



## As Concepções e Práticas de Educação Inclusiva nas Escolas Estaduais da Sede do Município de Exu - PE

*Maria Aparecida Oliveira Alves<sup>1</sup>; Gislene Farias de Oliveira<sup>2</sup>  
Maria Odete Emygdio da Silva<sup>3</sup>*

**Resumo:** A Constituição Brasileira de 1988, ora em vigor, prevê a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, estabelecendo igualdade de condições para o acesso e a sua permanência na escola. Tal atitude tem despertado assim, uma série de discussões no cenário educacional. Nesse contexto, os fundamentos do atual modelo de escola são discutidos teóricos e metodologicamente, comparando-se com uma concepção de educação inclusiva e de qualidade para todos. O respeito à diversidade dos educandos, bem como a valorização das habilidades e dificuldades individuais dos alunos, tem sido muito enfatizado pela literatura especializada. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma maior ênfase na formação docente, para que seja adequada no Atendimento Educacional Especializado. O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de inclusão nas escolas públicas estaduais da sede do município de Exu-PE, com base nas concepções de inclusão de 60 professores do ensino médio. A abordagem foi quali-quantitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados, tanto a análise documental, quanto o questionário. Os resultados levaram a crer que os professores demonstram representações sociais positivas da inclusão, porém demandam, em sua grande maioria, por uma melhor capacitação, de forma a poderem atuar mais eficientemente com essa clientela.

**Palavras-Chaves:** Deficiência. Inclusão. Formação Docente.

## The Conceptions and Practices of Inclusive Education in the State Schools of the Municipality of Exu - PE

**Abstract:** The Brazilian Constitution of 1988, currently in force, provides for the inclusion of students with disabilities in mainstream classes, establishing equal conditions for access and their permanence at school. Such an attitude has awakened so, a series of discussions in the educational scene. In this context, the fundamentals of the current school model are discussed theoretical and methodological, compared with a conception of inclusive and quality education for all. Respect for the diversity of students and the appreciation of individual skills and difficulties of the students has been very emphasized by the literature. From this perspective, a greater emphasis on teacher training is needed in order to be suitable for the Educational Service Specialist. The aim of this study was to discuss the process of inclusion in public schools headquarters in the city of Exu-PE, based on 60 high school teachers inclusion of conceptions. The approach was qualitative, using as data collection instruments, both documentary analysis, as the questionnaire. The results led to believe that teachers demonstrate positive social representations of inclusion, however require, for the most part, by better training, so that they can work more efficiently with this.

**Keywords:** Disability. Inclusion. Teacher Training.

<sup>1</sup> Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona. Graduada em Pedagogia pela URCA - Universidade Regional do Cariri. Pós-graduada em Educação Inclusiva pela FIP - Faculdades Integradas de Patos e em Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior pela FAFOPA - Faculdade de Formação de Professores de Araripina. Aparecidafalves2011@hotmail.com

<sup>2</sup> Psicóloga. Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da Universidade Federal do Cariri – UFCA. Contato: gislenefarias@gmail.com;

<sup>3</sup> Professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa/PT. Programa de Pós-Graduação em Educação.

## INTRODUÇÃO

Temos visto continuamente muitas pesquisas na área da educação que em seus resultados apontam a precariedade e falhas dos cursos de formação de professores como um dos impedimentos para efetivação da real inclusão nas escolas brasileiras, muito embora, a realização de um ensino inclusivo não dependa somente da qualificação docente, vale ressaltar que a disponibilidade de recursos específicos e de um espaço suficiente e adequado também são requisitos importantes, ou seja, ainda que o professor esteja habilitado para desempenhar sua função em sala de aula, se não lhe for dadas as condições necessárias para atender às necessidades e interesses de todos os seus alunos, a sua prática pedagógica não terá diferença da prática do professor que não foi qualificado.

Nesse contexto, Castro e Pimentel (2009, p. 308) ressaltam a necessidade da formação continuada dos professores para a efetivação da inclusão. De acordo com os referidos autores é preciso que:

“A elaboração de políticas públicas educacionais prevejam a formação continuada dos professores do ensino regular, de modo que os permita conhecer as potencialidades e necessidades seus alunos e os possibilite ressignificar suas intervenções, maximizando seus efeitos. Além disso, as políticas públicas devem prever a efetiva operacionalização de um suporte pedagógico ao trabalho de inclusão desenvolvido pela escola regular”.

Nesse sentido, Omote (2003, 157), afirma que os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre os alunos com NEE e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar.

Entende-se que a formação docente e suas reais condições de trabalho são também requisitos importantes e necessários para que o trabalho em sala de aula tenha como fundamento principal a valorização das diferenças e conseqüentemente, a efetivação de um ensino mais eficiente e eficaz com todos os alunos, inclusive com os que apresentam NEE's, portanto, é de grande relevância uma maior atenção no trato com a formação continuada de professores em serviço.

Nesse sentido, Silva e Reis (2011, p. 06) ressaltam:

“A formação docente não deve ser encerrada na formação inicial, mas, deve se estender também a uma formação continuada, pois, embora a formação inicial seja um momento importante na formação profissional docente não é suficiente para o desenvolvimento de competências necessárias ao sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos, essas competências só poderão ser adquiridas por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva”.

Assim, a inclusão como novo paradigma de educação exige do professor a capacidade de compreender e praticar a diversidade, buscando, aperfeiçoar conhecimentos sobre como melhor lidar

com as características de cada aluno, para que possa planejar aulas considerando tais informações e necessidades, portanto, precisa estar sempre em formação para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade.

Segundo Alves (2012, p. 153) a formação continuada de professores deve ser:

“Uma prática na vida da escola, sempre articulada com os princípios pedagógicos eleitos pela mesma, considerando a necessidade de reconstrução de conhecimentos por parte dos docentes, a realidade escolar e os novos desafios que lhes são apresentados a cada dia como membro de uma sociedade globalizada e em constante transformação”.

### **Formação Continuada De Professores Para Uma Escola Inclusiva**

A responsabilidade da formação continuada de professores não deve recair apenas no próprio professor, esta deve ser uma prática na vida da escola, uma ação contínua e coletiva, numa intencionalidade do “formar junto” (COSTA, 2012, p. 123).

Para Costa (2012, p. 123) essa formação deve ser:

“Articulada com toda a equipe escolar, orientada pelo Coordenador Pedagógico que, pautado nos princípios pedagógicos tem condição de detectar dentro da realidade escolar os velhos e novos desafios que precisam ser enfrentado para alcançar a aprendizagem dos alunos. O seu diagnóstico deve ser realizado a cada dia, na tentativa de compreender as causas dos problemas que interferem no sucesso das ações realizadas, a partir delas a inserção das propostas de intervenções com a construção de projetos que venham contribuir para sanar, superar, amenizar problemas e implantar novas alternativas”.

