

## EXPERIÊNCIAS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO AGRÍCOLA BRASILEIRO<sup>1</sup>

**Cláudia Marisa Ferreira Machado PIMENTA<sup>2</sup>**  
IFMG – Campus SJE

**Sandro Salles GONÇALVES<sup>3</sup>**  
IFMG – Campus SJE

### RESUMO:

Com base na Teoria Crítica da Sociedade esse artigo objetivou, por meio das narrativas e das experiências de docentes da educação profissional agrícola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais (IFMG), analisar a concepção dos professores e como eles veem vivenciando o dia-a-dia da escola que conta com um estudante cego no Curso Técnico em Nutrição e Dietética, com vistas a garantir o direito constitucional da inclusão de todos os seus estudantes. A pesquisa foi fundamentada teórico e metodologicamente na Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Theodor Adorno e alguns de seus comentadores. A pesquisa demonstrou que a instituição pública pesquisada, que tem como foco a equidade e um compromisso social, precisa se revisitar em sua dimensão político-pedagógica, uma vez que ações incipientes se encontram instituídas objetivando o apoio aos professores em relação ao atendimento das demandas de aprendizagem dos seus estudantes, incluindo os que possuem necessidades especiais. O estudo revelou também a necessidade dos docentes atuarem, no contexto de inclusão escolar, no sentido do enfrentamento dos desafios postos no cotidiano das salas de aula, em que eles se revelaram profissionais capazes de refletirem criticamente sobre as suas práticas.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica. Práticas docentes. Educação inclusiva.

---

<sup>1</sup> Este estudo é parte da Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Amparo Villa Cupolillo e Co-Orientação do Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno.

<sup>2</sup> Pesquisadora e professora da disciplina Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Matemática no IFMG – Campus São João Evangelista. Mestre em Educação Agrícola com ênfase em inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais pela UFRRJ. [claudia.machado@ifmg.edu.br](mailto:claudia.machado@ifmg.edu.br)

<sup>3</sup> Professor Substituto no Curso de Licenciatura em Matemática no IFMG – Campus São João Evangelista. Mestrando pela UFOP. [sandro.goncalves@ifmg.edu.br](mailto:sandro.goncalves@ifmg.edu.br)

## **Introdução:**

Vivemos num momento histórico favorável à igualdade no acesso para todos ao saber e isso vem contribuindo positivamente no atendimento aos estudantes com necessidades especiais na escola regular, em que a diversidade humana não pode ser considerada como um impedimento para o seu ingresso e permanência na escola.

No Brasil, a expressão “educação inclusiva” foi relacionada exclusivamente a educação de estudantes com necessidades especiais, com destaque para seu público-alvo definido em termos legais: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Isto significa que a compreensão que se constituiu em termos do campo epistêmico deste campo do conhecimento foi de que a educação inclusiva era o “novo modelo” da educação especial, rasurando/ultrajando completamente seu sentido político, social e educacional.

Desta forma, entendia-se que educação inclusiva e educação especial eram “faces de uma mesma moeda”, o que é alienação por completo de um e de outro.

A educação inclusiva significa outra concepção de educação, onde o debate político se origina em termos do processo de democratização da escola e da sociedade, superando a ideia de educação segregada/marginal presente na concepção de educação especial. Nesse sentido, a educação inclusiva não se volta apenas para o público-alvo da educação especial, mas para todos que estão excluídos ou em condição de desvantagem (seja por condição biológica, social, econômica, étnica, entre outras) no processo de escolarização, dentre estes os estudantes com necessidades especiais.

Em nosso país os dispositivos legais quando se referem à educação especial, mais contemporaneamente, o fazem de forma simples e substitutiva, utilizando no lugar de educação especial a expressão educação inclusiva ou utilizando a expressão “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, o que é uma ambiguidade, pois educação inclusiva está em desacordo com o que preconizam os princípios da educação especial.

