

## Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática

Louise Bertoldo Quatrin\*  
Hedioneia Maria Foletto Pivetta\*\*

### Resumo

A ampliação do processo educacional no Brasil possibilitou, nos últimos anos, a inclusão de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais (PNE) em classes regulares de ensino. Esta pesquisa foi realizada numa escola da rede estadual de ensino de Santa Maria, RS com o objetivo de identificar e analisar quais as concepções docentes acerca da inclusão escolar, além de identificar as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com crianças e adolescentes PNE na classe especial e regular de ensino da referida escola. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário adaptado a 11 professores. A análise dos dados deu-se de maneira descritiva a partir dos dados contidos no questionário utilizado como instrumento de pesquisa. A partir disso, identificou-se que as concepções dos professores a respeito da inclusão escolar denotam a relevante contradição entre as proposições teóricas, idealizadas da inclusão escolar e a realidade em sala de aula. Os professores apresentaram concepções claras, concisas e reais sobre a inclusão escolar, pois ao mesmo tempo em que consideram relevante e vêem de maneira positiva a inclusão sentem-se despreparados, alguns descrentes e outros desafiados. O contraste das políticas inclusivas Nacionais com a realidade da escola pesquisada é bastante significativo, o que revela a fragilidade das políticas existentes.

**Palavras-chave:** Concepções. Inclusão Escolar. Educação.

### School inclusion and scholars view: from idealized wish to the real world

#### Abstract

The growth of the educational process in the last years in Brazil made possible the inclusion of children and adolescents with special needs (SN) into normal school classrooms. This research was made in a state school in Santa Maria, RS with the objective of investigating and analyzing what was the scholars view about school inclusion. It also wanted to identify the major difficulties faced by the teachers when working with children and adolescent with special needs in special classrooms and in normal classroom of the above mentioned school. The data collection was done using a questionnaire adapted to eleven teachers. The data analysis was a descriptive one based on the data from the questionnaire used as a research instrument. From them, it was identified that the teachers view concerning school inclusion shows a relevant contradiction between the theoretical idealized proposals about school inclusion, and the classroom reality. The teachers presented a clear, concise and real view about school inclusion because at the same time they consider inclusion to be relevant and positive they feel unprepared, some feel challenged and others skeptical. The contrast between National programs of inclusion and the reality of the school researched is highly significant, which shows the fragility of the existing programs.

**Keywords:** Views. School Inclusion. Education.

\* Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário Franciscano/UNIFRA.

\*\* Profa. do Centro Universitário Franciscano/UNIFRA.

## 1 Introdução

Esta pesquisa surgiu atrelada ao Trabalho Final de Graduação desenvolvido no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Como acadêmica deste e também do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), despertou-se o olhar para a temática da Inclusão escolar buscando desenvolver estratégias interdisciplinares que contribuíssem com a inclusão de crianças e adolescentes Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNE). Teve por objetivo identificar e analisar as concepções docentes no intuito de entrelaçar a percepção da Fisioterapia com a realidade vivenciada pelo professor no que se refere à inclusão escolar.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 4). Mais do que isto, incluir significa oferecer as condições necessárias para que estas crianças ou adolescentes realmente sejam incluídos em todas, ou na maioria, das atividades (atividades em sala, atividades de lazer, brincadeiras, entre outros) propostas pela escola. A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares é um grande avanço para a educação do Brasil, pois contrasta com um passado, e por vezes presente, altamente excludente e preconceituoso.

A partir disso, essa pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de inclusão escolar dos professores de uma Escola Estadual de Santa Maria, RS. Com base nessas concepções foi possível aproximar-se dos sentimentos dos professores com relação ao processo de inclusão escolar, podendo estes refletir diretamente na sua prática em sala de aula.

## 2 Metodologia

Essa pesquisa teve abordagem qualitativa, pois se baseou na realidade considerando sentidos, significados, entendimentos e valores os quais não podem ser simplesmente quantificados (MINAYO et al, 1994).

Foi desenvolvida em uma Escola Estadual de 1º e 2º localizada na região central da cidade de Santa Maria/RS por indicação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE). Os sujeitos participantes da pesquisa foram 11 professores que trabalham em classe especial e os professores que trabalham com alunos incluídos em classes regulares. O período de realização desta, compreendeu os meses de julho a outubro de 2007.

