

O CONCEITO QUE PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL TÊM SOBRE O QUE É ESTAR PREPARADO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

THE CONCEPT OF TEACHERS FROM AN ELEMENTARY PUBLIC SCHOOL ABOUT WHAT IS TO BE PREPARED TO ACT IN SPECIAL EDUCATION

Patrícia Thomásio Quinelato¹

Ricardo Schers de Góes²

Aline Frollini Lunardelli Lara³

Resumo: A pesquisa investiga o conceito de professores sobre o que é estar preparado para atuar na Educação Especial e, para tanto, traça algumas considerações sobre a história da Educação Inclusiva no Brasil e dos estudos sobre conceitos. Na pesquisa de campo, os dados coletados por meio da aplicação de um questionário a 22 professores de uma escola pública da cidade de São Paulo revelaram que o conceito dos professores sobre o assunto tem relação com uma formação específica, pois entendem a Educação Especial como educação para pessoas portadoras de deficiência que necessitam de atendimento especializado. Esta visão confirma o conceito de integração, no qual o aluno se beneficia de processos de socialização, por estar com os outros na escola, embora não aprenda os conteúdos socialmente relevantes para seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Especial; Professores; Conceito; Formação Específica.

Abstract: The aim of this article is to investigate the teachers' concept about what it means to be prepared to work with Special Education, and to reach that it draws some considerations on the history of Inclusive Education in Brazil and the studies of concepts. In the field research, the data collected by the application of a questionnaire to 22 teachers from a public school in São Paulo city revealed that the teachers' concept about the issue is related to a specific formation

¹ E-mail: teacherquinelato@terra.com.br

² E-mail: ricardo.schers.goes@usp.br

³ E-mail: alineflunardelli@uol.com.br

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

because they understand Special Education as the education of people with a handicap who need specialized assistance. This view confirms the concept of integration in that the student is benefited by processes of socialization for being with others at school, although this student does not learn the socially important contents for his development.

Keywords: Special Education; Teachers; Concept; Specific Formation.

Introdução

Uma escola para todos e a grande preocupação atual com a educação inclusiva têm gerado mudanças não só nas escolas, que devem, por lei, aceitar a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também nos cursos de formação de professores. A educação inclusiva, então, tem sido foco de pesquisas científicas, de discussões acadêmicas, de adequações nos currículos dos cursos de formação docente, das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais para a educação, bem como foco das discussões feitas na própria escola, em horário de trabalho pedagógico coletivo, a fim de dirimir as dúvidas e angústias daqueles que se defrontam diariamente com o ensino dos chamados “deficientes”.

Dentre as inúmeras possibilidades de investigação científica sobre tema tão abrangente, esta pesquisa destina-se à compreensão de um aspecto vinculado à formação de professores para atuar com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Em função de nossa experiência anterior como docente de um curso de graduação em Pedagogia, em uma cidade localizada na região metropolitana de São Paulo, que possuía cerca de mil alunos matriculados, foi possível observar mudanças nos últimos cinco anos, tanto na grade curricular quanto nas inquietações dos alunos, futuros pedagogos, mas que já atuam como docentes na rede regular de ensino, seja na educação infantil ou no ensino fundamental.

Uma vez que as escolas foram obrigadas, por lei, a matricular e ensinar qualquer criança, independente de suas características físicas, psicológicas ou intelectuais, os cursos de formação de professores passaram a incluir em sua grade disciplinas específicas sobre educação especial e o ensino de deficientes.

Na experiência acima citada, verificou-se, nos últimos três anos, que a expectativa dos alunos quando cursam tais disciplinas é a de receber orientações específicas sobre como ensinar, pois são recorrentes as queixas sobre o acúmulo

de funções, além de se julgarem inabilitados, malformados ou despreparados para trabalhar com todas as crianças e mais uma “de inclusão”. Não é possível, de acordo com os estudantes, já professores, trabalhar com classes superlotadas e ter mais um aluno deficiente, sem qualquer apoio institucional.

Geralmente, quando tratam da inclusão, falam dos sentimentos de impotência, solidão e desamparo. Afirmam que o problema reside, dentre outros fatores, na falta de capacidade para lidar com a situação desconhecida: desconhecem as características das deficiências e não sabem como atuar com o aluno, pedagógica e disciplinarmente. Sugerem que a escola pode auxiliar as crianças deficientes apenas, ou especialmente, no que se refere aos processos de socialização, e que o ensino não é a atividade mais importante para os que estão comprometidos física, intelectual ou psicologicamente.

Nesse contexto, antes de tratarmos de nosso objeto de investigação propriamente dito, vale situar o leitor, mesmo que brevemente, sobre a história da Educação Inclusiva no Brasil e suas relações com as mudanças que ocorreram no âmbito internacional nos últimos anos.

