

## A FORMAÇÃO ACERCA DAS NECESSIDADES ESPECIAIS CONTRIBUI PARA A MUDANÇA DE ATITUDES?

### *TRAINING ABOUT SPECIAL NEEDS CONTRIBUTES TO CHANGE OF ATTITUDES?*

Nadine Manrich<sup>1</sup>

Amanda Alexssandra Vailate Fidelis<sup>2</sup>

Camila Da Cunha Nunes<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo objetiva analisar a percepção de professores (regentes e auxiliares) da Rede Pública de Ensino do município de Brusque – SC sobre a inclusão do aluno que apresenta algum tipo de deficiência seja esta mental, física, visual ou auditiva. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental com o suporte das técnicas de entrevista semiestruturada, observação livre e um gravador. Para análise dos dados realizamos uma análise discursiva. Desse modo, após o desenvolvimento da pesquisa, tecemos as seguintes considerações: a formação propiciada durante a graduação contribui para se (re) pensar as atitudes, mas por ser insuficiente, nos parece, não mudar atitudes. Aqui, vem à luz, a importância da relação entre teoria e prática pedagógica, uma das possibilidades seria a exigência durante a graduação, nos diversos cursos de Licenciatura, de desenvolverem estágios supervisionados nessa área de atuação, pois é campo possível de atuação. A inclusão refere-se a percepção do outro considerando a diversidade humana em seus diferentes aspectos e manifestações e somente será possível com a mudança de atitudes além da percepção dos professores, ou seja, envolve uma práxis mais ampla entre todos os sujeitos da educação.

**Palavras-chave:** Deficiências. Professores. Escola. Rede Pública de Ensino. Inclusão.

**ABSTRACT:** *This study aims to analyze the perception of teachers (regents and assistants) of the Public Teaching Network of the municipality of Brusque - SC on the inclusion of the student who presents some type of disability, whether mental, physical, visual or auditory. For that, we carried out a qualitative research of bibliographic and documentary character with the support of semi-structured interview techniques, free observation and a tape recorder. To analyze the data, we will perform a discursive analysis. In this way, after the development of the research,*

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Centro Universitário de Brusque. E-mail: [nadinemanrich@hotmail.com](mailto:nadinemanrich@hotmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmica do Centro Universitário de Brusque. E-mail: [amandafidelis@unifebe.edu.br](mailto:amandafidelis@unifebe.edu.br)

<sup>3</sup> Professora do Centro Universitário de Brusque. Email: [camila.nunes@unifebe.edu.br](mailto:camila.nunes@unifebe.edu.br)

*we make the following considerations: the training provided during the graduation contributes to (re) thinking the attitudes, but for being insufficient, it seems to us, does not change attitudes. Here, the importance of the relationship between theory and pedagogical practice, one of the possibilities would be the requirement during graduation, in the various undergraduate courses, to develop supervised internships in this area of activity, since it is a possible field of action. Inclusion refers to the perception of the other human diversity in its different aspects and manifestations and will only be possible with the change of attitudes beyond the teachers' perception, in other words, it involves broader praxis among all subjects of education.*

**Keywords:** *Deficiências. Teachers. School. Public Education Network. Inclusion.*

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, pode-se situar o pensamento sobre as pessoas com deficiência em diferentes perspectivas. Isso porque o olhar para com o diferente sofreu influência de um conjunto de fatores, que mudam em cada sociedade. Esses fatores estão associados aos fundamentos filosóficos, religiosos e econômicos, que permeiam a história da humanidade e que refletem hoje no paradigma da inclusão social. Contudo, até chegar a esse pensamento moderno, percorreu-se um caminho difícil. Os pensamentos pragmáticos de uma sociedade, de recursos escassos, não viam sentido em manter no convívio social alguém que não contribuía efetivamente na produção. Ou até mesmo, algumas crenças levaram à estigmatização dos deficientes. Apesar das mudanças históricas de paradigmas do fortalecimento dos aspectos mais humanistas na relação com a pessoa com deficiência, também se revela um culto ao corpo que nunca se viu de forma tão efetiva e massificada (BRITO; LUNA; DUARTE, 2010).