Realizou-se a coleta de dados por meio da aplicação de um questionário adaptado de Tessaro (2005) aos professores em momento de reunião pedagógica da escola. Esse instrumento de pesquisa teve o objetivo de identificar e analisar quais as concepções que estes possuem a respeito da inclusão escolar assim

como, identificar as maiores dificuldades enfrentadas por eles no trabalho com crianças e adolescentes PNE da referida escola.

A análise dos dados deu-se de maneira descritiva das informações contidas no instrumento de pesquisa por meio da unitarização dos termos e posterior categorização dos dados.

Com relação aos aspectos éticos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). À 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria e à Escola foi solicitado o aceite, no qual ambas instituições emitiram parecer favorável à realização da pesquisa. Quanto aos professores sujeitos da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **3 Análise e discussão dos resultados**

Por meio da análise dos questionários e das respostas fornecidas pelos professores, realizou-se a unitarização dos termos. Estes direcionaram para elementos definidores que elegeram duas categorias principais. A primeira categoria definida apresenta questões acerca do mundo objetivo e do mundo subjetivo que permeiam o processo de inclusão escolar, tendo como elementos definidores o desejo idealizado e a realidade sobre essa prática. A segunda categoria, aportes do processo, reposta os temas articulação e envolvimento pessoal assim como os espaços de inclusão escolar.

Nesse sentido, analisou-se as respostas dos professores buscando identificar as concepções sobre inclusão escolar, bem como as possibilidades e limitações encontradas utilizando-se nomes de flores respeitando os aspectos éticos da pesquisa. O quadro abaixo explicita as categorias com seus elementos definidores.

Categorias	Elementos definidores
O mundo subjetivo/objetivo	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Desejo idealizado;</i></li><li>• <i>Realidade prática;</i></li></ul>
Aportes do processo	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Articulação e envolvimento pessoal;</i></li><li>• <i>Espaços de inclusão escolar;</i></li></ul>

#### **3.1 O mundo subjetivo/objetivo**

Essa categoria surge através da identificação de concepções

idealizadas, *desejo idealizado*, como parte do mundo objetivo dos professores, ou seja, conceitos eminentemente teóricos pertinentes às políticas implantadas, estudiosos da área que muitas vezes não vivenciam o cotidiano. Também define essa categoria outro elemento que expressa a *realidade prática* do mundo subjetivo desses professores o que explicita claramente o desafio pessoal e profissional frente a essa proposta em que o despreparo e carência de educação permanente se sobressaem.

### 3.1.1 Desejo idealizado

Conforme LEBEDEF.; PEREIRA (2005), inclusão escolar pode ser entendida como um processo social no qual todas as crianças PNE e de distúrbios de aprendizagem têm direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Através desta [re]contextualização inicial aborda-se nesse elemento definidor as concepções dos professores a respeito da inclusão escolar sob o ponto de vista objetivo.

Fica claro, através das respostas fornecidas pelos professores, a concordância com este referencial, pois a grande maioria deles acredita que inclusão escolar é:

Oportunidades iguais para todos. (Bromélia)

Dar condições para que o aluno possa participar efetivamente. (Violeta)

Oferecer condições para o desenvolvimento efetivo do aluno PNE. (Rosa)

Este estímulo ao desenvolvimento citado em muitas respostas, é imprescindível a qualquer criança, seja ela PNE ou não, e nada mais estimulante que o ambiente escolar para o desenvolvimento tanto físico, quanto mental e emocional da criança (RATLIFFE, 2002). Além de tratar-se de um ambiente repleto de estímulos, a socialização é outro fator relevante a ser considerado quando falamos de ambiente escolar. O aluno PNE que participa da dinâmica escolar expressa a diferença e o seu comportamento atípico mobiliza sentimentos diversos nas pessoas com quem ele convive (LEBEDEF e PEREIRA, 2005). Conforme estes mesmos autores (p. 52), estes sentimentos contribuem para a formação da personalidade do indivíduo, pois “as diferenças e possibilidades de convivência caracterizam e representam a essência humana”.