De acordo com Pietro (2005), tradicionalmente, o termo “Educação Inclusiva” se referiu à entrada e à permanência do aluno com deficiência ou com transtornos de desenvolvimento na escola regular. Entretanto, como será destacado a seguir, a educação inclusiva não se restringe, segundo as discussões mais atuais, aos alunos portadores de tais deficiências. Assim, limitar o conceito significa, também, restringir as possibilidades de educação para todos.

No Brasil, segundo Pietro (2005), em 1854 começam as ações direcionadas a pessoas com deficiências. Em São Paulo, em 1930, ocorreu o anúncio legal de que essa população deveria ser atendida para sua integração na comunidade. Já em 1950, no país, os cegos passam a ser atendidos nas salas de recursos das escolas regulares.

Com a aproximação do fim do século XX, verifica-se uma inquietação mundial em relação à globalização. De acordo com Abenhaim (2005), com a expansão das relações internacionais amplia-se, também, a necessidade de maior aproximação entre os povos, o que aumenta, por consequência, as dificuldades de convívio diante da diversidade. Essa foi a preocupação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania), que, na tentativa de minimizar conflitos, elege a educação como eixo articulador do desenvolvimento e assume como prioridade a discussão sobre a universalização da educação básica, a fim de criar uma política de educação

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

para a paz. Por isso, em 1990, a UNESCO realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que gerou, em 1991, a Conferência Geral da UNESCO, quando se decidiu convocar uma comissão internacional para refletir sobre o educar e o aprender no século XXI. Em 1993, segundo a autora, foi oficialmente criada a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, que teve como princípio básico a educação como um direito fundamental, possuindo valor humano universal, devendo ser acessível a todos, independente de suas condições físicas, intelectuais ou psicológicas.

Nesse período, articula-se um movimento mundial em favor das pessoas com necessidades educativas especiais, propondo sua inclusão em diversos âmbitos da sociedade⁴. Assim, a perspectiva de escola para todos ganha força apenas em 1994, com a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em junho desse ano, contando com a participação de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais (ABENHAIM, 2005).

A Declaração de Salamanca, como ficou sendo nomeada essa Conferência, ratificava o compromisso com a Educação para Todos e apontava para a necessidade de todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, estarem incluídas no sistema comum de educação (ABENHAIM, 2005, p. 42).

O termo “Educação Inclusiva” foi, então, associado à Declaração de Salamanca, mas se refere não só às pessoas com necessidades educativas especiais, mas também a minorias étnicas e linguísticas, às culturas nômades e aos que estão fora da escola, como exemplos. A Declaração preconiza uma escola que garanta a aprendizagem de todos e tem a diversidade como condição humana.

Para Veiga Neto (2005), essas transformações mundiais possibilitam que a escola seja vista como um lugar de diferenças e não mais como um espaço de equalização. Contudo, o que se observa é que antes a população estava excluída

⁴ É importante esclarecer que tais discussões ultrapassaram a barreira da *integração* que previa que os indivíduos deviam se adaptar à sociedade, conclamando a *inclusão*, na qual a sociedade deve se adequar às condições especiais de cada indivíduo.

da escola e que, atualmente, garante-se apenas a matrícula, mas não o ensino, o que transfere a exclusão para dentro da escola. De acordo com Patto (2000, p. 191),

Na entrada dos anos noventa, dois terços das crianças e adolescentes brasileiros entre 7 e 14 anos não estavam sendo beneficiados pela escola, vítimas que eram de três modalidades de exclusão escolar: a impossibilidade de acesso; a exclusão precoce; a inclusão, sem usufruto do ensino que a escola deve oferecer, que se transformará, mais cedo ou mais tarde, em alguma forma de expulsão.

Ressalta-se, dessa forma, a urgência de não mais se associar deficiência à educação inclusiva, uma vez que a inclusão, nessa perspectiva de educação, diz respeito a todos aqueles que, de alguma forma, não se beneficiam da educação escolar regular, seja por impossibilidade de acesso ou porque a eles não são garantidas as condições de ensino. Segundo a UNESCO, quando falamos de inclusão nos referimos a todos os grupos marginalizados e excluídos, como os portadores de deficiência, as minorias étnicas, as pessoas internamente deslocadas e os refugiados. A preocupação também está no fato de que há, no mundo, hoje, 220 milhões de pessoas vivendo na pobreza e que, de alguma forma, não se beneficiam da educação escolar.

Quando, na década de 90, a expressão “necessidades educacionais especiais” passa a ser empregada, ela sugere a ampliação da população que requer atendimento educacional especializado para além das deficiências, e não para apenas os que se encontram nessa condição, já que, por exemplo, a superdotação não pode ser assim caracterizada, tampouco os quadros de transtornos de desenvolvimento, tipo esquizofrenia, autismo e outros (PRIETO, 2005, p. 102).