Portanto, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz (GOFFREDO, 1999, p. 68). Ainda de acordo com esse autor:

“O modelo brasileiro de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado para o novo momento educacional. Portanto, precisamos de respostas imediatas não só quanto à reformulação dos cursos de formação de professores do nível médio e do nível superior, mas, também, quanto aos profissionais que exercem atividades no magistério hoje, e ainda quanto à criação de programas de educação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho de suas funções, considerando o novo paradigma educacional – a inclusão de todos na escola regular” (GOFFREDO, 1999, p. 71).

Para tanto, faz-se necessária à efetivação de políticas públicas de inclusão comprometidas com a diversidade e com as propostas de formação inicial e continuada dos professores a fim de responderem adequadamente aos princípios inclusivos (GALVÃO FILHO e MIRANDA, 2012, p. 265).

Ao se referir à formação continuada dos professores, Porto (2012, p. 08) afirma:

“Pode acontecer mediante diversas situações do cotidiano que viabilizem aprendizagens para o exercício profissional docente, esta formação precisa estar constituída por atividades devidamente organizadas para consolidar a construção, socialização e confronto de conhecimentos, de tal forma que os professores como cidadãos e como docentes possam avançar continuamente em seu caminho de desenvolvimento profissional”.

Ainda de acordo com o referido autor, a formação continuada exerce papel crucial na prática pedagógica dos professores, na medida em que ajuda a entender de fato o trabalho educativo bem como o seu desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.

Nesse sentido, Oliveira (2012, p. 282-283) vem afirmar que:

“O rompimento com práticas de exclusão no contexto escolar, tendo por meta o processo de inclusão, só é concretizável com o desenvolvimento de políticas de formação que considerem a contribuição do professor, sua valorização profissional, o trabalho com conteúdos e temáticas de formação englobando conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos, éticos e políticos, capazes de subsidiar uma atuação docente autônoma e comprometida com o projeto de inclusão”.

Assim sendo, os sistemas de ensino devem ter compromisso com a formação continuada do professor comprometendo-se com a qualidade do ensino e assegurando a elaboração e implantação de novas propostas e práticas de ensino visando responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006),

Para tanto, os professores necessitam estar em constante aperfeiçoamento para poder contribuir para melhorar a qualidade do ensino favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de seus educandos (PORTO, 2012, p. 04).

A formação continuada contribui fundamentalmente para a melhoria da qualidade do ensino em cada instituição escolar, mas colabora de forma peculiar para a construção da identidade de quem a faz (COSTA, 2012, p. 134).

Os cursos de formação continuada de professor, segundo Nozi (2013, p. 135), permitem a compreensão da proposta educacional de inclusão, seus pressupostos e as ações que devem ser ressignificadas a favor desse paradigma educacional, através do desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das seguintes características:

“Valorização da diferença e da heterogeneidade, crença no potencial dos alunos e estimulando o desenvolvimento deles; responsabilidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; disposição para ressignificar conceitos e práticas e de estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; disposição à alteridade, buscando apoio que favoreça a Educação Inclusiva”.

Vale ressaltar que embora a capacitação dos profissionais da educação seja extremamente importante para o sucesso do processo de inclusão, não se deve responsabilizar o professor exclusivamente pelos obstáculos encontrados na efetivação dessa política educacional, pois, as entidades governamentais também devem e precisam reconhecer e assumir sua parcela de responsabilidade. Conforme recomendação da LDB n. 9.394/96, art. 62, parágrafos 2º e 3º, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

A LDB n. 9.394/96, no art. 67, incumbiu ainda aos sistemas de ensino a promoção e a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Ainda a respeito da política de formação de professores para inclusão escolar, de acordo com a referida lei, cabe aos sistemas de ensino assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades dos educandos. O parágrafo único do artigo 61 da LDB n. 9.394/96 acrescenta ainda que, a formação dos profissionais da educação se dará “de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996, art. 61).

Assim sendo, além da necessidade de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho, provendo um processo transitório entre a realidade atual e o atendimento às determinações da LDB no que se refere à formação profissional.

Para capacitar os professores para desenvolver uma educação inclusiva, segundo Batista (2006, p. 77) é preciso que:

“O curso de formação de professores de ensino regular esteja inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da Educação e que não excluem qualquer aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular”.

Para que mudanças positivas aconteçam é imprescindível o investimento na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação.

De acordo com Figueiredo (2006, p. 95), a formação continuada deve considerar a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora.

A importância do acompanhamento e aprimoramento da formação continuada dos professores é também enfatizada por Mantoan (1997), como condição para a realização da proposta de um ensino inclusivo capaz de atender as exigências de uma sociedade que não admiti preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos e culturas.

Nesse sentido, torna-se relevante que a formação inicial e continuada do professor tenham como fundamento os conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da educação especial, para que desenvolvam as competências necessárias ao aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado, tendo em vista que qualquer aluno em determinado momento de sua vida escolar pode precisar de recursos ou adaptações especiais no processo de ensino e aprendizagem, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais área de aprendizagem.

Nesse momento o professor precisará desses conhecimentos para utilizar diferentes estratégias para dar respostas a estas necessidades.

Vale ressaltar que a proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e precisa de condições objetivas para que seja colocada em prática, entre elas, a valorização da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor. Segundo Cruz (2012, p. 32), o professor:

“Precisa estar ciente de que sua formação para a inclusão não é algo pronto e acabado, ou seja, essa formação ainda não existe. Ela deve acontecer de forma contínua e conjunta entre todos os atores sociais envolvidos no processo em uma constante troca de experiências. As dúvidas, os anseios e as conquistas devem fazer parte da pauta dos encontros pedagógicos contínuos que visem à melhoria do processo de inclusão e a participação de todos: professores, coordenadores e dirigentes”.

Portanto, acredita-se que para o oferecimento de uma educação de qualidade em que todos tenham suas diferenças respeitadas, depende fundamentalmente da preparação de profissionais e educadores habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos em todos os níveis de ensino, de maneira que se concretize a inclusão educacional.

Menezes (2009, p. 216) acredita que a formação para uma escola inclusiva deve privilegiar a prática reflexiva, ancorada na realidade em que o profissional atua, independentemente de sua especialidade, como “praticante reflexivo”.

Pelo exposto nos indagamos: Como se encontra o processo de inclusão de alunos com NEE nas Escolas Públicas Estaduais da sede do Município de Exu – Pernambuco? Quais as representações de Inclusão possuem os professores nestas Unidades Educativas? Quais práticas inclusivas adotadas pelos docentes? E ainda, quais as estratégias em termos de Inclusão são propostas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas objetos do presente estudo?