Ainda nessa ótica, quando perguntados o que acham a respeito de alunos PNE estudarem em salas de aula do ensino regular, respostas diferentes surgiram. Para muitos a inclusão em classes regulares é vista de forma positiva, o que reforça as afirmativas anteriores e como mostram também as respostas que seguem:

Vejo de forma bastante positiva para todos, pois é uma oportunidade de igualar socialmente os deficientes e diminuir o preconceito dos que não convivem com os deficientes. (Margarida)

Acho bom, eles tem direitos também como os regulares. (Camélia)

Penso ser importante tanto para o aluno com NEE<sup>1</sup>, como para os demais alunos, pois se garante, ou pelo menos oportuniza-se a formação de valores humanos e solidários [...]. (Violeta)

Diante deste contexto, faz-se necessário e importante o olhar diferenciado para cada aluno levando-se em consideração suas individualidades e particularidades para, a partir disso, estabelecer a prática educativa mais adequada as suas necessidades e potencialidades (LEBEDEF.; PEREIRA, 2005).

Por meio da análise das respostas fornecidas pelos professores nessa categoria torna-se evidente a concepção positiva a respeito da inclusão, o que corresponde ao seu mundo objetivo. Neste mundo, o desejo idealizado é expresso de maneira “utópica”, visto que muitos professores demonstraram sentimentos contrários como explicitado no elemento definidor que segue.

### **3.1.2 Realidade prática**

Esse elemento definidor tem relação com os sentimentos dos professores diante da inclusão e demonstra a realidade cotidiana no ambiente escolar. Nesse elemento torna-se mais clara a real concepção sobre a inclusão e os sentimentos despertados por ela que se apresentam de maneira diferente daquela descrita inicialmente. Num primeiro momento tem-se uma descrição idealizada, teórico conceitual, e neste momento vem à tona o contraste com a realidade.

Eu me sinto impotente, despreparada. (Azaléia)

Meio perdida às vezes. (Dália)

Mal, porque muitas vezes acredito que são obrigados a estarem ali. (Begônia)

É um grande desafio, pois cada aluno necessita de um atendimento diferenciado. (Hortência)

Essas concepções remetem à realidade do professor no trabalho com alunos PNE incluídos em salas de aula do ensino especial ou regular. Os professores mostram-se despreparados, o que configura uma realidade que não só dos professores da escola pesquisada, mas sim de inúmeras escolas, como nos colocam Ribeiro e Baumel (2003).

Nesse contexto, muitos professores se mostram ainda um pouco descrentes em relação ao processo de inclusão escolar, como pode ser observado nas respostas que seguem:

Positivo em parte. Pois o professor necessita de maior apoio para atendimento aos alunos e número reduzido de alunos. (Orquídea)

Possível para uns e impossível para outros. (Bromélia)

Para alguns alunos eu acho perfeitamente normal. Para outros é uma tortura. Depende de cada caso. (Camélia)

A inclusão tornar-se uma “entregação” de alunos deficientes em turmas regulares (Azaléia)

Essa descrença, a qual permeia as respostas das professoras, pode ser justificada em função, não necessariamente do aluno em si, mas pela falta de preparo para trabalhar com a diversidade em uma sala de aula. Essa justificativa pode ser entendida como insuficiente uma vez que todos os seres humanos possuem potencialidades a serem desenvolvidas, o professor, no seu processo de formação continuada assim como os alunos, não importando a patologia ou grau de limitação existente (MERCADANTE, 2004). O aprender é inerente ao ser humano e está atrelado as oportunidades vivenciadas por ele.

Quanto a questão da diversidade, Ribeiro e Baumel (2003) colocam que:

Numa abordagem de atenção à diversidade, igualdade significa respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, ou seja, pretende-se o desenvolvimento óptimo das potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem e no respeito de ritmos e características próprias (RIBEIRO.; BAUMEL, 2003, p. 14)

Com relação à resposta da professora Azaléia, a “entregação” de alunos “deficientes” em turmas regulares é fato bastante grave. As Escolas precisam receber as crianças e adolescentes, mas muitas vezes não estão preparadas para desenvolver processos pedagógicos adequados culminando com concepções dessa natureza. A legislação inclusiva existente prevê a inclusão gradativa alunos PNE em classes regulares de ensino. Contudo, sabe-se que a inclusão nem sempre é realizada dessa maneira. Cabe ressaltar ainda que a inclusão, apesar de ser um processo, foi legalmente instituída e couberam as escolas e professores adaptarem-se.

Nesse sentido, outro sentimento que permeou as respostas dos professores foi o desafio. Este sentimento de “sentir-se desafiada” pode ser visto de forma positiva, já que estimula a busca e a construção do conhecimento, enriquecendo o trabalho com alunos PNE.