As discussões em torno das políticas educacionais sobre a educação inclusiva apresentam avanços. Isso se deve as discussões e documentos que a subsidiam. Dentre eles, no contexto escolar, a Declaração de Salamanca homologada em 1994, desenvolvida pelas Nações Unidas, que trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais ofereceu préstimos para a educação inclusiva no Brasil. Isso porque a Declaração demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, independente de suas diferenças ou desigualdades (OREALC/UNESCO, 1994).

A partir da Declaração de Salamanca, em 1996 desenvolveu-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que traz consigo pontos determinantes para o processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola de ensino regular. Isto é, no art. 59, inciso I, está expresso que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Entende-se que a educação especial garante legalmente o atendimento educacional especializado (AEE) a todos que necessitam de acordo com as especificidades determinadas.

Além desses documentos, as políticas de inclusão foram inúmeras se considerarmos o transcorrer histórico, que fortalecem esse prisma de discussão e reinteram o direito a igualdade e a educação de qualidade, podemos citar algumas outras referências como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); Declaração dos direitos das pessoas deficientes (1975); Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Declaração de Jomtien (1990); Política Nacional de Educação Especial MEC (1994); Convenção de Guatemala (1999); Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001); Plano Nacional de Educação (2001); Declaração de Caracas (2002); Estatuto da Pessoa com Deficiência (2006); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

Diante desses momentos históricos, são caracterizadas as principais tendências que orientam a prática educacional da educação especial: (i) a normalização, divulgada a partir de 1950; (ii) a integração, de 1970; e (iii) a inclusão, de 1975. Todas essas tendências com o intuito de orientar a forma de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012). Entretanto, o fato de garantir a presença no sistema escolar não significa um processo de ensino e aprendizagem significativo para o aluno.

Para que de fato o processo de inclusão se efetive faz-se necessário a mudança de atitudes. Ou seja, a garantia de acesso, recursos físicos de acessibilidade; recursos humanos com formação própria para atender essa população; materiais didático-pedagógicos apropriados; dentre outros elementos que influenciam e possibilitem a autonomia dos sujeitos bem como o seu aprendizado. Fatores esses que nem sempre são contemplados. Quer dizer, a inclusão assume a prerrogativa de uma mudança mais ampla que propicie o compromisso com a diversidade humana. A diversidade humana é condição imprescindível para entender como aprendemos, como entendemos o mundo e a nós mesmos (MANTOAN, 2006).

Os documentos oficiais, que buscam a inclusão dentro do contexto educacional têm contribuído sobremaneira para uma cultura mais inclusiva. Todavia, urge ainda a necessidade de que as políticas públicas se desprendam de valores comerciais e capitalistas. Faz-se necessário que sejam pautadas, principalmente, em valores que compreendam a diversidade

como uma riqueza no convívio humano. Que a cooperação e os laços de responsabilidade para com o outro sejam não somente uma falácia ilusória, mas que possam constituir a base de todo trabalho que se diga realmente educativo e, por consequência, inclusivo (ZOBOLI; BORDAS; NUNES, LAMAR, 2010).

A partir dessas considerações iniciais visualizamos que várias são as discussões realizadas acerca da temática da inclusão educacional, no entanto, em meio a esse emaranhado urge alguns questionamentos: a formação propiciada durante os cursos de graduação modifica a atitude daqueles que trabalham com inclusão? Ou então, a formação propiciada possibilita o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem considerando a diversidade? A partir dessas indagações temos como objetivo nesse estudo analisar a percepção de professores (regentes e auxiliares) da Rede Pública de Ensino do município de Brusque – SC sobre a inclusão do aluno que apresenta algum tipo de deficiência seja esta mental, física, visual ou auditiva.