O objetivo do presente estudo é analisar o processo de Inclusão nas escolas públicas estaduais do município de Exu/PE. Para isso foi necessário também: a) Conhecer sobre a satisfação laboral dos sujeitos; b) Identificar as representações sociais dos professores sobre inclusão; c) Conhecer as práticas inclusivas adotadas pelos professores nas escolas públicas estaduais da sede do município de Exu/PE e; d) Conhecer as propostas de inclusão contidas nos PPP's das referidas escolas.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa de campo, quali-quantitativa, conduzida no município de Exu-PE, em agosto de 2014, com professores do ensino médio. Foram três escolas estaduais da sede, as quais atendem alunos da zona rural e urbana nos turnos diurnos e noturnos com exceção da escola Barão de Exu que oferece ensino médio somente nos turnos manhã e tarde, a saber: São três escolas: Escola Estadual São Vicente de Paula (Ensino Fundamental e Médio), localizada na Rua Anália Soares, n. 77, Escola de Referência em Ensino Médio Barão de Exu localizada na Rua Zuza Saraiva n. 87 e Escola de Primeiro Grau Padre Medeiros (Fundamental e Médio), localizada na Rua Coronel Romão Sampaio, n. 60.

A opção pelas referidas escolas aconteceu por serem as únicas Estaduais existentes na sede do município. Levou-se em consideração que a política pública de educação inclusiva tem em vista à construção de uma sociedade que concebe a educação como condição para o exercício da cidadania e garantia de direitos de todos seus membros.

As três escolas contam com um total de 64 professores do Ensino Médio, fizeram parte deste estudo: 16 professores da escola Barão de Exu; 22 professores da escola Padre Medeiros; 22 professores da escola São Vicente de Paula, num total de 60 participantes; Apenas 04 professores não participaram, por motivos pessoais.

Os dados da presente investigação foram coletados através de análise documental (Projetos Políticos Pedagógicos) e questionário, elaborado para o propósito deste estudo.

## **Procedimentos**

Inicialmente foi feito um contato com as gestoras das escolas de forma a obter-se uma autorização para realização do trabalho de campo, dando carta de apresentação contendo os objetivos da pesquisa e, um pedido de permissão para aplicação dos questionários aos professores do Ensino Médio.

Posteriormente, foi explicado aos professores, o propósito da pesquisa e relevância social do estudo, de forma a se obter o consentimento esclarecido dos mesmos.

Os questionários foram entregues aos professores presentes e coletados. Foram necessárias algumas visitas, pois nem todos os professores participantes se encontravam no local, os mesmos compareciam à escola em dias e horários diferentes.

Na sequência, solicitou-se permissão para acesso ao Projeto Político Pedagógico para realização da análise documental.

## **Análise e Interpretação dos dados**

Os dados foram analisados através do pacote estatístico SPSSWIN-18, onde foram feitas as análises descritivas, procurando neste caso, comparar os participantes quanto à Satisfação com o Trabalho, considerando as variáveis implicadas como sexo, idade e nível de escolaridade.

Os dados qualitativos referentes às Representações Sociais dos sujeitos sobre a Inclusão e outras como as atitudes adotadas por esses para a Inclusão, foram analisados em seus conteúdos e, em alguns casos categorizados segundo Bardin (2010). Estes envolveram as questões 10, 11, 12 e 13 (vide questionário para os Professores, em anexo), a exemplo de: O que representa inclusão para você? Quando falo a palavra inclusão, quais as três palavras que lhe vêm imediatamente a cabeça? Que atitudes práticas você costuma adotar em termos de inclusão? Você propõe atividades que envolvam a inclusão social? Quais?

Para se chegar às categorias foi necessário de início uma leitura flutuante, onde se extraíram categorias prévias. Mais tarde se procedeu a consulta a mais dois experts na área, de maneira que estes puderam auferir se as categorias eliciadas estariam pertinentes às ideias que estavam sendo propostas. Somente dessa forma é que se chegou às categorias definitivas.

## Resultados e Discussões

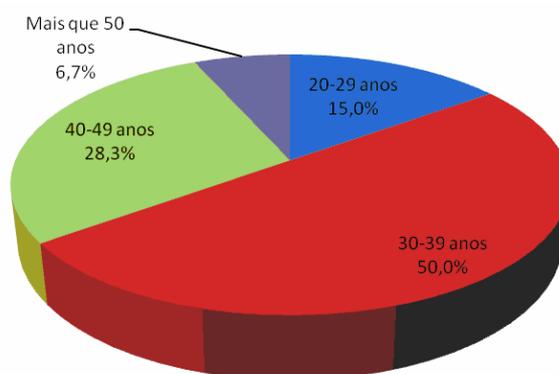
Fizeram parte deste estudo 60 professores que não se opuseram à participação. Todos os questionários foram considerados válidos.

Observou-se uma distribuição equacionada por escola da sede do Município. Escola EREM, 16 professores (26,6%); Escola EPM, 22 professores (36,7%), Escola ESVP, 22 (36,7%).

Suas idades variaram entre 29 a 59 anos (média 36,5. Dp = 8,260), a maioria do sexo feminino (71,7%) contra 28,3% do sexo masculino.

Acreditamos ser importante a visualização gráfica da distribuição das idades. A mesma encontra-se disposta no Gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1 – Distribuição das idades dos participantes por classes**



Fonte: Exu-PE (2014).

O Gráfico 1 mostra que há professores bem jovens, 9 na faixa de 20 a 29 anos (15,0%), destes, dois tem 20 anos de idade. De 30 a 39 anos foram 30 professores, perfazendo 50,0% da amostra; 17 com idades variando entre 40 a 49 anos (28,3%) e, 4 professores com idades maiores ou igual a 50 anos (6,7%). Portanto, uma faixa de docentes mais maduros, entre 30 e 49 anos de idade (78,3%).

Acreditou-se importante observar o tempo de docência, disposto na Tabela a seguir.

**Tabela 1 – Distribuição do tempo de docência dos sujeitos da pesquisa**

| Tempo de docência | Frequência | Percentual (%) |
|-------------------|------------|----------------|
| 1 a 10 anos       | 32         | 53,4           |
| 11 a 20 anos      | 16         | 26,6           |
| 21 a 30 anos      | 10         | 16,6           |
| Mais de 30 anos   | 1          | 1,7            |
| Não Respondeu     | 1          | 1,7            |
| Total             | 60         | 100,0          |

Fonte: Exu-PE (2014).

Nota-se, pois, um bom percentual de professores mais experientes, já que 44,9% da amostra possui mais de 10 anos de magistério, como pode ser constatado na Tabela 1.

E deste modo, uma educação inclusiva e de qualidade, passa por uma reflexão sobre como os nossos alunos aprendem e, como construir espaços de contextos mais positivos à inclusão. Neste sentido, a experiência profissional tende a conseguir melhores resultados. Esse é um questionamento pertinente, quando consideramos que, segundo Arroyo (2000, p. 110), o que fica em termos de aprendizado para a vida e para o desenvolvimento humano, “são os conhecimentos que ensinamos, mas também, e, sobretudo, as posturas, os processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade, de sentir, de raciocinar e de interrogar”. Assim, a Inclusão pode ser vista como um instrumento de mobilização para reflexões sobre a necessidade de capacitação profissional constante.