Considerando o exposto até aqui, conclui-se que o momento vem exigindo que os professores sejam apoiados a serem capazes de entenderem, enfrentarem e a superarem os limites pedagógicos e atitudinais que são postos à inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Diante disso e após perceber, por meio de um levantamento de dados, a matrícula de um estudante cego no curso Técnico em Nutrição e Dietética no *Campus* São João

Evangelista do IFMG, consideramos relevante a análise das concepções e das experiências dos professores destas instituições entendendo que a inclusão escolar deve acontecer no cotidiano da escola.

Este estudo objetivou analisar, por meio das narrativas de docentes, a inclusão de estudantes com necessidades especiais em uma escola de ensino público em nível técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, no Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, nos apoiamos na Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno e de alguns de seus comentadores. Ao assumir essa fundamentação teórico-metodológica, sendo destacados os pensadores Adorno e Becker, entendemos que essa teoria se constitui no próprio método da pesquisa, por não ter sentido qualificar a pesquisa como qualitativa ou como quantitativa.

Nesse sentido, Adorno (1995) nos esclarece que:

Até que ponto a questão relativa à teoria e práxis depende da relativa a sujeito e objeto, evidencia-se por uma simples reflexão histórica. Ao mesmo tempo em que a doutrina cartesiana das duas substâncias ratificava a dicotomia entre sujeito e objeto, a práxis era apresentada, pela primeira vez, na poesia, como problemática, em virtude de sua tensão frente à reflexão. A razão pura prática, com todo realismo zeloso, é tão desprovida de objeto quanto o mundo é desqualificado para a manufatura e a indústria que o reduzem a material de elaboração e que, por sua vez, não pode legitimar-se senão no mercado. Enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória. Seu caráter ilusório transmite-se também a todas as ações que, sem solução de continuidade, tomam da práxis o velho e violento gesto. (1995a, p.202)

Adorno propõe distinguir teoria e práxis, colocando-as em planos diferentes e de forma independente. Segundo o autor, uma análise meramente objetiva de uma realidade que é complexa pode banalizar o objeto de estudo. Assim, desejando superar isso, adotamos a relação Teoria-Práxis proposta pela Teoria Crítica. Para Adorno (1995a, pp.203-204):

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Objetivamos nessa perspectiva, a partir da Teoria, entender a Práxis, retornando à primeira para construir conhecimento, nas palavras de Adorno, uma vez que Práxis e Conhecimento são inseparáveis.

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, com base nas práticas instituídas no cotidiano pelos professores, estabelecemos como categorias analíticas deste estudo: educação para a democratização, educação para emancipação, educação para sensibilização, entre outras.

Buscamos compreender como o desenvolvimento da autonomia e emancipação pode ser revelada por meio da prática dos professores, o que nos permite problematizar a concepção de formação docente na contemporaneidade, podendo contribuir para o sucesso escolar de estudantes com necessidades especiais.

### **Desenvolvimento:**

Objetivando analisar as concepções e as experiências vivenciadas pelos docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Nutrição e Dietética oferecido pelo IFMG sob o viés da inclusão de estudantes com necessidades especiais e ainda considerando a matrícula de um estudante cego em uma das turmas em que atuam como professores, utilizamos de questionário semiestruturado, da observação das práticas dos docentes com registros no diário de campo e de entrevista semiestruturada. Diante da impossibilidade de realizar o estudo com todos os docentes do curso pesquisado, primando pela riqueza dos detalhes e do resultado do estudo, dentre os sete professores das disciplinas que fazem parte da formação profissional técnica, optamos por acompanhar as práticas docentes e aplicar os instrumentos da pesquisa com dois dentre eles, após a realização de um sorteio. Esses dois docentes foram desidentificados para a garantia do anonimato de suas contribuições ao estudo.