O descompasso e paradigmas que permeiam a sociedade moderna nos colocam frente a uma profunda e necessária reflexão constante sobre o papel do professor, sua função na escola e importância para a construção da cidadania e inclusão social almejada. Considerando isso, a pesquisa realizada possibilita atender melhor as necessidades da população de Brusque – SC a partir das reflexões locais propostas. Possibilita a Secretaria da Educação de Brusque a identificação de possíveis entraves e incompletudes para o desenvolvimento do processo de inclusão em seus documentos legais e na visão dos professores. Com isso, pode propor o desenvolvimento de ações para o preparo e ao mesmo tempo troca de experiências entre os profissionais da educação básica de modo a subsidiar uma prática que leve em conta às necessidades do aluno observadas a partir da realidade local.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A formação do professor no atual contexto social implica um novo olhar para os indivíduos, etnias e classes sociais onde as transformações não são imediatas. Mas de outro modo, geradas em contextos contraditórios numa sociedade cada vez mais plural e diversificada. Implica inicialmente situar o contexto social onde essa qualificação é construída e essencialmente refletir sobre a especificidade da educação. Apesar de toda evolução em suas virtualidades tecnológicas e midiáticas, ainda não se operacionalizaram transformações consistentes que indiquem a humanização das relações sociais globalizadas, os saberes e as práticas dos profissionais envolvidos na educação resultante das apropriações que realiza no

contexto dos diversos espaços e movimentos onde se projeta (VIANA; AZEVEDO; ARAUJO, 2013).

Cada deficiência tem uma necessidade em especial e cada indivíduo possui também uma necessidade que precisa ser desenvolvida. O professor necessita, ao menos, desenvolver três atitudes para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira significativa (KUBO; BOTOMÉ, 2001 apud BAÚ, 2009): (a) conhecer a realidade do educando; (b) a capacidade do educando, verificando o que está apto a fazer; e, (c) as características dele e as suas necessidades através do diagnóstico contínuo. Ainda outro ponto determinante durante o processo são as emoções e os sentimentos positivos envolvendo cooperação que desenvolvem condições favoráveis para aprendizagem (PASSOS, 2009). Portanto, o mediador precisa ter uma atitude ativa durante a aprendizagem do educando, sempre o apoiando e acreditando nas suas capacidades. Há a necessidade de um trabalho conjunto entre a família e os professores no sentido de implantarem estratégias para facilitar a aprendizagem.

A deficiência e as diferenças são fenômenos tensivos. Existe neles uma condição específica e única, mas que sofre também a influência de uma estrutura macro. As condições sociais, a cultura, valores de cunho religioso, a política capitalista, enfim, uma infinidade de mecanismos sociais interfere na produção social da diferença. A tensiva inclusão/exclusão está intrinsecamente ligada a um jogo cultural e, por consequência, a valores sociais que não podem ser desconsiderados. Tendo em vista a busca de uma efetivação da cultura inclusiva, o contexto educativo em geral precisam estar atentas às políticas públicas, no sentido de que elas sejam a garantia primeira de uma práxis mais acolhedora no convívio dos diferentes e das diferenças (ZOBOLI; BORDAS; NUNES, LAMAR, 2010).

O que emerge é a condição de excluído. Exclusão e inclusão são duas palavras recorrentes no campo do conhecimento a respeito de pessoas com deficiência a ponto de remetê-las a uma ligação direta com o tema. A temática sobre inclusão e exclusão nos remete à origem da noção de pertencimento, o que nos faz analisar a relação dessas palavras com os conceitos de identidade e diferença. A identidade e a diferença se traduzem em declarações por um lado, sobre quem pertence e sobre quem não pertence; e, por outro lado, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma relações de poder (SILVA, 2003).