Observou-se ainda que 33,3% da amostra são professores solteiros, uma maioria de 61,7% é casado, dois (3,3%) são divorciados e um (1,7%) relatou outra condição civil.

Com relação à carga didática semanal, 12 professores trabalham 20 horas, 35 40 horas e, 20 sujeitos referiram trabalhar 60 horas semanais. Um sujeito não respondeu.

A seguir, a escolaridade dos docentes.

**Tabela 2 – Distribuição da escolaridade dos sujeitos da pesquisa**

| Escolaridade   | Frequência | Percentual (%) |
|----------------|------------|----------------|
| Segundo Grau   | 1          | 1,7            |
| Superior       | 18         | 30,0           |
| Especialização | 39         | 64,9           |
| Mestrado       | 1          | 1,7            |
| Doutorado      | -          | -              |
| Não respondeu  | 1          | 1,7            |
| Total          | 60         | 100,0          |

Fonte: Exu-PE (2014).

A religião dos sujeitos também foi levada em conta no presente estudo. 41 sujeitos (68,4%) se autodesignaram católicos; 7 sujeitos se disseram evangélicos (11,7%); 2 Espíritas (3,3%) e 8 sujeitos referiram outra religião (13,3%).

Em atendimento ao segundo objetivo específico e, para uma melhor compreensão da dinâmica do sentimento dos educadores da amostra, quanto ao seu trabalho docente, foi necessário indagar se os mesmos estariam satisfeitos com o seu trabalho como docentes. Os resultados estão dispostos na Tabela a seguir.

**Tabela 3 – Distribuição da satisfação com o trabalho dos sujeitos da pesquisa**

| Satisfação com o Trabalho | Frequência | Percentual (%) |
|---------------------------|------------|----------------|
| Sim                       | 44         | 73,3           |
| Não                       | 13         | 21,7           |
| Não respondeu             | 3          | 5,0            |
| Total                     | 60         | 100,0          |

Fonte: Exu-PE (2014).

Quando indagados sobre se estariam satisfeitos com o seu trabalho como docentes, 44 professores (73,3%) responderam que sim, 13 professores (21,7%) responderam que não e, três professores (5,0 %) não responderam a esta questão. Observa-se que uma maioria sente-se satisfeita com suas funções.

É pertinente constatar que, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares no Brasil, tem implicado em mais um desafio aos educadores. Algumas pesquisas mostram a importância do professor no processo da educação inclusiva. Cook, Tankersley, Cook e Landrun (2000), demonstraram que os alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, em geral, possuem uma tendência a serem rejeitados por uma parte dos seus professores. Os autores propõem que a atitude do professor, seja considerada, quando da implantação do ensino inclusivo na escola. Conforme nos orienta esses autores, os comportamentos menos adequados de alguns alunos, bem como seu aprendizado mais lento, tendem a gerar atitudes desconfortáveis nos professores em relação a eles. Portanto, um professor que gosta do seu ofício, certamente terá atitudes de maior aceitação e paciência para com os seus alunos em condições especiais de aprendizagem.

Outro estudioso do tema, León (1994) também se preocupou com a dificuldade dos professores na lida com suas necessidades educativas especiais e propôs estudos acerca de fatores que possam afetá-los em sua relação com esses alunos. A formação especializada seria um ponto de partida a ser considerado positivo. No caso do presente estudo, são poucos os professores com especialização apropriada para lidar com a questão.

### **Representações sociais de inclusão pelos professores**

Em atendimento ao terceiro objetivo específico, indagados sobre o que representa a Inclusão, as respostas dos professores foram tratadas e categorizadas, através da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010), da seguinte forma:

Com relação à questão sobre *Que palavras lembram a você a inclusão?* As respostas eliciadas foram distribuídas nas seguintes categorias, a saber.

- CATEGORIA 1 – AMOR E RESPEITO, com 74 eliciações (46,3% das falas).

A inclusão nesta categoria foi percebida com sentimentos positivos e associada a Valores Humanos Básicos, tais como: *Respeito (27); Amor (9); Aceitação (9); Solidariedade (3); Acolhimento (2); Paciência (2); Compreensão (2); Afeto; Atenção; União; Valorização; Humanidade; Liberdade.*

Uma sub-categoria também foi identificada:

- ✓ Sub-Categoria 1 – Sentimentos de Possibilidade, em relação à Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Foram 14 eliciações: *Partilhar (3); Realização (2); Progresso (2); Habilidade; Sabedoria; Superação; humanidade; Diversidade; Trabalho; Confiança.*

- CATEGORIA 2 – APOIO E PRÁTICAS INCLUSIVAS, com 59 eliciações (36,9% das falas).

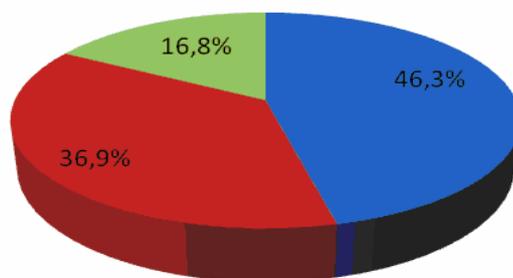
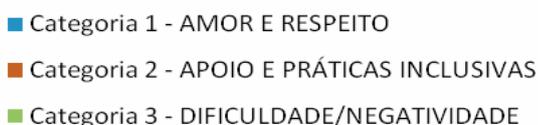
Nesta categoria foram enquadradas as falas relativas à necessidade de apoio e de práticas educativas que ajudam na inclusão, tais como: *Igualdade (16); Direito (10); Oportunidade (9); Justiça (4); Socialização (3); Cidadania (3); Acesso (3); Convivência (2); Democracia (2); Dignidade (2); Compromisso; Participação; Benefício; Ação; Dialogar.*

- CATEGORIA 3 – DIFICULDADE/NEGATIVIDADE, com 27 eliciações (16,8% das falas).

Neste caso a inclusão foi percebida com um sentimento de incapacidade para atuar: “*passo difícil a ser dado com a atual estrutura da escola*”; pois há alunos “*com alguma deficiência*”. Além disso, a inclusão foi associada a palavras como: *dificuldade (5); deficiência (4); Preconceito (4); Discriminação (2); Baixo QI; Drogados; Pobres; Limitação; Marginalização; Violência; Diferença; Exclusão; Desafio; Tolerância.*

Acreditamos que a apresentação gráfica, ofereça uma melhor visualização da distribuição das Representações Sociais de Inclusão. Observe-se o Gráfico a seguir.

**Gráfico 2 – Distribuição das representações sociais de inclusão pelos participantes**



Fonte: Exu-PE (2014).

Musis e Carvalho (2010) mostraram que as representações que os professores possuem sobre a deficiência e, como no nosso estudo, a Inclusão, tendem a nortear suas práticas em sala de aula. Dentre os resultados do estudo desses autores, um deles chama muito a atenção, pois os entrevistados indicaram que uma das maiores dificuldades quanto à inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais têm sido, justamente, a falta de capacitação profissional, além do preconceito e da discriminação para com essa clientela.