No Brasil, segundo a autora, o termo “necessidades educacionais especiais” (NEE) apresenta duas concepções distintas: a) necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos, que suscitam modificações no contexto escolar, ou b) pessoas com deficiências, superdotadas, talentosas, que apresentam condutas típicas (quadros psiquiátricos, psicológicos ou decorrentes de síndromes).

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

O que os pesquisadores sobre o assunto têm discutido é que o problema não está em como educar os deficientes, mas como a escola vai garantir a aprendizagem de todos. Por isso há duas perspectivas sobre o ensino: a primeira considera que toda aprendizagem deve dar-se na escola regular e que os serviços especializados, como as classes especiais, devem ser extintos⁵, e a segunda visão acredita que a classe comum da escola regular tem limites e que, portanto, são necessários serviços de educação especial como suporte aos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Nesse contexto, algumas indagações perpassam o ambiente escolar: O que é ser eficiente/deficiente na escola? Por que ser deficiente traz problemas para a vida escolar? Quem são os alunos de inclusão? Quais alunos merecem/precisam de atendimento especializado/individualizado? Devemos eliminar/desativar, então, as escolas especiais? A escola deve ter como meta a homogeneidade? Como trabalhar a heterogeneidade? A escola deve estimular a diferença? Como manter uma escola plural e, ao mesmo tempo, igualitária? Como trabalhar um discurso inclusivo numa sociedade excludente?

Diante de tais inquietações, surge, talvez, a mais alarmante de todas: os docentes afirmam estar despreparados para ensinar todos aqueles que não correspondem ao padrão de normalidade que construíram ao longo de sua formação tanto inicial como continuada. O preparo e a falta dele tem sido a maior fonte de angústia dos que vivem o cotidiano escolar, conforme pudemos observar em conversas informais em nossa experiência de formar professores.

Por isso, indagamos: o que é estar preparado para a diversidade humana? Há recursos técnicos e pedagógicos que habilitem o docente a ensinar qualquer aluno? Há limites nesses recursos? Quando não é possível ensinar? Há pessoas que não podem beneficiar-se do ensino regular? Para ensinar um cego é necessário saber Braille? Para ensinar um surdo é fundamental compreender Libras?

Assim, mais do que compreender qual conceito de educação inclusiva possuem os professores, buscamos investigar, a partir desse conceito, o que eles entendem por preparo, qualificação ou, ainda, competência para ensinar os que estão excluídos dos processos de ensino.

⁵ Tal discussão tem ganhado grandes proporções e hoje já se cogita o fechamento das escolas especiais, como a APAE, por exemplo.

Vale ressaltar que partimos da premissa de que o maior problema da escola não está no ensino dos deficientes, mas no ensino de todos os indivíduos que têm direito a nela estar matriculados. A deficiência, então, passará a ser vista como coadjuvante e a educação como protagonista.

Temos, então, como objetivo desta pesquisa investigar o conceito que os professores têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial e, para tanto, recorreremos aos estudos sobre conceitos, a fim de atingir as metas propostas por esse trabalho. Por isso, a seguir, serão apresentadas algumas ideias importantes sobre tais estudos, a fim de contribuir com essa investigação.

De acordo com Lomônaco (1997), até a metade da década de 1980 quase todas as teorias sobre conceitos baseavam-se na similaridade, ou seja, consideravam que os objetos faziam parte de uma categoria porque eram suficientemente similares uns aos outros. “Tal similaridade era entendida quer em termos de atributos conjunta e necessariamente partilhados pelos objetos (visão clássica), quer em função de uma maior ou menor aproximação a uma tendência central (visão prototípica) ou a representações de exemplos individuais (visão dos exemplares)” (LOMÔNACO, 1997, p. 185).

Desse modo, sinteticamente, pode-se afirmar que:

a visão clássica pressupõe que a representação mental de uma categoria (ou seja, o conceito) implica necessariamente na representação de conjuntos de atributos comuns a todos os membros desta categoria. Na visão prototípica, tal representação é elaborada a partir dos atributos partilhados por, pelo menos, mais de um exemplo da categoria. Uma concepção mais radical a respeito de como os exemplos das categorias são mentalmente representados é proposta pela visão dos exemplares. De acordo com esta concepção, as categorias são representadas por seus exemplos individuais, ao invés de por uma representação sumária que englobe a classe como um todo. Assim, atributos especificados para um conceito não precisam ser verdadeiros para mais de um exemplo e um conceito resume-se a um conjunto de representações no qual as representações individuais correspondem a um exemplar diferente desse conceito (LOMÔNACO, 1997, p. 142).