O que dificulta as relações entre identidade e diferença são as relações de poder que acabam por permear essa distinção. Isso porque na medida em que há uma distinção acaba por

criar-se uma hierarquização, ponto esse determinante no sentimento de pertencimento a um grupo. No momento em que se estabelece o diferente como oposto ou inferior cria-se também possibilidades de convivência, isto é, uma forma de olhar o outro. O que ocasiona pelo fato de desconhecimento sobre suas capacidades, angústias e necessidades os sentimentos de pena ou indiferença. Refletindo assim, na escola e em outros espaços de convivência. Esses são alguns dos paradigmas das atitudes que geram a convivência com o diferente e particularmente com pessoas com deficiência. Por isso, a necessidade de se refletir sobre possíveis pontos a serem pensados tanto do ponto de vista da formação como das atitudes daqueles que desenvolvem a formação durante o processo de ensino e aprendizagem escolar. Portanto, para a realização dessa reflexão e análise da percepção dos professores utilizaremos como parâmetro: o que está expresso nas Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque – SC publicada em 2012 e, o discurso dos professores apresentado a partir das respostas as indagações.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para o desenvolvimento desse estudo realizamos uma pesquisa qualitativa (RICHARDSON; PERES, 1989) de caráter bibliográfico e documental (OLIVEIRA, 2002) e a análise discursiva (TURATO, 2005). Utilizamos como instrumento de pesquisa as técnicas de observação livre e entrevista semiestruturada (MAY, 2004) com o recurso do gravador.

A utilização desses três elementos na coleta dos dados nos permitiu melhor compreensão acerca dos pontos estudados e clareza nas dúvidas geradas no decorrer do trabalho. Nesse sentido, idealizamos para a entrevista três temas geradores, assim sistematizados: (a) identificação do entrevistado; (b) inclusão escolar; (c) acessibilidade e recursos pedagógicos. A amostra desse estudo foi constituída intencionalmente (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007) de cinco professores (regentes e auxiliares) da Rede Pública de Ensino do município de Brusque – SC que ministram aula para turmas que possuem alunos com deficiência.

De modo a resguardar os direitos dos participantes e os aspectos éticos da pesquisa científica, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brusque (UNIFE) por meio da Plataforma Brasil. O estudo realizado está respaldado pelo processo 095880/2016 e aprovado sob o número CAAE: 60077916.8.0000.5636. Após o aceite, entramos em contato, novamente, com a Secretaria da Educação de Brusque que nos passou uma listagem de escolas na qual poderíamos entrar em contato com os professores para realizar a produção dos dados empíricos. Entramos em contato e realizamos o agendamento com os professores e fomos a campo. Primeiramente, antes de

iniciar os questionamentos pertinentes aos temas geradores, houve total esclarecimento acerca do objetivo e finalidade aos sujeitos participantes da pesquisa. Uma vez aceita a participação iniciamos a coleta dos dados utilizando as técnicas de entrevista semiestruturada e observação simples.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As entrevistas foram realizadas por meio do estabelecimento de um diálogo com os entrevistados. O início do diálogo visou à identificação dos professores, para após, sistematizar alguns temas geradores acerca da temática do estudo, inclusão escolar. Para o processo de análise e discussão dos dados das entrevistas, a fim de resguardar os critérios éticos da pesquisa científica, iremos chamar os cinco professores (as) de: entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3, e assim sucessivamente.

Todos os entrevistados são formados no ensino superior e possuem pós-graduação. Quanto a graduação, todos cursaram Pedagogia e os cursos de pós-graduação desses profissionais se concentram na sua área de atuação. Ou seja, Educação Especial, Educação Inclusiva e Psicopedagogia e alguns possuem duas especializações como no caso do entrevistado 1 (Educação Especial e Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar), entrevistado 4 (Educação Especial e Educação Inclusiva e Psicopedagogia) e entrevistado 5 (Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional). As especializações pressupõe que os profissionais buscam formação específica na área em que atuam.