As categorias analíticas que estabelecemos neste estudo foram: educação para a democratização, educação para emancipação, educação para sensibilização, entre outras. Assim, apresentamos os resultados, cotejados as respectivas análises e discussões. Entendendo que são vários os desafios postos no cotidiano da escola diante do seu processo de organização com vistas à inclusão escolar dos estudantes com necessidades especiais, perguntamos se as professoras se sentem seguras para trabalharem em sala de aula com o estudante que é cego, no que a professora Carla<sup>4</sup> respondeu:

“[...] No início das atividades em sala de aula com o Thiago ele sempre me testava com vários questionamentos durante as aulas. Às vezes percebia que ele queria mesmo era ter a certeza de que eu estava notando a presença dele na sala. Daí, nós fomos aprendendo juntos e hoje penso que construímos uma relação de confiança: ele tem confiança em mim como professora e eu tenho a certeza de que ele está aprendendo a matéria que explico em sala de aula”.

<sup>4</sup> Neste estudo todos os sujeitos são identificados por pseudônimos.

É demonstrada uma relação de confiança entre a professora e o estudante com necessidade especial com vistas a contribuir para o êxito do processo inclusivo deste estudante. O cenário exposto nos revela o protagonismo de uma profissional autônoma, portanto capaz de elaborar as suas próprias práticas com base em suas reflexões.

Nesse sentido, Costa (2007, p.42) nos reafirma que “a educação de estudantes com necessidades especiais deve ser desenvolvida pelo professor no cotidiano escolar em parceria com esses mesmos estudantes”. Para tanto, penso que seja necessário viabilizar/efetivar a formação de professores com vistas à organização da escola inclusiva.

Vale destacar que essa formação de que trata a autora, como necessária para a organização da escola inclusiva, é aquela que se volta para a construção da emancipação e da autonomia dos professores. Ao cotejar o pensamento da autora com a fala da professora, podemos afirmar que estamos diante de um trabalho com autonomia que propicia a elaboração de práticas baseadas em reflexões críticas e necessárias ao processo inclusivo dos estudantes com necessidades especiais.

Considerando o mesmo questionamento anterior, a professora Andréia<sup>5</sup> respondeu: “Hoje em dia sim, porque esse aluno nos passa uma tranquilidade muito grande, mesmo que não consigamos entender o seu universo”.

Percebemos uma demonstração de postura reflexiva, significada por Adorno (1995, p.169) como autorreflexão crítica, elemento considerado essencial no movimento pela emancipação das pessoas.

Nessa perspectiva, percebe-se nitidamente a construção de práticas possíveis na direção da concepção Adorniana quando há a afirmação da necessidade de resgatar uma dimensão maior que não seja primada pela reprodução, mas de uma atuação como mediadora da aprendizagem autônoma para todos, estudantes e professores.

Sobre atitudes preconceituosas que precisam ser superadas Crochík (1997, p. 15), nos esclarece que “[...] é preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito”. A fala do autor, ao cotejar com a análise da fala da professora acima, nos revela que a professora reconhece a deficiência do estudante como parte da natureza humana e isso não interferem na sua relação com ele e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Neste estudo todos os sujeitos são identificados por pseudônimos.

Objetivando conhecer a percepção sobre as ações de inclusão da escola, perguntamos: qual a sua percepção sobre a política de inclusão do Campus? A professora Carla respondeu:

“[...] as portas do Campus São João se abriram para a inclusão. Eu acredito que construímos essa política juntos, nos capacitando e nos informando a respeito da inclusão. Penso que iniciamos um caminho e que temos que nos preparar mais e nos capacitar para receber outros alunos com deficiências”.

Percebemos a necessidade de formação em serviço, compreendida como a “preparação” na narrativa da docente, como um pressuposto importante para acolher estudantes com necessidades especiais. Quanto a essa “preparação” do professor para a inclusão, podemos inferir que a experiência de convívio com os estudantes com necessidades especiais constitui um importante fator para a inclusão devido à experiência possível criada pela ambiência enriquecida pelas diferenças dos estudantes.

Diante disso, percebemos a preocupação da docente em receber a formação necessária para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

O posicionamento da docente acima nos confirma o que, segundo Adorno é imprescindível, a reflexão crítica com vistas à formação dos professores para a autonomia, de forma que sejam capazes de refletirem sobre a sua prática e sua formação como pressupostos importantes para a organização da escola com vistas ao acolhimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais. Aproximando esse pensamento do autor com a fala e a manifestação da professora, podemos afirmar que estamos diante de uma situação em favor da inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Diante do mesmo questionamento, a professora Andréia respondeu:

“[...] de certa forma nós precisamos ter um amparo da escola em que trabalhamos para não ficar parados no tempo. Precisamos evoluir, nos capacitando para estarmos preparados para atender aos estudantes com necessidades especiais”.