Entretanto, na década de 80, houve o aparecimento de uma nova visão de conceitos que indicou que nossas representações mentais dependem muito

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

mais de teorias previamente conhecidas do que de uma lista de atributos. Isto significa que, diferentemente das teorias que a precederam, a *visão teórica* dá ênfase a conexões causais, ou seja, considera como mais relevantes as relações estabelecidas pelos sujeitos quando compõem uma categoria. Desse modo, os conceitos não são isolados, pois possuem relações com o contexto e, conseqüentemente, com outros conceitos.

Segundo Lomônaco (1997), pode-se situar o aparecimento da visão teórica na década de 80, mais precisamente em 1985, com a publicação do livro *Conceptual Change in Childhood*, de Susan Carey, e do artigo *The Role of Theories in Conceptual Coherence*, de Gregory L. Murfhy e Douglas L. Medin.

No que se refere aos aspectos que a visão teórica partilha com as visões clássica, prototípica e dos exemplares, ressalta-se o fato de que todas elas estão baseadas numa metodologia empírica que “toma os dados fornecidos pelos sujeitos como fator explicativo do fenômeno estudado” (LOMÔNACO, 1997, p. 187).

Além disso, as quatro visões consideram que todo conceito é uma representação mental que está relacionada aos atributos dos objetos investigados, mesmo que a análise de tais atributos seja diferente para cada uma delas.

Para a visão teórica, contudo, um conceito é visto como parte de uma rede de relações da qual deriva seu significado. Essa rede de relações é nosso conhecimento prévio de mundo denominado “teoria”, mas que, na verdade, demonstra as conexões que estabelecemos no senso comum.

Um aspecto importante que a visão teórica quer enfatizar é que as escolhas dos sujeitos não são decorrentes exclusivamente do emparelhamento de atributos ou julgamentos de similaridades; mais do que isso, os sujeitos, ao fazer suas escolhas, levam em conta o conhecimento geral que têm do mundo. Suas generalizações, portanto, dependem do contexto em que estão inseridos. Nesse sentido,

uma teoria é um conjunto de relações causais que coletivamente geram ou explicam os fenômenos de um domínio [...] em que diferentes conceitos tornam-se altamente inter-relacionados e mutuamente reforçadores. [...] As teorias são conjuntos de relações interconectadas e os conceitos são as unidades conectadas por estas relações. Assim, uma teoria não existe independentemente de

seus conceitos e um conceito é parcialmente definido pelas teorias das quais faz parte (MURPHY, 1993, p. 177, citado por LOMÔNACO, 1997, p. 163).

Por isso, de acordo com a visão teórica, a similaridade não existe como algo genérico e objetivo. O que se deve compreender é qual tipo de similaridade deve ser levada em conta na formação de uma categoria, sendo essa uma das principais finalidades dos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento de conceitos.

Considerando, então, as contribuições da visão teórica sobre o estudo de conceitos no que se refere às relações causais estabelecidas entre conceitos e no que diz respeito às “teorias” do senso comum que interferem na formação dos mesmos, essa pesquisa parte da premissa de que os conceitos que professores possuem sobre educação inclusiva, bem como sobre o preparo ou a falta dele ao lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, dependem das conexões construídas não apenas durante sua formação inicial e continuada, mas também daquelas provenientes do senso comum que, tradicionalmente, associam deficiência à educação inclusiva.

Dessa maneira, pretende-se investigar o conceito que os professores têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial.

As linhas seguintes apresentam o método utilizado nesta pesquisa e seus resultados, assim como a discussão sobre os mesmos, finalizando com nossas considerações a respeito do objeto dessa investigação.

Método

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar o conceito que os professores têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial. Para tanto, utilizamos uma amostra constituída de 22 participantes, todos professores de Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo.

O grupo de professores foi formado por 6 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades entre 29 e 62 anos.

A todos os participantes foi entregue um questionário que deveria ser respondido no momento de seu recebimento, para que suas respostas fossem autênticas.

Os temas abordados no questionário diziam respeito a informações pessoais e nível de escolaridade, incluindo cursos extras; tempo de magistério;

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

contato com a Educação Especial; entendimento sobre o que é Educação Especial e o que é estar preparado para a Educação Especial.

A coleta dos dados para esta pesquisa foi realizada no mês de julho de 2009, após o consentimento das coordenadoras pedagógicas da unidade escolar para que os professores pudessem responder ao questionário.

Após a coleta dos dados, todas as respostas dos participantes foram digitadas em uma planilha e foi somado o número de vezes que os participantes evocavam o mesmo tipo de resposta para as perguntas “O que você entende por Educação Especial?” e “[...] escreva o que acredita ser fundamental para um professor estar preparado para atuar na Educação Especial”.

Em um segundo momento, a tarefa de cada pesquisador foi ler diversas vezes as respostas arroladas, com o objetivo de identificar aspectos comuns que permitissem criar categorias. Nessa fase, as categorias foram criadas individualmente pelos pesquisadores.