Os entrevistados atuam na área educacional a um longo tempo. Os entrevistados 1 e 2, a 9 anos; entrevistado 3, a 13 anos; entrevistado 4, a 8 anos e; entrevistado 5, a 35 anos, sendo todos efetivos e trabalhando, atualmente, com o AEE. Percebe-se que todos possuem conhecimento teórico-prático sobre a área de inclusão decorrente da formação continuada condizente com a atuação profissional. Terra e Gomes (2013) também sinalizam a busca do conhecimento realizada por professores que atuam nesse campo educacional.

Prosseguindo a análise dos dados, estabelecemos algumas categorias de análise que compreendem os temas geradores: Inclusão escolar; Acessibilidade e Recursos pedagógicos. A primeira categoria idealizada é – *formação acadêmica*. Todos tiveram algum tipo de formação acadêmica durante a graduação em disciplinas que trataram sobre a temática, em particular na disciplina de Educação Especial. No entanto, indicam que somente está disciplina não oferece o conhecimento necessário para a atuação profissional. Sinalizam que a formação propiciada durante a graduação não possibilita o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem considerando a diversidade. Há designam como pouco, vaga, técnica e, especificamente teórica

carecendo assim de atividades práticas que o colocassem em contato com a realidade encontrada no ambiente escolar. Vejamos nas próprias palavras dos entrevistados,

Assim, a gente até recebeu, a gente teve algumas disciplinas voltadas pra educação especial, só que assim não era tanto como hoje em dia já tem, Libras, tem mais disciplinas. Naquela época, foi uma disciplina mais generalizada da área de educação especial. Eu me especializei mais, realmente na pós, não na pedagogia (ENTREVISTADO 2).

Olha, na faculdade em si, acredito que vocês como estão cursando tem a mesma opinião, tudo é muito vago, muito técnico, tive uma base, a matéria sobre educação especial na faculdade, porém sem comparação com a pós, onde é mais focado ao tema, existindo atividade em campo, e também quando comecei a pós já tinha contato com a inclusão, fazendo ser mais fácil o entendimento, mas se dependesse somente da faculdade, não teria o conhecimento que tenho hoje (ENTREVISTADO 3).

Teórica, sim. Prática, não. Nada de prática. A prática eu tive que aprender sozinha, mesmo assim sabe (ENTREVISTADO 4).

Visualiza-se a importância e necessidade premente de durante a formação acadêmica as instituições de ensino superior prepararem de modo teórico-prático os futuros profissionais para atuarem com pessoas com deficiência. Diante disso, a categoria seguinte é – *necessidade*. Isso porque todos os sujeitos consideram importante a preparação para desenvolver atividades educacionais com esse público. Se levarmos em conta os três grupos diferentes atendidos no AEE (BRUSQUE, 2012) como, (1) deficiência; (2) transtornos globais de desenvolvimento e/ou (3) com altas habilidades (superdotação), e também, que apresentam dificuldades significativas em relação à aprendizagem ou transtornos funcionais, seria vasto o conhecimento que deveria ser abordado durante os cursos de graduação, no entanto, nos parece que isso não ocorre, ou então, é insuficiente para atuar nessa área.

A terceira categoria idealizada foi – *o processo de inclusão*. Os entrevistados apresentaram conceitos concretos e que vão ao encontro com a proposta das Diretrizes Curriculares do Município, acerca da inclusão. Sendo assim, afirmaram que inclusão é um processo de inserção da criança na sociedade, cujo é aceita com suas especificidades, recorrendo à discussão sobre diferente e diferença. Para compreender esse processo, os entrevistados elucidaram a forma como ocorre esse processo. Afirmaram que a inclusão ocorre por meio do AEE que realiza desde acompanhamentos dos alunos até orientações a pais e professores. Observamos abaixo,

[...] eu atendo essa criança duas vezes por semana, eu chamo os pais, eu faço uma entrevista, que é anamnese, eu passo orientações pras professoras, para as monitoras que acompanham essas crianças, e é assim que acontece esse Atendimento Educacional Especializado (ENTREVISTADO 1).