Percebe-se que há um entendimento de que a efetividade da inclusão escolar depende de um “amparo” da escola. O termo “amparo” utilizado pela professora pode nos remeter a várias compreensões. Entendemos que o uso do termo pela professora se refere ao compartilhamento de responsabilidades, uma vez que as estruturas para o trabalho docente (formação docente, estruturas de acessibilidade de pequeno e grande porte, recursos didático-pedagógicos, entre outros) precisam existir para potencializar os saberes e fazeres dos professores em prol do processo inclusivo.

O posicionamento da professora nos remete ao pensamento de Damasceno (2006, p.174) que nos afirma que:

[...] é o professor o agente transformador dessa realidade. Ele pode aprender a mediar e gerir situações de conflito e principalmente, ter iniciativa (autonomia) para buscar apoio quando não conseguir dar conta de solucionar as questões que se apresentem em seu cotidiano pedagógico de sala de aula inclusiva.

O autor reafirma a função transformadora que está posta aos professores e a necessidade de terem um posicionamento autônomo para superar as situações que serão postas no cotidiano da escola, sem prescindir da existência das políticas públicas de educação inclusiva, tampouco da implementação de políticas institucionais consentâneas ao movimento de democratização da escola.

Entendendo ser importante analisar as ações do cotidiano escolar dos professores sobre a organização para e na escola inclusiva, perguntamos sobre a percepção das professoras sobre a atuação nas classes regulares com estudantes com necessidades especiais relacionadas à política de inclusão do Campus São João Evangelista. A professora Carla respondeu:

“Com o estudante Thiago sempre utilizo das ferramentas disponíveis no Campus, como por exemplo, quando precisamos utilizar os recursos da informática para as aulas, utilizo o leitor de tela e um teclado adaptado ao sistema de escrita braile adquirido para o uso dele. Esse aluno ainda realiza todos os seus trabalhos e exercícios, da minha disciplina, no sistema de escrita Braile, em que leio e corrijo normalmente”.

Estamos diante de uma responsabilização da professora pelo processo de construção de uma escola inclusiva. Esta manifestação da professora é um importante elemento de análise deste estudo, pois revela as ações do cotidiano escolar com vistas à superação dos desafios postos na/para a escola inclusiva.

Nesse sentido, destacamos o pensamento de Costa (2005, p. 81), ao afirmar que:

[...] educar alunos com deficiência é tarefa a ser desenvolvida pelo professor no cotidiano escolar em parceria com esses mesmos alunos. E mais, cabe ao professor, também, no espaço de aprendizagem estabelecido com seus alunos viabilizar (por que não?) o fim da educação especial, significando isso a possibilidade de acesso inicial dos alunos com deficiência no ensino regular e sua permanência nele, na perspectiva da educação democrática e inclusiva, considerando sobretudo, o que afirma Crochík (1997), quanto a essa questão “(...) a nossa cultura, por diversos mecanismos, dentre os quais a distinção entre classes normais e especiais, pode favorecer o preconceito”. Para isso, faz-se necessário pensar o ressignificado da educação dos deficientes, que pressupõe por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria educação especial, considerando a educação como movimento, como ação política e reflexão.

O pensamento da autora reúne argumentações defendendo como questão central para a organização e estruturação do processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais é a formação dos professores. Lembramos que essa formação deve ir para além da

formação técnica-pedagógica, na direção de construção da autonomia do professor, de forma a torná-lo corresponsável pelo processo com vistas à superação dos desafios postos para e na organização de escolas inclusivas. Ao relacionar o pensamento da autora com a manifestação da professora acima mencionada, percebe que existe um trabalho em parceria com o estudante e há uma preocupação da professora com o aprendizado do estudante que apresenta necessidade especial.