Em um terceiro momento, os pesquisadores, coletivamente, procuraram chegar a um consenso sobre que categorias deveriam ser criadas, que denominações lhes seriam atribuídas e quais respostas deveriam ser nelas incluídas.

A fim de evitar a criação de categorias com um número muito reduzido de respostas, adotou-se, como critério para a criação de categorias, que cada uma delas englobasse, no mínimo, 5% das respostas do total do número de participantes.

As categorias elaboradas e a descrição do seu significado são apresentadas nos resultados a seguir.

Resultados

Os dados foram coletados em um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo, localizado na região oeste. A unidade compreende educação infantil, ensino fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, atendendo a população nos períodos matutino, vespertino e noturno. Os professores participantes da pesquisa ministram aulas para o ensino fundamental e EJA. Esses dois níveis atendem aproximadamente 1000 alunos e contam com 35 professores, dos quais 22 se dispuseram a participar deste estudo.

A formação desses profissionais envolve as diversas áreas do conhecimento, sendo: 4 de matemática, 3 de ciências, 1 de música, 2 de história, 1 de geografia, 7 de pedagogia, 1 de direito, 1 de ciências contábeis, 1 de biologia,

1 estudos sociais, 2 de letras, 2 de educação física, 1 de tradução com habilitação em inglês e português e 1 de educação artística. Dentre tais profissionais, 6 possuem mais de 1 graduação. Dois professores não informaram quais são suas áreas de atuação. Entre esses professores, 11 possuem pós-graduação. Além disso, 11 têm outros cursos.

O tempo de experiência no magistério também é bastante diferente: 4 têm de 1 a 5 anos de experiência, 7 de 6 a 10 anos, 3 de 11 a 15 anos, 4 de 16 a 20 anos, 2 de 21 a 25 anos e 2 de 26 a 30 anos.

Todos eles são professores de alunos com necessidades educacionais especiais, porém somente 9 tiveram em sua formação algo referente à Educação Especial. 16 professores responderam que tiveram ou têm contato com algo referente a esse tipo de modalidade da educação.

As categorias criadas para a pergunta “O que é educação especial?” são:

Inclusão social: engloba as respostas que se referem à integração na sociedade (exemplos: “integrá-los à sociedade”, “inclusão”); *Deficiência e Comportamentos Atípicos*: abrange repostas que mencionam deficiência física, auditiva, visual ou cognitiva (exemplos: “alunos com algum tipo de deficiência visual, auditiva ou mental”, educação voltada para alunos que não têm a capacidade cognitiva desenvolvida”); *O que define a lei*: inclui respostas que dizem respeito à legislação específica (exemplos: “na lei, interação...”, “modalidade da educação básica com legislação específica e diversas peculiaridades”); *Atendimento especial*: agrupa respostas indicativas de atendimento especial aos alunos com necessidades educacionais especiais (exemplos: “educação destinada a crianças, jovens ou adultos que apresentam necessidades especiais, que necessitam de atendimento especial, diferenciado”, “alunos que possuem um aprendizado diferente e o professor precisa adotar uma metodologia diferente”); *Outras*: respostas que não foram abrangidas pelas categorias criadas.

As categorias criadas para a pergunta “O que é fundamental para um professor estar preparado para atuar na Educação Especial?” são: *Formação específica*: refere-se a respostas que dizem respeito a uma formação especial para atender alunos especiais (exemplos: “as questões referentes à educação especial são vastas e requerem formação específica”, “é necessário haver formação teórica e estudo de casos práticos a respeito das diferentes deficiências”); *Emoções e atitudes positivas*: agrupa respostas que incluem

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

emoções e atitudes positivas (exemplos: “sensibilidade, criatividade”, “amor ao que está fazendo”); *Redução de alunos em sala*: inclui respostas que indicam a necessidade de redução do número de alunos em sala de aula (exemplos: “redução de alunos”, “turma de alunos reduzidas em número por sala”); *Busca de conhecimento*: abrange associações indicativas de busca de conhecimento (exemplo: “como educador estudar meios para ensiná-los”, “buscar conhecimento”); *Outras*: respostas que não foram abrangidas pelas categorias criadas.

A seguir são apresentadas as frequências das categorias citadas:

Quadro 1. Frequência das categorias

	Categorias	Frequência
O que é educação especial?	Atendimento especial	12 – 54,56%
	Deficiência e Comportamentos Atípicos	5 – 22,72%
	Inclusão social	3 – 13,63%
	O que define a lei	2 – 9,09%
O que é fundamental para um professor estar preparado para atuar na Educação Especial?	Formação específica	17 – 68,27%
	Emoções e atitudes positivas	7 – 20,81%
	Redução de alunos em sala	3 – 10,92 %

Discussão

Uma vez que os dados foram descritos nos resultados, cabe agora fazermos a discussão dos resultados obtidos e da relação entre os dados.