[...] a professora do AEE procura assim tá conversando com os alunos, tá conversando com os professores. Tá orientando os professores, como lidar “né” com esses alunos, [...] a gente também dá um suporte para os pais, que às vezes os pais também estão

meio perdido assim, ver como eles podem ajudar essa criança em casa [...]. E a gente procura dar e conversar com a turma assim pra garantir que a inclusão realmente aconteça (ENTREVISTADO 2).

Além disso, os entrevistados afirmam com veemência que acreditam nesse processo de inclusão que o AEE realiza, porém apontam alguns aspectos que ainda estão em falta para que aconteça da forma desejada. Dentre eles, o aspecto mais marcante é a parceria entre família e profissionais. Reconhecem uma falta de consenso e conscientização entre pais e profissionais, por um lado, há professores que não cumprem seu papel como o esperado e de outro lado, há pais que não aceitam a criança como ela é, e não dão suporte para que tenha um bom desenvolvimento.

Ainda sobre o processo de inclusão, os entrevistados determinam alguns pontos que deveriam ser (re) pensados para a otimização do processo. Todos apontaram falhas na formação do profissional que trabalha com a inclusão. Isso significa que a formação superior na modalidade de graduação não da conta da demanda social solicitada quando o profissional chega ao mercado de trabalho. Anteriormente, já havíamos identificado algumas dificuldades nos discursos dos entrevistados que novamente são sinalizados, vejamos abaixo:

Eu acho que a faculdade deveria ter a matéria Educação especial, focando tudo. Todas as síndromes (ENTREVISTADO 1).

Sinto falta de estudos mais focados na área, que é uma coisa que tem muito aqui no nosso município, mas que às vezes a gente acaba não identificando são as altas habilidades. Eu achava que deveria começar a ter um foco também nisso, que às vezes passa muito superficialmente, em relação a esse tema (ENTREVISTADO 2).

Primeiro eu gostaria que todas as educadoras sociais fossem formadas né, e não ditas como educadoras sociais, a nomenclatura também faz bastante diferença. Então era a primeira coisa assim que eu, é onde eu sinto a maior dificuldade hoje assim “né”. É, outra coisa, eu acho que deveria ter formações específicas pros professores, assim como tem pro AEE, eu acho que precisaria em alguns momentos pros professores também (ENTREVISTADO 4).

A quarta categoria idealizada foi – *recursos e acessibilidade*. Verificou-se que os entrevistados admitem a falta de recursos e acessibilidade para que o processo de inclusão ocorra. Durante a observação livre, observou-se que as escolas não tinham rampas para acessibilidade de cadeirantes, banheiros adaptados e portas suficientemente espaçosas, além disso, uma das escolas não possuía uma sala fixa para o AEE. Um dos entrevistados afirmou que não dispunha de estrutura e materiais para que fizesse o atendimento, portanto, o seu trabalho se restringia a orientação.

Em outra escola, a sala de AEE era compartilhada com outra sala, por isso, apesar de haver materiais para realizar o trabalho, os atendimentos teriam que ser conciliados com os atendimentos administrativos. Porém, observamos que todas as escolas que possuem a sala de

AEE, recebem computador, impressora, livros e alguns materiais do MEC e da Prefeitura. Até mesmo porque, em Brasil (1996) é sinalizado que os sistemas de ensino devem assegurar recursos educativos e organização específica e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Desse modo, há algumas dificuldades que impossibilitam a inclusão, diante do cenário, é necessário também pensar a configuração da instituição escola e sua complexidade. “Nessa perspectiva, a inclusão social, pensada no seu sentido mais amplo como cultura de pertencimento, com suas possibilidades e contradições, está colocada como um grande desafio à educação” (ZUCCHETTI, 2011, p. 215). Esse desafio foi percebido no decorrer dos discursos dos entrevistados, pois visualizamos que muito foi desenvolvido e continua sendo em relação à acessibilidade e os recursos pedagógicos para os alunos que tem necessidade de materiais diferenciados, no entanto, muitos desafios permanecem em relação ao espaço e a formação profissional.