Se a educação inclusiva é um modo de se combater a discriminação e o preconceito, o fato de alguns educadores, em manifestarem posição de dificuldade e/ou negatividade em termos de suas Representações sociais de Inclusão é bem relevante. Certamente, tal como aprendemos com Freud (1930/1969), se uma forma de manifestação de desejos é proibida, ela encontra outras formas de aparecer, mas, com o mesmo autor, aprendemos também que há sintomas mais ou menos comprometedores para a vida do indivíduo, o que permite inferir que, se o preconceito continuar a existir sob formas de marginalização e segregação em sala de aula, mesmo que reveladas, essas formas de discriminação, devem ser combatidas. Neste caso, com capacitações permanentes sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais.

Em suma, ainda que a posição desfavorável à educação inclusiva tenha sido manifestada por uns poucos sujeitos, constitui-se num dado politicamente importante para a implementação desse tipo de educação e, para que se pense em uma formação continuada que envolva essa temática.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) discutiram sobre a formação de professores ante a Educação Inclusiva, e apontaram pelo menos quatro aspectos centrais na formação dos educadores para a Inclusão, a saber: a) Estratégias de ensino e aprendizagem; b) Conteúdos; c) Relação entre teoria e prática; d) Impacto na vida profissional. Os autores alertaram ainda para a responsabilidade já firmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, onde há um compromisso para com a reforma nos programas para formação de professores.

Neste mesmo sentido, Pletsch (2009) discute sobre a formação de professores no Brasil, discorrendo que é preciso uma ênfase na inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente no ensino regular. Apresenta pertinentes reflexões extensivas à Educação Inclusiva, tais como o despreparo e o pouco conhecimento dos docentes da educação básica, bem como as implicações de suas representações sociais, que pouco apoiam a autonomia dos estudantes com necessidades educativas especiais, dentre outros aspectos.

Tais estudos nos apontam para uma preocupação que vem se dando sobre a falta de uma formação específica para a prática pedagógica inclusiva (ISAIA e BOLZAN, 2009). Assim, a aprendizagem da docência, fica restrita a experiências e vivências dos profissionais, que se estabelece

na prática, de forma que esses saberes da experiência passam a ser a principal fonte de conhecimento a orientar o trabalho dos mesmos.

Diante destas constatações, parece urgente a necessidade de uma maior compreensão, quanto à formação docente para a organização de uma didática mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem, quanto ao tratamento dado à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

De maneira a complementar as Representações Sociais dos Sujeitos, os mesmos foram indagados sobre a Percepção de Inclusão, as respostas foram, principalmente em quatro direções básicas:

1. Direitos (16): “compromisso com o aluno; conviver em igualdade” (3); “direito a bom estudo; direito a serem respeitados” (3); “direito de exercer sua cidadania”; “direito de igualdade para todos” (4); “direitos garantidos”; “sociedade mais justa, solidária e democrática”; “tratamento igualitário sem discriminação”.
2. Aceitação (14): “aceitar as diferenças”; “aceitar os outros com suas especificidades”; “aceitar sem distinção” (2); “igualdade diante da raça, cor ou deficiência” (3); “não utilizar o termo insignificância”; “pessoa deficiente que é aceita na sociedade”; “respeitar a individualidade de cada um” (5).
3. Acesso (7): “acesso a educação de qualidade”; “acesso a serviços básicos: saúde, educação, etc.”; “incluir os deficientes”; “oferecer cidadania”; “oportunidade e igualdade” (3); “participação sem diferenças por ser diferente”.
4. Necessidade de Políticas Públicas (7): “garantir as mesmas oportunidades a todos” (2); “inserção social de todas as pessoas”; “medidas que combatam a exclusão”; “melhor formação e melhor estrutura do sistema” (2); “movimentos de diferentes segmentos”.

### Atitudes práticas adotadas pelos professores da amostra frente à inclusão

Em atendimento ao quarto objetivo específico, a Tabela a seguir demonstra as atitudes adotadas na prática educativa diária dos sujeitos.

**Tabela 4 – Distribuição das respostas a quais as atitudes práticas que os respondentes adotam em termos de inclusão**

| Atitudes práticas que adota como forma de Inclusão   | Frequência | Percentual (%) |
|--|------------|----------------|
| 1 – Tratamento Igualitário<br><i>aceitar as diferenças; ajudar a superar obstáculos; acolher os deficientes e tratar igualmente (2); promover a integração; enxergar o outro na sua humanidade; fazer valer a lei; respeitar os direitos, ver e aceitar cada um (11)</i> | 18         | 31,0           |

|  |    |       |
|--|----|-------|
| 2 – Conscientização<br><i>adaptar os demais (2); Maior atenção ao aluno portador de deficiência; atendimento especial; conhecer as limitações; conscientização da igualdade de direitos(2); igualdade de tratamento (3); conscientizar que não existe diferença entre eles; conversa constante (2); debates sobre a importância da inclusão; dialogar com frequência (2).</i>  | 17 | 28,0  |
| 3 – Adequação dos conteúdos e metodologias<br><i>melhorar a comunicação; adaptar minhas aulas; adequando os conteúdos; Adaptando algumas atividades; atividades direcionadas às dificuldades do aluno; diversificar a metodologia; trabalhos em equipe; adequar atividades à realidade social; trabalhando a autoestima do aluno; estimular e apoiar a participação do aluno; inserção do contexto na aula; linguagem acessível (3); Ensinar a ter visão crítica para com o mundo; Incentivar a participação, envolvimento; trabalho em grupo e conversas.</i> | 17 | 28,0  |
| 4 – Empatia<br><i>entender as necessidades dos alunos; incentivar o aluno não ter indiferença; observar e respeitar seus espaços.</i>  | 5  | 8,0   |
| 5 – Outras<br><i>entrevistar psicólogos; avaliar aprendizagem; ouvir as opiniões</i>   | 3  | 5,0   |
| Total  | 60 | 100,0 |

Fonte: Exu-PE (2014).

Com relação às Atitudes práticas que envolvam a inclusão, as respostas foram agrupadas em quatro categorias, a saber: 1 – A adoção de um tratamento igualitário (31,0%); 2 – Uma maior conscientização (28,0%), tanto dos próprios deficientes quanto das pessoas que convivem com este; 3 – A adequação dos conteúdos e das metodologias (28,0%), tornando mais acessível para os alunos com necessidades educativas especiais; 4 – O desenvolvimento da Empatia (8,0%), como forma de compreender melhor a diferença, de forma a facilitar uma aproximação mais humana e afetuosa e, 5 – Outras atitudes disseram respeito a procurar ajuda profissional de psicólogos, promover avaliações constantes da aprendizagem, além de ouvir opiniões de pessoas e entidades envolvidas com a temática (5,0%).

Para isso, e para assegurar uma maior motivação para os professores trabalharem com alunos que demandam necessidades educativas especiais, há que haver investimento em capacitação para os educadores.