Nesta categoria observou-se a mudança do ponto de vista das respostas dos professores. Neste momento, o mundo subjetivo se sobressaiu e os professores tiveram a oportunidade de expressar o que e como realmente vêem a escola inclusiva baseados em sua realidade prática.

### **3.2 Aportes do processo**

Esta categoria foi estabelecida a partir de dois elementos definidores, *articulação e envolvimento pessoal* e o *espaço de inclusão escolar*, que canalizam para a compreensão de que, além do trabalho e preparo humano, também se necessita da organização do espaço físico do ambiente escolar e de recursos financeiros para manutenção e continuidade do processo. Discute questões referentes às dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos alunos PNE em efetivar a proposta de inclusão escolar, assim como as possibilidades de minimizá-las.

#### **3.2.1 Articulação e envolvimento pessoal**

Relaciona-se neste elemento definidor o trabalho humano coletivo dos atores envolvidos no processo de inclusão, ou seja, família e professores de maneira articulada e interdependente.

##### **3.2.1.1 Família**

De acordo com Palhares e Marins (2002), o relacionamento entre famílias de indivíduos PNE, professores e profissionais da escola não é muito fácil. Neste sentido, é freqüente a queixa de professores com relação à ausência da participação dos pais na dinâmica escolar. Essa ausência também é apontada pelos professores da escola pesquisada quando perguntados o que poderia dificultar a inclusão escolar e como sugestão de apoio / orientação para o professor, como pode ser observado nas respostas que seguem respectivamente:

A não participação da família (Rosa).

Uma interação efetiva entre escola, família, profissionais de saúde que prestam atendimento a esses alunos [...] (Begônia).

Segundo os professores, a não participação da família na tomada de decisão sobre o ensino de seus filhos dificulta significativamente o processo de inclusão escolar, visto que a família representa fator preponderante neste processo.

Esta aliança muitas vezes é prejudicada em função da ênfase exagerada nas dificuldades da criança, o que compromete a exploração de suas potencialidades e na participação dos pais limitada a meros informantes (PALHARES.; MARINS, 2002). Para que a parceria se estabeleça, segundo os mesmos autores, é necessário que haja, entre outros, respeito aos diversos tipos de estrutura familiar, acolhida das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação, estabelecimento de canais de comunicação para troca constante entre família e escola, além da inclusão do conhecimento da família no trabalho educativo (PALHARES.; MARINS, 2002). Observados estes apontamentos e conscientes de que a sua participação efetiva (dos pais) torna-se importante a fim de maximizar os esforços para inclusão, estabelece-se,

mais do que uma parceria, mas sim uma relação de confiança, onde ambos, família e escola, são agentes responsáveis pelo sucesso da inclusão do aluno PNE.

### 3.2.1.2 Professores

É sabido para todos que a inclusão escolar é uma proposta bastante complexa e que envolve inúmeros atores. Neste contexto, destaca-se como protagonista o professor, pois este atua de maneira direta no processo educativo escolar e por isso, possui maior responsabilidade e papel mais ativo (PALHARES, MARINS, 2002).

No entanto, estes atores enfrentam inúmeras dificuldades para a efetivação da inclusão. Essas dificuldades podem ser demonstradas através das respostas que seguem:

A falta de preparo das escolas para receber as crianças (Orquídea)

A falta de estrutura física, profissional, o número grande de incluídos numa turma, etc (Begônia).

A ignorância e o medo (Rosa)

[...] a disposição para mudanças no processo educacional por parte dos educadores e equipe diretiva (Bromélia)

Estes depoimentos refletem a realidade de muitas escolas brasileiras, e isto não se pode negar. O despreparo, tanto dos professores quanto da comunidade escolar como um todo, fica evidente uma vez que esses não foram preparados para atender a esta demanda. Isso implica em uma reflexão sobre a formação do profissional professor para atuar com a inclusão escolar o que é uma realidade posta.

Acredita-se também que a resposta que indica para a disposição para a mudança seja um dos fatores determinantes para o sucesso da inclusão escolar no Brasil. A inclusão só ocorrerá de fato se os professores estiverem dispostos a adequar suas práticas ao contexto da diversidade da sala de aula e forem preparados para isto.

