para acolher pessoas que fogem à normalidade. No entanto, a partir das falas dessas professoras, percebe-se certa conformidade com essa realidade ou mesmo ausência de motivação para empreender a transformação da escola.

Ao serem questionadas a respeito das maiores dificuldades no desenvolvimento da inclusão de crianças com NEE, a maioria das professoras apontou a falta de apoio ou suporte ao professor, que algumas relacionaram à figura do monitor. A presença desse profissional também foi sinalizada por cinco entrevistadas, ao serem indagadas sobre qual fator poderia facilitar a inclusão na escola regular. Algumas delas revelaram que o monitor é essencial para acompanhar o trabalho do professor regente e auxiliar os educandos com NEE.

[...] É difícil porque a gente não tem apoio. Um professor não consegue. *Tem* muito aluno na sala. Você não consegue atender os dois ao mesmo tempo e, às vezes, os que têm necessidades especiais eles ficam às vezes de lado, porque falta... eu acho que falta apoio para o professor. (PROFESSORA 1 DE CLASSE INCLUSIVA).

O que facilitaria hoje: o monitor. A falta de monitor tem prejudicado, então os monitores iam facilitar um pouco *pra* acompanhar. Às vezes o professor não tem tempo para acompanhar na hora *do* aluno desenvolver [...] (PROFESSORA DO AEE).

A resposta de uma das professoras de classe inclusiva desvela também o desafio de atender às particularidades do educando com NEE e, ao mesmo tempo, torná-lo parte da turma e da escola, considerando-o sujeito detentor do direito de acesso aos mesmos conhecimentos e ao mesmo tratamento destinado aos demais.

Maior dificuldade? É o trabalho mesmo dentro de sala de aula. Conseguir trabalhar com aluno especial e também conseguir incluir esses alunos especiais com os regulares [...] (PROFESSORA 1 DE CLASSE INCLUSIVA).

Ao falar sobre a ausência de planejamento integrado entre as professoras de classes inclusivas e as profissionais da sala de recursos, a professora do AEE apontou para a dificuldade sentida pelas docentes em trabalhar um currículo comum, porém por meio de diversificadas formas de intervenção. Essa professora assinala que para os educandos com NEE são dirigidas atividades sem nenhuma relação com os conteúdos trabalhados com o restante da turma.

[...] *Aí* o que acontece, o professor não tem tempo de ir lá *na* sala de recursos, que a correria a gente entende, e *aí* depois vai dando qualquer atividade para a criança. Às vezes não tem nada a ver com o conteúdo que ela trabalhou. Às vezes, explicou lá para o geral, falou sobre água lá e para as crianças deu sobre água e *pra* aquele que é especial deu uma atividade que não tem nada a ver. Então o aluno perde. O que seria certo é trabalhar água também, mas se ele só consegue desenhar, se ele só consegue a letra, então seria interessante fazer uma atividade específica para aquele aluno. (PROFESSORA DO AEE).

A segunda professora de classe inclusiva também demonstra preocupação com o planejamento pedagógico e com a realização de atividades que conduzam os educandos a uma aprendizagem verdadeira, ressaltando o papel de um profissional para apoiar as professoras regentes em sala de aula.

[Facilitaria a inclusão] as escolas se adaptarem às crianças, trazendo a monitoria adequada, adaptando a escola, o espaço, o ambiente e também as propostas pedagógicas, porque algumas eu acho que precisam de mudança, porque só ficar adaptando a atividade ao aluno não vai fazer com que ele avance. Acho que *tem* que mudar a forma de lidar com estas atividades e ter alguém para acompanhar, porque você sozinho também para lidar com os outros alunos e ainda com ele... (PROFESSORA 2 DE CLASSE INCLUSIVA).

A respeito de materiais pedagógicos específicos para o trabalho com alunos com NEE, as professoras das classes inclusivas reconheceram sua disponibilidade na escolaregular. No entanto, pela fala de uma delas, fica clara certa dificuldade em utilizar esses recursos no momento da aula:

Tem alguns materiais, jogos disponíveis na biblioteca. Isso aqui na escola tem... Já utilizei... Até para você utilizar esses jogos aqui, você... por exemplo, na minha sala, eu tenho um aluno que é deficiente e os outros, ou seja, eu tenho que dar alguma atividade para os outros, para poder estar fazendo isso aqui com ele. Então é assim: eu tô aqui, eu tô lá; eu tô aqui, eu tô lá, o tempo todo. Sem falar nos mais danados que tem, que gosta... Quando você está distraído fazendo com ele, os outros estão lá querendo aprontar. (PROFESSORA 1 DE CLASSE INCLUSIVA).