Diante do mesmo questionamento, a professora Andréia respondeu:

“Eu fiz curso de capacitação antes de atuar com o aluno Thiago e isso foi indispensável para a minha atuação, pois recebi um preparo para lidar com ele, objetivando o seu aprendizado. Penso que se a escola não tivesse oferecido essa capacitação para nós professores, a nossa atuação seria bastante deficitária. Essas ações e políticas de inclusão são necessárias, pois envolvem todos os profissionais. E se o profissional tivesse que procurar por si só, poderia haver até um desencontro de informações que interferiria na formação desse aluno. Considero importante mencionar que nós temos outros colegas que já tiveram outras experiências profissionais de inclusão escolar e que sempre colaboram conosco na indicação de estratégias e de práticas de sala de aula. Outro fato que considero importante é a relação existente com o aluno Thiago, em que sempre conversamos e perguntamos a ele sobre o seu aprendizado e ainda discutimos juntos sobre possibilidades de práticas com o objetivo melhorar seu aprendizado”.

Estamos diante de uma tomada de responsabilidade pelo processo inclusivo e de sensibilização quanto ao atendimento e acolhimento de estudantes com necessidades especiais. Percebe-se também a existência de um trabalho conjunto e em colaboração com outros profissionais da escola e com o próprio estudante com necessidade especial, se apoiando em experiências de quem vivenciou outras situações de inclusão. Pensamos que esse exercício de apoio e de trabalho colaborativo potencializa a criação de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, incluindo o estudante com necessidade especial, além de estimular o aperfeiçoamento da prática docente e (re) elaboração de seus saberes e fazeres.

Sobre essa questão Ainscow (1997, p. 21) nos afirma que:

Assim, embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos. Daí a necessidade de se criarem oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas.

O autor nos esclarece sobre a necessidade de não limitar a questão em torno do indivíduo, reforçando a necessidade de debater suas experiências com outros profissionais para a organização da educação inclusiva.

Na perspectiva do desenvolvimento da sensibilidade do professor quanto ao processo inclusivo, Damasceno (2006, p.29) nos afirma que:



[...] somos capazes de criar condições em espaços de formação que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade nos professores. Nesse sentido, os indivíduos sensíveis estariam mais abertos ao acolhimento da diversidade humana.

Damasceno evidencia a importância de criar condições, nos espaços de formações, para desenvolvimento da sensibilidade dos professores para o acolhimento da diversidade humana presente nos estudantes com necessidades especiais.

Sabemos que a educação, na perspectiva da inclusão escolar, além da escola ter que se organizar arquitetonicamente e administrativamente, deverá também se organizar pedagogicamente com vistas a atender toda a diversidade presente nos estudantes com necessidades especiais.

Dentre os desafios que o professor deverá superar com vistas à inclusão de seus estudantes, está a necessidade de desenvolver um senso crítico para enfrentar o desafio de ensinar *na e para* a diversidade de seus estudantes. São várias as ações que os professores deverão desenvolver visando atender às demandas de aprendizagem dos seus estudantes, dentre elas podemos apontar a realização de trabalhos em equipe e utilização da experimentação. Outro fator primordial nessa empreitada de incluir os estudantes com necessidades especiais é a necessidade dos professores serem apoiados a entenderem, enfrentarem e a superarem os limites pedagógicos postos à inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

### **Conclusão:**

Diante do exposto, podemos concluir que um fator importante que interfere no processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais se encontra ainda ancorado na formação dos professores para atuar nesse contexto, que não deverá apenas ser em torno de métodos e técnicas. A formação deverá ser objetivada em desenvolver uma postura autônoma e investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios que serão postos no cotidiano da escola inclusiva.

As narrativas dos sujeitos deste estudo indicaram que suas formações, sejam iniciais ou continuadas, contribuíram para que pudessem vivenciar com mais tranquilidade as suas práticas pedagógicas no *lócus* da pesquisa, permitindo a ocorrência do processo social de aprendizagem entre os estudantes e em especial, do estudante cego. Os docentes desenvolveram as atividades em suas salas de aulas de maneira crítica, autônoma e solidária de forma a flexibilizar os seus planos de ensino e as suas práticas pedagógicas em atendimento às demandas humanas presentes no cotidiano pesquisado.