Lebedef e Pereira (2005), colocam que a qualidade da educação para pessoas PNE depende da qualidade da formação o que deverá ser contemplado nos planos nacionais de educação. A formação do professor precisa ser considerada fator determinante para efetivação do processo de inclusão escolar. Nesse sentido, muitos professores reconhecem essa carência quando sugerem formas de apoio e/ ou orientações possíveis para ajudá-los neste processo:

Cursos de formação continuada, apoio profissional especializado em sala de aula, recursos financeiros para facilitar a aprendizagem do incluído. (Violeta)



Ter na sua escola momentos em que os professores possam estudar os seus casos em sala de aula e promovam juntos uma ação pedagógica consistente. (Hortência).

Mais recursos, limite de alunos incluídos, mais cursos. (Dália)

Diante destas respostas tem-se como fator preponderante a educação permanente para amenizar as carências na formação dos professores. Ressalta-se que este tipo de trabalho só tem sentido quando a iniciativa parte do próprio grupo de professores envolvidos como foi mencionado pela professora Hortência. Este tipo de atitude co-responsabilizadora envolve a produção efetiva de saberes, tornado o processo educativo dinâmico e eficiente (ZABALZA, 2004; GARCIA, 1999).

É preciso reconhecer, contudo, que a inclusão escolar não depende única e exclusivamente do professor, mas sim e como já foi enfatizado anteriormente, de todo um contexto propício que possibilite o sucesso escolar dos alunos PNE. Ressalta-se também, a carência de recursos financeiros e humanos (apoio psicológico e de outros profissionais, por exemplo, o médico) como foi citado por alguns professores em resposta ao questionário.

### **3.2.2 Espaços de inclusão escolar**

Essa categoria diz respeito à organização do ambiente escolar e dos recursos necessários para efetivação da proposta como o acesso e espaço físico da escola e os recursos financeiros previstos no Plano Nacional de Educação (2000). Nesse sentido, emergem questões polêmicas referentes a acessibilidade, espaço físico e recursos financeiros.

#### **3.2.2.1 Acesso/ Espaço físico**

Destaca-se aqui, a relação da inclusão com a maneira em que a escola se organiza, assim como as condições de acesso físico dos alunos PNE à escola. Estas foram questões levantadas pelos professores quando questionados sobre as dificuldades que os alunos PNE poderiam encontrar em sala de aula e na efetivação da inclusão escolar.

No que diz respeito à sistematização da inclusão, muitos professores fizeram referência ao número elevado de alunos incluídos em uma mesma turma regular como sendo um fator complicador da inclusão. Essa preocupação dos professores justifica-se pelo fato de que com um número grande de alunos PNE em uma mesma turma, eles não conseguiriam dar a devida e necessária atenção a este aluno.

[...] número grande de incluídos numa turma (Rosa).

[...] limite do número de incluídos (Dália).

Nesse sentido as respostas de alguns professores remetem à

necessidade de uma “triagem” dos alunos a serem incluídos em turmas de ensino regular como pode ser observado nas respostas que seguem:

Uma melhor “triagem” dos alunos, pois nem todos estão aptos a uma sala regular. (Orquídea)

Uma seleção um pouco melhor. (Begônia)

Os depoimentos descritos traduzem a realidade prática do professor mostrando que as categorias e seus elementos definidores estão entrelaçados. A resposta da professora referindo que nem todos os alunos estão aptos a estarem numa sala regular de ensino remete ao questionamento de que: estes alunos estão incluídos ou incluso nas classes regulares de ensino?

É indispensável considerarmos a diversidade e a individualidade do aluno PNE sob risco de, subjetivamente, excluí-lo do processo. Isso quer dizer que o grande número de incluídos não permite ao professor oferecer a devida atenção a esses alunos causando, dessa maneira, a exclusão dentro da inclusão. Porém, acredita-se que certos casos necessitam de uma discussão mais aprofundada visando relacionar a necessidade do aluno ao que é oferecido pela escola.

Outra questão levantada pelos professores foi quanto ao acesso em termos de estrutura física. Acredita-se que esta questão tenha sido abordada, em virtude de que a escola pesquisada possui condições precárias de acesso aos PNE. Podem-se citar como exemplos claros dessa precariedade o grande lance de escada logo na entrada da escola com ausência de rampa no acesso principal, além a falta de banheiro adaptado. Esta é uma questão bastante séria, pois há na escola alunos cadeirantes e com dificuldades de locomoção que necessitariam de melhores condições de acessibilidade para preservarem ou até mesmo, estimularem sua independência.