Além do mais, de acordo com a Declaração de Salamanca (OREALC/UNESCO, 1994), toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, para que isso aconteça, deve-se exigir e oportunizar que os profissionais se qualifiquem para exercer tal função. Desse modo, a mudança de atitude extrapola o âmbito da percepção do outro e tem também como parte do processo além dos recursos humanos, recursos materiais e o sistema educacional e as políticas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise elaborada percebemos que as Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque abrange uma vasta informação acerca da inclusão, amparados em outros documentos em âmbito nacional que norteiam a ação pedagógica inclusiva.

Após o desenvolvimento da pesquisa, tecemos as seguintes considerações: é fundamental as professoras terem uma formação que leve em conta a especificidade, na questão de lidar com a inclusão, pois percebemos que todas afirmaram que a formação propiciada durante a graduação em Pedagogia não dá conta de um conhecimento amplo do assunto, que muito deve ser estudado para melhor atender a prática pedagógica. Porém, além de formação, percebemos que todas frisam a importância da prática, pois após a formação em Pedagogia, agregaram experiência durante a vivência com os alunos, aprendendo cotidianamente e com eles. Desse modo, a formação propiciada durante a graduação contribui para se (re) pensar as atitudes, mas por ser insuficiente, nos parece, não mudar atitudes. Aqui, vem à luz, a

importância da relação entre teoria e prática pedagógica, uma das possibilidades seria a exigência durante a graduação, nos diversos cursos de Licenciatura, de desenvolverem estágios supervisionados nessa área de atuação, pois é campo possível de atuação.

Além do estudo e da prática, ressaltaram a importância de um espaço físico adequado, onde possam realizar atividades adequadas com os alunos. Juntamente com os professores refletimos também a importância do material didático, pois na maioria dos casos o material padrão é adequado para os alunos especiais, havendo poucos materiais que já chegam adaptados e poucos são os recursos financeiros destinados para esse fim. Diante dessas considerações, concordamos com as necessidades e sinalizações feitas pelos sujeitos da pesquisa. A inclusão refere-se a percepção do outro considerando a diversidade humana em seus diferentes aspectos e manifestações e somente será possível com a mudança de atitudes além da percepção dos professores, ou seja, envolve uma práxis mais ampla entre todos os sujeitos da educação.

## REFERÊNCIAS

- BAÚ, J. **Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Juruá, 2009.
- BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 3, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2017.
- BRITO, L. É. B.; LUNA, C. F.; DUARTE, L. C. História de corpo e de vida: imagem e autoimagem das pessoas com deficiência física. In: **Anais.. I Congresso Nacional de pesquisa em educação especial e inclusiva: múltiplos olhares frente à pessoa com deficiência**, 2010, Aracaju – SE. Editora da UFS, 2010. p. 880-893.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OREALC/UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PASSOS, A. F. **Educação Especial: Práticas de aprendizagem, convivência e inclusão.** São Paulo: Centauro, 2009.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989

SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, p. 109-124, jan./abr. 2013.

THOMAS, J.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** São Paulo: ARTMED, 2007

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, p. 507-514, 2005.

VIANA, S. M. A.; AZEVEDO, A. M. L.; ARAUJO, M. J. A. Direito à educação, cidadania e inclusão: atualizando o debate sobre a competência pedagógica e a formação docente. In: SOUZA, R. C. S.; SILVEIRA, J. M. V.; COSTA, K. R. L. **Educação infantil, alfabetização e educação inclusiva.** Aracaju: Criação, 2013.

ZOBOLI, F.; BORDAS, M. A. G.; NUNES, C. C.; LAMAR, A. R. A inclusão no contexto histórico da Educação Física brasileira. In: **Anais..** I Congresso Nacional de pesquisa em educação especial e inclusiva: múltiplos olhares frente à pessoa com deficiência, 2010, Aracaju – SE. Editora da UFS, 2010. p. 819-832.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 27, n. 2, p.197-218, ago. 2011.