Para investigar o conceito que os professores têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial, objetivo de nossa pesquisa, é necessário que primeiro se analise o que os professores participantes desta pesquisa entendem por educação especial. Portanto, começaremos pela análise das categorias sobre “o que é educação especial”.

Dentre as categorias elaboradas para “O que é educação especial”, observa-se que a categoria com maior frequência é “atendimento especial” (54,56%), caracterizada por respostas que indicam que os alunos com necessidades especiais necessitam de atendimento especial, diferenciado.

Tal frequência é significativa e sua presença pode ser justificada, pois, no Brasil, segundo Prieto (2005), o termo “necessidades educacionais especiais” (NEE) tem sido vinculado às deficiências e, principalmente, à necessidade de atendimento especializado para os alunos “de inclusão”. Esse tipo de atendimento especializado e individualizado não gera mudanças no contexto escolar; ao contrário, sugere que o aluno com problemas deve receber auxílio para que *ele* se adapte à escola. Essa visão é reforçada pela segunda concepção, que inclui pessoas com deficiência, aparecendo com frequência significativa no conceito de professores no Brasil, o que pode ser observado na segunda categoria com maior frequência: “deficiência e comportamentos atípicos” (22,72%).

A ocorrência dessa categoria possivelmente decorre do fato de os professores pesquisados trabalharem em uma escola municipal de ensino fundamental que recebe o maior número de crianças com algum tipo de deficiência física, mental ou cognitiva da região onde está localizada, confirmando os princípios da Visão Teórica, que apresenta a formação de conceitos como sendo a relação estabelecida entre o conceito em formação com outros conceitos, formando uma rede relacional. As relações para a formação de um determinado conceito provêm das experiências dos indivíduos.

A associação entre a primeira e a segunda categoria revela que os professores participantes dessa pesquisa compreendem educação especial como aquela destinada aos portadores de alguma deficiência, concepção muito distante daquela que prevê a educação inclusiva como a possibilidade de todos os indivíduos se beneficiarem da educação escolar, conforme preconiza a Declaração de Salamanca.

Em terceiro lugar, aparece a categoria “inclusão social” (13,63%). Tal categoria não poderia deixar de constar no conceito dos professores, pois, de acordo com Pietro (2005), tradicionalmente, o termo “Educação Inclusiva” se refere à entrada e à permanência do aluno com deficiência ou com transtornos de desenvolvimento na escola regular. Entretanto, a permanência não garante o aprendizado, e as relações entre ensino e aprendizagem têm sido colocadas em segundo plano quando o assunto é inclusão escolar, favorecendo uma perspectiva de integração, na qual o aluno frequenta a escola apenas com o intuito de socializar-se. Essa visão não só desresponsabiliza a escola de sua principal função social – transmitir os conteúdos científicos acumulados pela humanidade ao longo da história – como também reforça a ideia de que os alunos portadores de deficiências possuem limites não superáveis e o máximo

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

de benefício que alcançarão com a educação escolar é a possibilidade de conviver com os “normais”.

A Declaração de Salamanca, como ficou conhecida a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, afirma a necessidade de todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, estarem incluídas no sistema comum de educação (ABENHAIM, 2005). Entretanto, observa-se, a partir das respostas dos participantes, que a educação especial está vinculada apenas aos portadores de deficiências físicas, mentais, visuais ou auditivas e que a inclusão social não pressupõe necessariamente o aprender na escola regular.

A categoria “o que define a lei” é a menos recorrente entre os professores da escola pesquisada (9,09%). Essa baixa frequência de respostas nos leva a observar que os profissionais não conhecem a legislação que rege a “Educação Inclusiva”. Isso pode ser confirmado por meio da comparação com a ocorrência de respostas referentes a “atendimento especial”, a “deficiência e comportamento atípico” e a “inclusão social”, analisadas anteriormente. O termo “educação inclusiva”, segundo a Declaração de Salamanca, refere-se não só às pessoas com necessidades educativas especiais, mas também a minorias étnicas e linguísticas, às culturas nômades e aos que estão fora da escola, como exemplos. A Declaração preconiza uma escola que garanta a aprendizagem de todos e tem a diversidade como condição humana.

Sabendo-se um pouco sobre o que os professores entendem por educação especial, podemos partir para a análise das categorias que surgiram quando a eles foi perguntado o que é estar preparado para atuar na educação especial.

As ideias mais frequentes sobre o tema acima citado participam da categoria que chamamos de “formação específica” (68,27%). Os professores entendem que precisam de cursos de capacitação específicos, formação teórica sobre o assunto, trabalhos com estudos de casos e informação científica pertinente às diferentes deficiências. Essas ideias estão muito ligadas às categorias “atendimento especial”, “deficiência e comportamento atípico”, as duas categorias mais frequentes relacionadas ao conceito que os professores têm sobre educação especial e que já foram discutidas.