Observa-se uma convergência dos relatos no sentido de que o desenvolvimento de uma aula que atenda às diferentes necessidades dos alunos, por sua complexidade inerente, pouco tem-se efetivado. Devido ao número elevado de alunos em suas turmas, como manifestam as opiniões, são frustradas as tentativas de desenvolver estratégias diversificadas na sala e de destinar atenção particular aos alunos com NEE, que por vezes não recebem nenhuma atenção. Conforme as entrevistadas, o suporte de outro profissional em sala de aula facilitaria o acompanhamento das necessidades e da aprendizagem desses educandos.

A insuficiência de formação dos docentes das escolas regulares, consoante as pesquisadas, constitui-se uma das maiores barreiras à inclusão, pois as professoras envolvidas com a educação inclusiva carecem de conhecimentos, de capacitação e de aproximação com a realidade dos educandos com NEE. De acordo com as entrevistadas, os professores em geral não estão preparados para a inclusão.

Uma das professoras de classe inclusiva identificou a falta de participação das professoras em cursos e de um grupo de apoio na escola. Na opinião de uma das professoras de classe comum, os professores não participam de cursos específicos e aqueles que participam migram para centros de ensino especial, onde possam trabalhar com menos alunos de cada vez.

A segunda professora de classe inclusiva, no entanto, assegurou que são suficientes os cursos ofertados, faltando, porém, prática de sala de aula. Resposta semelhante foi dada pela primeira professora de classe comum, segundo quem as atividades formativas ofertadas aos docentes envolvem muito aspectos teóricos e poucos práticos, confirmando a importância de vinculação entre essas atividades e o trabalho pedagógico. (FERREIRA, 2006; GATTI, 2003; PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Os cursos que são oferecidos, muitas vezes, a gente vê, as palestras são muito [desenvolvem-se mais] na parte de... fala da parte cognitiva, fala muito da parte teórica, mas a prática geralmente é diferente. (PROFESSORA 1 DE CLASSE INCLUSIVA).

Para duas entrevistadas (a professora 2 de classe comum e a do AEE), existe certo desinteresse de inúmeros docentes pela formação nessa área, que a professora do AEE vincula à resistência à inclusão e ao caráter opcional dos cursos ofertados.

[...] elas falam que não *fez* curso para isso, que não tem curso, que nunca *fez*, não se *interessa*, então muitos argumentos. Há uma resistência muito grande.

Que não *dá* conta, que é uma sobrecarga de trabalho...

[...] *Tem* que ter muito preparo ainda, porque os cursos que *tem* na área de inclusão não são obrigatórios, então o professor faz se ele quiser e se tiver vontade, então fica difícil, *tem* professor que tem muita resistência... A grande maioria não procura. Não tem interesse. Dá aula para o menino da inclusão porque é obrigado mesmo. Não adianta. (PROFESSORA DO AEE).

As professoras do centro de ensino especial relacionaram preparação a disposição ou abertura à inclusão. Uma delas afirmou que os professores que nunca trabalharam com crianças com NEE sentem medo quando precisam atuar em classe inclusiva pela primeira vez. A segunda professora pensa que a maioria dos docentes não aceita a inclusão.

[...] *Tem* professores que nem... Se depender deles, nem *tem* a inclusão. *Tem* professores que nem *faz* questão. Muitos professores... Eu já escutei muitos professores que falam: "Ai, eu tive um aluno que incluíram na minha sala e foi um caos, eu quase que não aguento". É isso que a gente escuta falar no regular. Professor está fugindo de sala que tem inclusão, até porque eles não dão conta. Às vezes, é muita carga, são muitos alunos mais o aluno especial. [...]. (PROFESSORA 2 DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL).

Quando indagadas sobre sua própria preparação para a inclusão, somente a professora do AEE confirmou estar preparada. Afirmou que no início do trabalho na sala de recursos sentiu medo e não entendia realmente como era o trabalho, mas, depois de participar de palestras e cursos, passou a compreender como funciona esse atendimento.