A seguir, em atendimento ao quinto objetivo específico, apresenta-se uma discussão sobre as propostas de Inclusão contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas nas quais foi realizada a pesquisa.

## O Projeto Político-Pedagógico das escolas

Um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola e, particularmente, para a definição de sua própria organização pedagógica é o projeto político-pedagógico, portanto, este deve refletir sobre a escola, seu papel, sua função, seus fins e seus desafios no contexto atual, sua construção coletiva é considerada por Klebis (2010), um dos pressupostos fundamentais para o desenvolvimento de uma escola cidadã e humana.

Vale ressaltar que a participação, a gestão democrática, a autonomia e o trabalho coletivo são alguns dos aspectos que configuram um Projeto Político Pedagógico, nele estão expressos os propósitos democráticos de uma organização do espaço escolar, em suas atividades administrativas, pedagógicas e curriculares.

Nesse sentido, Cari (2011, p. 100) afirma que o projeto político pedagógico da escola sintetiza em torno de si um determinado olhar sobre a realidade que o cerca, suas intenções para com ela, e mensura as condições e estratégias necessárias para a sua concretização. Sua articulação e construção segundo a Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) devem está de acordo com a realidade e as necessidades locais constituindo assim, um dos mecanismos democráticos de gestão que promove a autonomia da instituição e melhora suas ações pedagógicas.

Nesse contexto, entendemos o PPP como instrumento que deve contemplar a inclusão em sua mais ampla definição, pensando a diversidade religiosa, sexual, étnica e a inclusão de todos os alunos inclusive, daqueles que apresentarem NEEs.

Nesse sentido, nossa pesquisa se propôs analisar as propostas de inclusão contidas nos projetos políticos pedagógicos (PPP's) de três escolas públicas estaduais localizadas na sede do município de Exu/PE.

Dentre as propostas contidas nos PPP's observou-se o seguinte. O PPP da escola Barão de Exu não menciona claramente o termo inclusão, educação especial e/ou educação inclusiva, atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, contudo, percebe-se que há uma preocupação com a inclusão social dos seus sujeitos, tendo em vista os seguintes pressupostos:

“O presente Projeto Político Pedagógico apresenta os princípios filosóficos e regulamenta a organização do trabalho didático pedagógico e administrativo da EREM Barão de Exu, respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90 e a Legislação do Sistema Estadual de Ensino” (PPP, Escola Barão de Exu, 2014, p. 01) .

Com base no exposto entende-se que a escola supracitada se propõe a atender um dos princípios da inclusão, que é a oferta de um ensino pautado na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, visando ao pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” conforme estabelecem a Constituição Federal (1988, art. 205 e 206, inciso I) LDBEN (n. 9.394/96, art. 2º, art. 3º, inciso I) e ECA (Lei n. 8.069/90, art. 53, inciso I).

De acordo com o PPP (2014, p. 13) a EREM busca desencadear no aluno um processo de reflexão voltada para a transformação da realidade, tendo em vista a formação do cidadão capaz de interagir na sociedade em que vivemos. Para tanto, tem como missão a oferta de uma formação integral que favoreça a autonomia, por meio da educação com qualidade, visando à transformação social com sustentabilidade (EREM, 2014, p. 10).

Já o PPP (2013) da Escola Padre Medeiros (EPM) por sua vez, traz ações e reflexões importantes sobre o tema em estudo, é possível perceber que a escola trabalha numa perspectiva inclusiva, embora não mencione nenhuma vez a palavra “educação inclusiva”, porém, faz menção à garantia de serviços adequados para atender as necessidades do aluno portador de deficiência, bem como, incentiva o respeito às diferenças e à diversidade, inclusive, busca a aplicação de estratégias que viabilizem a aprendizagem, enfatizando que na avaliação da aprendizagem os professores deverão levar em conta as diferenças individuais e necessidades especiais dos alunos, seus limites e suas necessidades de absorção de conteúdos. Portanto, apresenta como missão:

“Assegurar um ensino eficiente, contribuindo para uma constante melhoria na educação, estimulando os alunos a preservarem o meio ambiente, respeitando os valores essenciais que constroem a dignidade humana, orientando-os a participarem da política, respeitando às diversidades para conviverem numa comunidade centrada, aceitando as diferenças” (PPP da EPM, 2013, p. 12).

Ainda de acordo com o PPP da referida escola seu Plano Pedagógico será desenvolvido dentro dos princípios éticos e morais, como também no princípio da igualdade para garantir aos alunos condições de acesso e a permanência na escola, tendo em vista que, seu principal objetivo é oferecer um ensino de qualidade para todos, seguindo uma linha pedagógica que atenta às necessidades do educando. Nesse sentido, Veiga (2004, p. 18) ressalta que:

“Igualdade de oportunidade requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao PPP da escola é o de propiciar uma qualidade para todos”.

Nessa perspectiva, a EPM explicita no seu PPP (2013) o direito do aluno desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, motoras e relacionais, para tanto, no intento de criar mecanismos contra exclusão estabelece as seguintes garantias:

“Igualdade de oportunidade à educação e usufruto dos bens educacionais existente na escola; E ao aluno portador de deficiência mental ou auditiva garante: Prioridade na matrícula; Currículos, métodos de ensino, técnicas, recursos auditivos e organização adequada para atender suas necessidades; professores com especialização adequada; condições para a prática de educação física, esporte e lazer e educação especial para o trabalho” (PPP da EPM, 1013, p. 39-40).

Em consonância com essas garantias estabelecidas no referido PPP, Veltrone & Mendes (2007, p. 02) relatam:

No discurso atual é defendido que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades.

Nesse contexto, percebe-se que são várias as propostas de inclusão contidas no PPP (2013) da EMP, embora conforme já mencionado anteriormente, não apareça o termo “inclusão”, mas há várias expressões tais como: “princípio da igualdade para garantir aos alunos condições de acesso e a permanência na escola”, “orientando-os a participarem da política, respeitando às diversidades para conviverem numa comunidade centrada, aceitando as diferenças”, “Oferecer uma Educação de qualidade, seguindo uma linha pedagógica que atenta às necessidades do educando”, “Proteção contra mecanismo de exclusão da escola”, dentre outras ideias já citadas, explicitam que segundo seu PPP a EPM caminha para o atendimento das exigências colocadas pelo o novo paradigma da inclusão.

O processo de inclusão social segundo Souza (2006, p. 45) passa por dois caminhos:

“O da sociedade, que através das suas instituições sociais passa a se organizar de forma a criar oportunidades para todos e torna-se mais equitativa, e o dos indivíduos, que desenvolvem ações, individual e coletivamente, e criam acessos aos bens culturais e materiais da sociedade sem excluir o outro diferente”.

Assim sendo, pode-se afirmar que a condição mais importante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é que a sociedade em geral, e a comunidade educativa em particular, tenham uma atitude de aceitação, respeito e valorização das diferenças (GUIJARRO, 2005).