Ao analisar as experiências profissionais e as concepções dos docentes do curso pesquisado na direção da organização de uma escola que vem trabalhando sob o viés da inclusão de estudantes com necessidades especiais, identificamos que:

1. Foram identificadas práticas docentes diversificadas, significadas por Adorno (1995) como resultantes do desenvolvimento de uma postura reflexiva que conduz à construção da autonomia das professoras com o propósito de atender à diversidade presentes no cotidiano de suas salas de aula. Considerando o nosso aporte teórico em Adorno e Becker, comentados por Costa (2005) e Damasceno (2006), a reflexão crítica realizada pelas docentes as permitiram perceber suas práticas como teoria, e por meio da experimentação com vistas à construção de práticas emancipatórias, se sentiram capazes de enfrentar os desafios postos pela inclusão dos estudantes com necessidades especiais.
2. As experiências profissionais das professoras com os estudantes com necessidades especiais do curso Técnico em Nutrição e Dietética têm contribuído favoravelmente com as suas práticas docentes no cotidiano da escola, com vistas ao atendimento da diversidade dos estudantes presentes.
3. As professoras têm a percepção de que necessitam de uma formação voltada para o atendimento à diversidade na escola, embora façam uma associação dessa formação com “preparação” para atuar ou com instrumentalização e/ou suporte necessários para atuarem com estudantes com necessidades especiais. De acordo com o que propõe a Teoria Crítica, essa percepção das professoras é resultante de um trabalho pedagógico que não é direcionado de forma a se tornarem capazes de perceberem, de elaborarem e de refletirem sobre as suas práticas.
4. Na perspectiva do pensamento de Damasceno (2006) que entende que a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiência não deverá ser apenas em torno de métodos e técnicas para dar conta das diversas condições pedagógicas não previstas no cotidiano da inclusão, identificamos que suas formações acadêmicas pouco contribuíram para a superação dos desafios postos pelo cotidiano escolar de escolas inclusivas e para o atendimento à

diversidade dos estudantes do *Campus* São João Evangelista do IFMG. Os professores terão que desenvolver postura investigativa para enfrentar e superar os vários desafios que são postos no cotidiano da escola inclusiva, sendo para isso necessário, como nos ensina Adorno (1995) “a educação para a emancipação”.

Ao analisarmos os resultados deste estudo, na perspectiva da educação inclusiva, percebemos a necessidade dos docentes atuarem, no contexto de inclusão escolar, no sentido do enfrentamento dos desafios postos no dia-a-dia da sala de aula, sem ficarem atrelados ao conservadorismo das suas formações acadêmicas, se revelando profissionais capazes de elaborar e de refletirem sobre as suas práticas. Para isso, é necessário que a formação dos professores ocorra no sentido da oferta de elementos para a constituição de indivíduos livres pensantes, ou seja, no sentido da emancipação das pessoas, como proposto por Adorno (1995).

Nesse sentido, os professores não atuarão como reprodutores de práticas no cotidiano escolar, passando a desenvolver a sua prática de acordo com os diversos contextos materializados em suas experiências, contribuindo assim para a superação da frase mais reproduzida pelos professores na escola contemporânea em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais: “Não fui preparado(a) para isto!”.

### **Referências:**

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, M. **Educação para todos: Torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-28, 1997.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de professores, experiências instituintes em educação para a diversidade**. ALEPH, Rio de Janeiro, V. 2, n. 2, p. 4-14, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, EdUFF, 2005.

CROCHÍK, J. L. **Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Educação especial em debate**. São Paulo, Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997. pp. 13-22.

DAMASCENO, A. R. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrião Pôrto**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

MACHADO PIMENTA, C. M. F. **Inclusão de Estudantes com necessidades especiais no ensino: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista-MG.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.