Como registramos na introdução deste artigo, observam-se mudanças, nos últimos anos, na grade curricular dos programas de Pedagogia, e quando os alunos participam de disciplinas sobre educação especial e ensino de deficientes, a maior expectativa é receber orientações específicas sobre como ensinar, pois

se julgam inabilitados, malformados ou despreparados para trabalhar com todas as crianças e mais uma “de inclusão”. Quando tratam da inclusão, geralmente falam dos sentimentos de impotência, solidão e desamparo. Afirmam que o problema reside, dentre outros fatores, na falta de capacidade para lidar com a situação desconhecida: desconhecem as características das deficiências e não sabem como lidar com o aluno pedagógica e disciplinarmente. Esperam, portanto, receitas ou um manual técnico-pedagógico que oriente o que fazer. Não percebem, todavia, que o fazer deve estar fundamentado em teorias mais amplas sobre desenvolvimento humano em geral e não sobre o desenvolvimento específico de alunos portadores de deficiências.

Dezoito professores pesquisados já atuam há mais de 6 anos na educação e apenas 7 deles são graduados em Pedagogia. Esse fato pode contribuir para se sentirem despreparados e citarem, em 68,27% das respostas coletadas, a necessidade de formação específica para atuarem com alunos “deficientes”, já que os cursos de formação de professores começaram a tratar do assunto mais profundamente apenas nos últimos anos.

Os professores também registraram em suas respostas a categoria denominada “emoções e atitudes positivas”, com frequência igual a 20,81%. Eles acreditam que, para atuar na educação especial, é necessário sensibilidade, criatividade, amor, disposição, socializar os alunos especiais e buscar conhecimento.

Essa categoria aparece com certa frequência e sugere que, como os professores se sentem despreparados e anseiam por formação específica, eles encontram em suas experiências possíveis soluções para lidarem com os alunos especiais de alguma forma, sendo elas as emoções e atitudes positivas citadas no parágrafo anterior. Ressalta-se, mais uma vez, que a competência teórico-técnica fica em segundo plano, assim como a aprendizagem dos alunos, que é desvalorizada, favorecendo somente o que chamamos de socialização. Uma vez que desconhecem a própria função da escola, que tem se desresponsabilizado pelo ensino de todos, inclusive daqueles com necessidades especiais, fica clara a ênfase nos sentimentos e atitudes positivas, já que não se sabe mais como ensinar.

Uma terceira categoria que emerge das respostas dos profissionais de educação é a “redução de alunos em sala” (10,92 %). Alguns professores atribuem o alto número de alunos em sala de aula à dificuldade que têm para lidar com os alunos especiais. Eles acreditam que a redução do número de

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

alunos ajudaria os professores a atuar em salas que incluem aprendizes com necessidades especiais. É evidente que o número de alunos é excessivo e tal problema tem sido denunciado há anos pelos docentes da rede pública de ensino. Vale dizer que o excesso de alunos não é prejudicial apenas nos casos de inclusão, mas traria benefícios às escolas, independente dessa condição.

É possível registrar neste momento, após análise das categorias, que o conceito que os professores têm sobre o que é estar preparado para atuar na Educação Especial não está isolado, pois possui relação com o contexto e com outros conceitos. Para confirmar a pertinência dessa observação, basta dizer que para chegarmos ao conceito citado foi necessário, primeiramente, analisar o conceito que os professores têm sobre Educação Especial.

As respostas dos professores com relação à Educação Especial e a frequência com que aparecem foram as seguintes: Atendimento especial – 54,56%; Deficiência e comportamento atípico – 22,72%; Inclusão – 13,63%; O que define a lei – 9,09.

Verifica-se que o conceito que os professores têm sobre Educação Especial está muito mais ligado a questões sobre atendimento especial que se relaciona à segunda categoria, “deficiência e comportamento atípico”. Em seguida, observa-se, com menor frequência, a presença das categorias “inclusão” e “lei”. Conclui-se, a partir desses dados, que os professores descartam ou desconhecem as outras modalidades de Educação Especial, sendo esta entendida não só como a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, mas também educação para as minorias étnicas e linguísticas e culturas nômades.

Compreendido o conceito que os professores têm sobre o que é Educação Especial, podemos agora falar sobre qual é o conceito que os profissionais de educação têm sobre o que é estar preparado para atuar na Educação Especial.

As categorias e as frequências que emergiram das respostas dos professores foram: Formação específica – 68,27%; Emoções e atitudes positivas – 20,81; Redução de alunos em sala – 10,92%.

Os dados revelam que o conceito que os professores têm sobre o que é estar preparado para atuar na Educação Especial, objetivo deste estudo, tem maior relação com uma formação específica. Essa formação específica que os profissionais citam em suas respostas possui ligação com a representação que eles têm sobre Educação Especial, pois a entendem como educação para pessoas com necessidades educacionais especiais e que, portanto, tais pessoas necessitam

de atendimento especial.