Nessa perspectiva a Escola São Vicente de Paula, no desempenho de seu papel enquanto de formação de cidadãos, busca mostrar aos alunos seus direitos e deveres, exigindo dos mesmos o respeito

ao outro, aos limites, à diversidade, com o objetivo de sensibilizar o aluno quanto ao respeito às diferenças promovendo a paz e a harmonia na escola (PPP, 2013).

Uma das características da educação inclusiva é a garantia do acesso e a da permanência do aluno na escola, bem como a oferta de serviços educacionais de qualidade que atenda as necessidades do alunato. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa é uma das propostas de inclusão contidas no PPP da Escola São Vicente de Paula, uma vez que, esta instituição tem como missão:

“Oferecer serviços educacionais de qualidade que atenda as necessidades dos alunos, garantindo o acesso e a permanência, através de uma prática pedagógica inovadora assegurando uma aprendizagem significativa, para que o aluno consiga sua auto-realização como ser humano e atuação crítica e participativa na sociedade, motivado pelos ideais de respeito e solidariedade ao próximo” (PPP, 2013, p. 17).

O desenvolvimento de atividades de solidariedade e cooperação e o respeito e valorização das diferenças no entendimento Guijarro (2005, p. 10) facilita o desenvolvimento de uma cultura de paz e de sociedades mais justas e democráticas. O autor acrescenta ainda que:

“O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais” (GUIJARRO, 2005, p. 09).

Todavia, a discriminação, a utilização de práticas excludentes e o desrespeito às diferenças segundo Lima, Winter & Almeida (2009, p. 101), têm solapado qualquer possibilidade de convivência e tolerância com o outro, impedindo assim, a formação cidadã e deturpando o real papel da instituição.

Entretanto, a Escola São Vicente de Paula conforme seu PPP (2013) estabelece mecanismos favoráveis ao bom funcionamento da escola a partir da observância dos princípios de convivência social, respeito mútuo, tolerância e cordialidade, considerando as dimensões: política, científica, tecnológica, humana e social, incentiva à criatividade e a inovação, apoiando e respeitando a individualidade de cada um, com o intuito de valorizar seus alunos com a oferta de uma educação de qualidade.

## **Considerações Finais**

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem desses alunos, mediante uma política educativa que privilegia a atenção à diversidade como centro de todas as etapas educativas.

Assim, para que a inclusão seja efetivada conforme estabelecem as políticas públicas de educação atuais, faz-se necessário o comprometimento de todo o sistema escolar em promover a organização das escolas para que se constituam espaço de formação para todos, sendo assim, ambientes verdadeiramente inclusivos.

Como a educação inclusiva já é parte de um movimento maior de inclusão social, os dados obtidos da presente pesquisa revelam contradições acerca dessa inclusão.

A partir dos resultados apresentados, pode-se concluir que, apesar do número de professores participantes (60), os dados obtidos orientam as tendências existentes na discussão sobre a educação e a inclusão social. Os referidos professores parecem demonstrar representações sociais mais positivas da Inclusão. Porém demandam em sua grande maioria, por uma capacitação para que possam atuar de maneira mais eficiente com alunos com NEE. Neste caso, tendem a julgar importante e necessária uma formação especializada na área, acreditando que há muita diferença no lidar com os alunos das classes regulares com algum tipo de deficiência.

Nesse mesmo sentido, Lustosa (2009, p. 36) enfatiza que para existir uma escola inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade e a diferença como inerentes ao humano, são necessários investimentos consistentes na inovação e no desenvolvimento da escola e, ainda, na formação de seus professores.

Os registros e a divulgação das atividades desenvolvidas pelos educadores no Município de Exu-PE, bem como suas experiências no trato com a Inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, vêm ampliar as possibilidades de mudança, assim como a mobilização dos saberes docentes. Destacamos não ser uma atitude de fácil implementação, pois que requer bem mais do que apenas a existência de Políticas Públicas inclusivas. É necessário o rompimento de barreiras atitudinais, que passam por uma reorganização das Representações Sociais de Inclusão; de uma maior estruturação das instituições, além da construção de redes de compartilhamento e de solidariedade, em prol de uma melhor qualificação dos professores.

Faz-se necessário pensar no fortalecimento de práticas que realcem os valores humanos e de políticas públicas que apoiem cada vez mais a inclusão como forma de efetivação do respeito à cidadania.

A questão posta não extingue a possibilidade no surgimento de novas dificuldades, quanto aos alunos em processo de inclusão, mas tem como preocupação a possibilidade de que eles não sejam considerados obstáculos antes da experiência, através de atitudes preconceituosas.

Nesse sentido, Booth e Ainscow (2002) têm uma proposta: substituir a expressão “alunos portadores de deficiência”, pela expressão: “dificuldades escolares ao aprendizado”, o que implicaria uma forma diferente de enfrentamento desse desafio educacional.

O apoio social e o fortalecimento dos vínculos através da adoção de atitudes mais alinhadas com os valores Humanos podem vir a melhorar a relação professor-aluno, com implicações para a aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades sociais, cognitivas e afetivas de tais alunos.

A escola como instituição formadora de cidadãos críticos e participativos deve adotar uma postura democrática, se esforçando para proporcionar uma educação de qualidade pautada não somente na valorização das diferenças, mas também refletir a construção de práticas e caminhos a serem seguidos para uma verdadeira inclusão no contexto educacional.

Nesse sentido, seu Projeto Político-Pedagógico escolar deve expressar os propósitos democráticos, refletindo sobre seu papel, sua função, seus fins e seus desafios no contexto atual, definindo suas práticas pedagógicas e políticas, trazendo o trabalho a ser realizado com os alunos, apresentando sua concepção de mundo e suas especificidades, revelando desta forma sua identidade. Assim sendo, o PPP corresponde a um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola.

A partir da análise dos PPP's e considerando que o atendimento e inclusão dos alunos com NEE deve ser contemplado nesse documento, pode-se concluir que no que se refere à inclusão as escolas estaduais da sede do município de Exu-PE, ainda têm que trilhar um longo caminho para responder com qualidade pedagógica a cada um, de acordo com suas potencialidades e necessidades, tratando-o como sujeito de direito e foco central de toda ação educacional, ou seja, fazer acontecer de fato a inclusão conforme estabelecem as legislações vigentes.

Vale ressaltar que isso não depende unicamente do esforço dessas instituições, pois embora as políticas públicas de educação estejam direcionadas à criação e efetivação de modelo educativo com ensino de qualidade para todos, bem sabemos que na prática as condições necessárias para tais mudanças e adaptações são negadas de várias formas, desde a falta de valorização dos profissionais da educação à construção de espaços adequados, como também, da disponibilidade de recursos específicos para atender aos alunos com algum tipo de deficiência.

É preciso mais compromisso dos governos para com a efetivação das leis educacionais já promulgadas, de maneira que de fato reformulem os sistemas de ensino disponibilizando os recursos estruturais, tecnológicos, pedagógicos e humanos necessários à realização de serviços educacionais que beneficiem a todos os alunos, eliminando toda forma de exclusão.