Uma das professoras do centro de ensino especial contou que, com a experiência adquirida na escola especial, teria maior segurança para atuar novamente em uma escola regular, mas, devido à carência de apoio, à falta de estrutura e ao excessivo número de alunos por turma naquele tipo de escola, teria dificuldades em se adaptar. A segunda professora do centro também acredita que a quantidade de alunos da escola regular seria uma barreira para sua adaptação à inclusão dos alunos com NEE no ensino regular.

A primeira professora de classe comum pensa que não está preparada para a inclusão porque comumente se envolve emocionalmente com os problemas alheios e, para ela, esse envolvimento, no caso de alunos com NEE, atrapalharia o trabalho.

[...] É porque eu me conheço e eu me envolvo emocionalmente com o problema até do que é dito normal. Às vezes, um problema que ele vem de casa eu me envolvo, imagina uma criança que tenha uma necessidade. [...]. (PROFESSORA 1 DE CLASSE COMUM).

Em várias respostas, o desconhecimento das professoras a respeito dos aspectos relativos à inclusão é citado como causa do medo de atuar com alunos com NEE, sentido por grande número de docentes. Por sua vez, o medo parece influenciar a disposição dessas professoras para defenderem a educação inclusiva e prepararem-se para ela.

[...]Por não saber como trabalhar, eles [muitos professores] têm medo. [...] porque quando você começa a trabalhar, você conhece, mas o medo do desconhecido é muito maior. Então, isso faz com que essas pessoas não fiquem abertas. Então eu acho assim que são poucas as pessoas. (PROFESSORA 1 DO CENTRO DE ENSINO ESPECIAL).

Como também é um assunto que a gente não tem domínio, então falar que eu estou totalmente [aberta], eu não tô não, eu estaria mentindo... Até porque eu estou mais à vontade porque eu já tive experiência com esses alunos. Então a gente vai vendo que não é bicho de sete cabeças. Você vai lidando, vai aprendendo a lidar, mas as deficiências que eu já peguei são deficiências que eu considero leves [...]. (PROFESSORA 1 DE CLASSE INCLUSIVA).

[...] Seria muito fingimento meu dizer que estou preparada, que eu quero estar, eu tenho medo, a verdade é que eu tenho medo. (PROFESSORA 1 DE CLASSE COMUM).

Dessa forma, para algumas participantes, o medo parece representar um obstáculo à inclusão comparável à carência de formação. Os dois fatores influenciam-se mutuamente e, em alguns casos, são capazes de interferir na disposição das professoras para aceitarem a inclusão e transformarem discursos e práticas discriminatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a investigar o espaço destinado na legislação e nas políticas educacionais à formação continuada de professores para a educação inclusiva e o que professoras da educação básica pública dizem a respeito de sua preparação para atuar na inclusão. Destaca-se, porém, que o grupo estudado apresenta suas particularidades e não é representativo da realidade de todo o Brasil. Por isso, embora os resultados encontrados sejam indicativos, não permitem generalizações.

Observa-se que diversos textos legais apontam a formação continuada docente como uma das medidas para se alcançar a educação inclusiva e determinam ao Poder Público que a ofereça aos professores atuantes nas escolas regulares. Em cumprimento à obrigação legal, o Ministério da Educação tem apoiado ações de formação de professores para empreender a inclusão no ensino regular. Da mesma forma, o Distrito Federal, por meio da SEEDF, tem ofertado cursos voltados a essa temática. Essa oferta, embora não pareça satisfazer aos anseios de formação do grupo pesquisado, foi confirmada por suas respostas.

Ainda que algumas respostas tenham destacado o desinteresse dos professores em participar de atividades formativas, a maioria das entrevistadas já participou de

cursos de formação continuada na área, mesmo que oferecidos em grande parte por instituições privadas.

Não obstante essa participação, as professoras negam que estejam preparadas para a inclusão e também não reconhecem essa preparação em seus pares. Dessa forma, embora os fatores relacionados ao descompasso entre a participação em cursos de formação e a preparação dos docentes mereça uma investigação específica, que se detenha na forma como se desenvolvem as atividades formativas, esse sentimento de despreparo, no caso do grupo estudado, pode estar relacionado não à falta de cursos de formação, mas à ausência de vinculação entre esses cursos e a realidade da sala de aula inclusiva.