Por sentirem a falta de preparo para um atendimento diferenciado aos alunos com necessidades especiais, os profissionais citam também que, já que há uma falta de formação específica, eles fazem uso de suas emoções e atitudes positivas (criatividade, sensibilidade, etc.).

A redução do número de alunos em sala aparece com uma frequência bem abaixo da formação específica, sugerindo que esse é um dos menores problemas quando tratam do assunto Educação Especial.

Para finalizar nossa discussão é mister articular nossas observações com o fato de que as teorias que os professores têm sobre o que é a Educação Especial fazem parte de um conjunto de relações causais que coletivamente explicam qual é o conceito que os professores pesquisados possuem sobre o que é estar preparado para atuar na Educação Especial. Seus conceitos, portanto, são formados pela articulação de sua formação inicial e continuada, suas experiências ao longo do exercício profissional, suas relações com a legislação vigente e também com as informações que circulam no senso comum, principalmente aquelas referentes à visão de que a pessoa com necessidades especiais deve adaptar-se aos ambientes sociais para se beneficiar do convívio com os “normais”.

Considerações finais

Verificou-se, ao longo desta pesquisa, que o conceito de preparo para atuar com Educação Especial, a partir das considerações dos professores participantes do estudo, não é construído a partir da similaridade de atributos desconectados de seu contexto, nem por um protótipo do que seja educação inclusiva. O conceito de preparo está articulado não só às vivências dos docentes em questão, como também às discussões nacionais e até mesmo mundiais referentes à educação inclusiva. Ressalta-se, além disso, as experiências do senso comum que se vinculam à formação de tal conceito.

Os limites do conceito encontrado sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial também estão articulados aos próprios limites da compreensão sobre a educação de todos, que perpassa o contexto educacional atual. Aponta-se, entretanto, que nas contradições e dificuldades enfrentadas por aqueles que se deparam com tais limites existe a possibilidade de transformação da realidade de exclusão de todos os alunos que não atendem aos padrões questionáveis de normalidade postos pelo sistema de educação vigente.

O conceito que professores de uma escola municipal de educação fundamental têm sobre o que é estar preparado para atuar na educação especial

Machado (2005) sugere que as contradições sejam explicitadas no ambiente escolar, para que a diferença possa ser vista como fator positivo na educação inclusiva e não como fator de desespero por parte dos docentes. Aponta, ainda, algumas sugestões para fortalecer o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais e desmistificar a ideia de que, se não houver preparo por meio de cursos específicos de formação, não haverá inclusão. Seguem as sugestões da autora:

a necessidade de montagem de estrutura de atendimento na qual as diferenças específicas de cada criança possam ser afirmadas, o que implica a subversão da lógica que tem dominado a clínica e a escola;

a discussão com o grupo de professores para refletir sobre a intensa mobilização que produz a presença de uma criança com transtorno grave no cotidiano escolar, estando atento para as deficiências secundárias (preconceito, medo da aproximação, receio dos pais das crianças ditas normais);

a reflexão sobre a relação saúde com a educação – não mais a busca de um diagnóstico individualizado no corpo da criança, e sim de um trabalho que problematize as práticas escolares para que a escola se beneficie com a presença dessas crianças;

a reflexão sobre a produção da exclusão – quando um aluno com algum tipo de comprometimento participa de práticas que produzem a exclusão no interior da escola, se essa produção não for problematizada a exclusão ficará à mercê dos preconceitos;

a discussão sobre a maneira de se conceber a educação – dentro de um movimento de busca de uma sociedade mais igualitária – e a aquisição de conhecimento – como um processo que se dá no confronto com o outro (MACHADO, 2005, p. 81-82).

A pesquisa em questão nos sugere algumas ideias sobre o conceito que os professores têm sobre o que é estar preparado para atuar na Educação Especial; entretanto, apresenta algumas limitações que registramos a seguir.

A primeira limitação é a pequena amostra de participantes, o que exige muita cautela no momento de generalizações e não nos permite afirmar seguramente qual é o significado do conceito em questão de forma generalizada.

Existe, também, neste estudo, uma subjetividade inerente na elaboração

das categorias criadas pelo grupo de pesquisadores, o que torna possível dizer que um grupo diferente teria reagido diferentemente à elaboração das categorias.

De qualquer forma, a pesquisa permanece válida devido a seu caráter qualitativo e não quantitativo, e suas deficiências indicam possibilidade de uma pesquisa com um maior número de participantes. As categorias sugeridas são um início para novos estudos sobre o conceito trabalhado.

Referências

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 39-53.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **A natureza dos conceitos: visões psicológicas**. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MACHADO, A. M. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 71-82.

PATTO, M. H. S. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: _____. **Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000. p. 187-222.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

VEIGA N. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 55-70.