O Plano Nacional da Educação (2000) brasileira prevê o estabelecimento de padrões mínimos de infra-estrutura para o recebimento de alunos PNE em escolas regulares, contudo esta é uma realidade de pouquíssimas escolas.

### **3.2.2.2 Recursos financeiros**

Alguns professores fizeram referência à ampliação de recursos, em sua maioria financeiros, na questão referente a que tipos de apoio/orientações são necessários ao professor para promover a inclusão, como pode ser observado nas respostas:

[...] apoio pedagógico com recursos materiais e humanos. (Orquídea)

[...] mais recursos. (Violeta)

[...] Apoio financeiro diferenciado. (Begônia)

Em concordância com as respostas fornecidas pelos professores, o Plano Nacional da Educação (2000, p. 68), coloca como um dos objetivos e metas:

Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nºs 6, 9, 11, 14, 17 e 18. \*\*.

Porém, em nenhum momento faz referência à remuneração diferenciada a professores que possuem alunos PNE incluídos em suas classes de ensino regular. Acredita-se que este tipo de bonificação não procede, visto que o professor não necessita receber mais por estar cumprindo seu papel como educador.

Discute-se também o repasse de recursos, uma vez que a falta destes foi referida por muitos professores. Isso remete a reflexão de que os recursos repassados para essa finalidade são insuficientes ou administrativamente pouco aproveitados. Resta identificar a causa da falta de recursos para se poder trabalhar neste sentido em busca da melhora do processo de inclusão escolar.

### **Reflexões conclusivas**

As concepções dos professores a respeito da inclusão escolar se fizeram importante visto que permitiu identificar a relevante contradição entre as proposições teóricas idealizadas e a realidade em sala de aula. Apresentam-se concepções claras, concisas e reais sobre a Inclusão Escolar, pois ao mesmo tempo em que consideram relevante e vêm de maneira positiva, sentem-se despreparados, alguns descrentes e outros desafiados.

Salienta-se também nesta pesquisa a falta de referencial bibliográfico com esta temática. Trata-se de uma questão social, em sua essência, mas que necessita do envolvimento de todos os saberes para a efetivação do processo de inclusão.

O contraste das políticas inclusivas Nacionais com a realidade da escola pesquisada é bastante significativo, o que revela a fragilidade das políticas existentes. A concepção dos professores deixa clara a falta de preparo / formação do professor, de recursos, de acesso e da participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PNE. Isso demonstra que a efetivação da inclusão escolar ainda está num futuro distante.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2000.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- ISAIA, S., M. A. O professor de licenciatura: desafios para sua formação. In: SILVA, L. D.; POLENZ, T. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: mudança de paradigmas na ação formadora da universidade. Canoas: Ed. ULBRA, 2002. 143-162.
- ISAIA, S., M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 263-277.
- LEBEDEF, T. B.; PEREIRA, I. L. S. **Educação especial olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.
- LORENZINI, M. V. O papel da fisioterapeuta em classe especial de crianças portadoras de deficiência física. **Fisioterapia em movimento**, Marília SP, v. 4, n. 2, out. 91/mar. 92.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MERCADANTE, A. **Direitos do cidadão especial**: um guia para pessoas com deficiência. Brasília: Senado Federal, 2004.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- RATLIFFE, K. T. **Fisioterapia clínica pediátrica**. Trd. Terezinha Opitto. São Paulo: Santos, 2002.
- RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.
- RODRIGUES, M. F. A.; MIRANDA, S. M. **A estimulação da criança especial em casa**. São Paulo: Atheneu, 2001.
- TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- TEIXEIRA, E.; ARIGA, M. Y.; YASSUKO, R. Adaptações. In: TEIXEIRA, E. et al. **Terapia ocupacional na reabilitação física**. São Paulo: Roca, 2003.

UNESCO. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

#### **Notas**

1 Entende-se por NEE: necessidades educativas especiais.

#### **Correspondência**

**Louise Bertoldo Quatrin** - Rua Angelin Bortoluzzi, 461, Bairro Camobi - 97110-710 - Santa Maria/RS.  
E-mail: [louisebq@yahoo.com.br](mailto:louisebq@yahoo.com.br)

Recebido em 23 de fevereiro de 2008

Aprovado em 24 de abril de 2008