As professoras demonstraram dificuldade em lidar com as especificidades dos alunos e desenvolver estratégias diversificadas, de modo a atenderem aos distintos estilos e tempos de aprendizagem dos estudantes. Como resultado, além de não contribuírem para a aprendizagem dos educandos com NEE e desconsiderarem as diferenças que todas as crianças possuem, as práticas pedagógicas colocam aqueles educandos em posição diferente dos demais, o que pode ocasionar discriminação.

Conforme relatos das entrevistadas, é possível supor que essa dificuldade decorre da insuficiência de atividades formativas que tratem dos aspectos práticos da inclusão e ajudem as professoras a gerirem a sala de aula, construindo metodologias diversificadas e organizando os alunos em grupos de aprendizagem. Entretanto, somente a análise dos conteúdos e da metodologia utilizada nos cursos de formação poderá confirmar essa suposição.

O medo, apontado por várias entrevistadas – uma das causas e, ao mesmo tempo, das consequências desse sentimento de inaptidão –, em alguns casos, parece impedir as professoras de perceberem a necessidade de transformar os discursos e as práticas reproduzidos na escola. Em outros, enseja a completa aversão àquele que parece diferente e a defesa (dissimulada ou até transparente) de seu distanciamento e isolamento em escolas especiais.

Disso se depreende a importância de se construir atividades de formação continuada baseadas na discussão e na colaboração. Além de ter contato com conhecimentos teóricos, os professores necessitam de espaço para partilhar experiências, medos, concepções e saberes e formar grupos em que possam apoiar-se para superar problemas e dificuldades. Somente no confronto entre teorias, opiniões e vivências, o conjunto dos professores pode reelaborar seus conceitos, seus valores e suas atitudes.

DANTAS, E. A.; JESUS, W. F. The Viewpoint of Teachers of Federal District About their Preparation to Act in Inclusive Education . *Educação em Revista*, Marília, v. 16, n. 2, p. 63-82, Jun.-Dez. 2015.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the legislation and educational policies related to continuing teachers education for inclusion as well as the viewpoint of teachers about their preparation to undertake the inclusion. The data collection procedures were questionnaire, semi-structured interviews and examination of legislation and public policies. With the analysis of the responses of the studied group, it was observed that although, in most cases, the teachers have participated in continuing education activities in the area of special education, they do not feel prepared for inclusive education and do not recognize this preparation in other teachers. The need of training, for them, is one of the biggest barriers to inclusive education, including also the lack of support from other professional in the classroom. Fear of the unknown is another aspect constantly cited by interviewees, classified as one more obstacle to inclusion.

KEY WORDS: Special education. Inclusive education. Continuing teachers education. Viewpoint of teachers.

REFERÊNCIAS

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/18027/16976%20%3E%20Acesso%20em%2020/12/2012>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 maio 2011a. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 9 mar. 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 9 mar. 2015.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 out. 1989. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 6 mar. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 6 mar. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 27, de 15 de junho de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos de formação de gestores e educadores, no âmbito do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, da Secretaria de Educação Especial, no exercício de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jun. 2007. Seção 1. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000027&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/ME>. Acesso em: 6 mar. 2015.

_____. Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 set. 2011c. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10039&Itemid=>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Relatório de gestão: exercício 2013*. Brasília: MEC, SECADI, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15993&Itemid=>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: educar na diversidade*. Documento orientador. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p 35-63.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Brasília, DF, 13 abr. 2009a. Seção 1. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2009/04_Abril/DODF%20070%2013-04-09/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20070.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Brasília, 2009b. 190 p. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/linkpag/regimento_interno_sedf.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2015.

DUK, C. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

FERREIRA, W. B. F. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p 211-238.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p 161-181.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

MACHADO, J. V. *Um estudo de políticas públicas aplicadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência à educação escolar fundamental no Distrito Federal*. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Centro Universitário Unieuro, Brasília, 2014.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L.A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. de. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 17-26.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 72-93.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p 15-34.

UNESCO. *World Conference on special needs education: access and quality*. Salamanca, Spain, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753eo.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Recebido em: 05 de abril de 2015.

Aprovado em: 11 de setembro de 2015.