## Referências

ALVES, Tânia Araújo de Freitas. Formação contínua de professores: o aperfeiçoamento teórico-prático em produção textual. In: *Pontos e contrapontos [livro eletrônico]: desafios da formação continuada* [online]. Universidade Federal do Tocantins. Diretoria de Tecnologias Educacionais, 2012. Palmas: Acedido em: 02 de março de 2013, em: <[www.uft.edu.br/dte/images/publicacoes/1.pdf](http://www.uft.edu.br/dte/images/publicacoes/1.pdf)>.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência mental. In: Secretaria de Educação à Distância/MEC. *O desafio da diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro, 2006.

BOOTH, T. e AINSCOW, M. *Index para a inclusão*. Reino Unido: CSIE. [Versão produzida e traduzida pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LAPEADE]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

BORGES, Wanessa Ferreira; Silva, Patrícia Maria Machado e Tartuci, Dulcéria. Tecnologia assistiva e letramento de alunos com deficiências. In: *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP. 2001, 79p. Acedido em: 20 de março de 2013, em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. 14. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2013, 339p.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 4.024/61*. Brasília: Congresso Nacional. 1961, 22p. Acedido em: 03 de março de 2013, em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996*. 7. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2011, 45p. Acedido em: 03 de março de 2013, em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_7edf?...>](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_7edf?...).

BRASIL. *Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: Congresso Nacional, 2000, 07p. Acedido em 07 de março de 2013, em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>.

BRASIL. *Lei n. 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Senado Federal. 2001, 81p. Acedido em: 01 de março de 2013, em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>.

BRASIL. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília: Congresso Nacional. 2002, 01p. Acedido em: 09 de março de 2013, em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 1997, 126p.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*. Brasília: Câmara dos Deputados. 2014, 86p. Acedido em: 02 de março de 2016, em: <[www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf](http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf)>.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Básica na perspectiva educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. 2008, 19p. Acedido em: 28 de março de 2013, em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>.

BRASIL. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC. 2000, 86p. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>.

CARI, Alcir de Souza. *Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação Cidadã; v. 7).

CASTRO, Andréa Direne da Matta e GAUTHIER, Leliana de Sousa. Coordenação pedagógica e mediação tecnológica – interface perspectiva de uma educação inclusão. In: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de e SANTOS, Marilda Carneiro. Contribuições da tecnologia assistiva para a inclusão educacional na rede pública de ensino de Feira de Santana. In: Miranda, Theresinha Guimarães; Galvão Filho, Teófilo Alves (orgs.). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. *Documento final*, 2010. Acedido em: 20 de agosto de 2014, em: <[conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/.../documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/.../documento_final.pdf)>.

COOK, B.G.; TANKERSLEY, M.; COOK, L. e LANDRUN, T.J. Teacher's attitudes toward their included students with disabilities. In: *Exceptional children*, v. 67, n. 1, p. 115-135, 2000.

COSTA, Magda Suely Pereira. A formação continuada: desafio confiado em que mãos? In: *Pontos e contrapontos [livro eletrônico]: desafios da formação continuada* [online]. Palmas: Universidade Federal do Tocantins. Diretoria de Tecnologias Educacionais, 2012. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <[www.uft.edu.br/dte/images/publicacoes/1.pdf](http://www.uft.edu.br/dte/images/publicacoes/1.pdf)>.

CRUZ, Thimoteo Pereira. Educação inclusiva: dificuldades da atuação do professor e contribuições da psicologia. In: *Revelli: Revista de educação, linguagem e literatura da UEG*. Inhumas, 2012, v. 4, n. 1, p. 115-136.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Formação de professores para a inclusão e o cesso ao ensino superior. In: Secretaria de Educação à Distância. *O desafio da diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: MEC, 2006.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: Freud, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Trabalho original publicado em 1930).

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Educação: direito de todos os brasileiros. In: Secretaria de Educação a Distância. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: MEC, 1999.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. (2005). Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: MEC/SEESP. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília, 2005.

ISAIA, S.M.A. e BOLZAN, D.P.V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: Isaia, S.M.A.; Bolzan, D.P.V. (orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: Edipucrs. (Série RIES/PRONEX; v. 4), 2009.

KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. *Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no estado de São Paulo – 1990/2009*. Marília-SP: Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista [Tese de Doutorado], 2010.

LEÓN, M.J. La perspectiva del profesor tutor sobre los problemas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales. In. *Revista de educación especial*, 1994, n. 18, p. 77-83.

LUSTOSA, Francisca Geny. (2009). *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa – ação colaborativa*. [Tese de Doutorado]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <[www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/.../2009\\_Tese\\_FG\\_LUSTOSA.p](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/.../2009_Tese_FG_LUSTOSA.p)>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar? eis a questão. Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997, 174p.

MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores In: Feldmann, Maria Graziela, (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

MUSIS, Carlos R. e CARVALHO, Sumaya P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. In. *Educ. soc.*, 2010, v. 31, n. 110, p. 201-217. Campinas, jan.-mar.

NOZI, Gislaine Semcovici. *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. [Dissertação de Mestrado]. Londrina: Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In: Miranda, Theresinha Guimarães, Galvão Filho, Teófilo Alves (orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, EDUFBA, 2012.

OMOTE, Sadão. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In. *Educar em Revista*, 2009, n. 33, p. 143-156.

PORTO, Paulo. Formação continuada de professores: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino fundamental. In: *IV Encontro de pesquisa educacional de Pernambuco*. Caruaru: UFPE/CAA, 2012. Acedido em: 02 de março de 2013, em: <[www.epepe.com.br/Trabalhos/04/C-04/C4-195.pdf](http://www.epepe.com.br/Trabalhos/04/C-04/C4-195.pdf)>.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

RODRIGUES, D. e LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. In. *Educar em Revista*, 2011, n. 41, p. 41-60.

SANCHES, Isabel e TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In: *Revista Lusófona de Educação*, 2006. Acedido em: 03 de setembro de 2013, em: <[www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf)>.

SILVA, Livia Ramos de Souza e REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. In: *Revelli – Revista de educação, linguagem e literatura da UEG*, 2011, v. 3, n. 1, p. 07-17. Inhumas.

SOUZA, Luciano Simões de. *A educação pela comunicação estratégica de inclusão social: o caso da escola interativa*. [Dissertação de Mestrado]. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2006.

VELTRONE, Aline Aparecida e MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. *A formação docente na perspectiva da inclusão: comunicação científica*. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2007.



#### **Como citar este artigo (Formato ABNT):**

ALVES, Maria Aparecida Oliveira; OLIVEIRA, Gislene Farias de; SILVA, Maria Odete Emygdio da. As Concepções e Práticas de Educação Inclusiva nas Escolas Estaduais da Sede do Município de Exu - PE. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.45, p. 373-397. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 15/04/2019

Aceito 22/04/2019