UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP

UNIDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ISABEL DA SILVA RODRIGUES

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE

CAJAZEIRAS – PB

2013

ISABEL DA SILVA RODRIGUES

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Profª. Ms. Nozângela Maria Rolim Dantas

CAJAZEIRAS – PB

2013

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Profª. Ms. Nozângela Maria Rolim Dantas

Data de Aprovação: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Ms. Nozângela Maria Rolim Dantas
Orientadora

_____
Profª. Ms. Edinaura Almeida de Araújo
Membro Examinador

_____
Profª. Ms. Rosemere Olímpio de Santana
Membro Examinador

_____
Profª. Drª. Zildene Francisca Pereira
Membro Examinador (suplente)

Aos amigos e todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram e me apoiaram, proporcionando-me palavras e ações de estímulo e força para meu ingresso e permanência neste Centro Acadêmico, o que me possibilitou crescimento técnico, profissional, pessoal e humano.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

A ingratidão é uma forma de fraqueza. Jamais conheci homem de valor que fosse ingrato.

Johann Goethe

A construção deste trabalho certamente seria inviável para mim sem a força e sabedoria divina e a contribuição de alguns professores, amigos e familiares, a quem levo, mais uma vez, o meu muito obrigada.

A **Deus** pelo dom da vida, pela saúde e perseverança na conquista de mais uma etapa tão importante da minha vida, obrigado por me conduzir em Teus caminhos e por proporcionar forças para persistir em todos os meus sonhos.

À minha família, meu lugar de aconchego, meu ninho de descanso e minha fonte de energia. Ao meu irmão **Jefferson** e minhas irmãs **Ana Lúcia**, **Cristina** e **Elizabete** que, quando não me davam todas as respostas me faziam ir à busca delas, obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Em quantidade maior de carinho, à minha mãe, **Francisca da Silva**, meu baluarte, que com toda a sua força e coragem é para mim, o exemplo de mulher.

Ao meu pai, **Antonio Luiz**, pela retidão e firmeza com que me mostrou a importância do trabalho.

A todos os professores deste curso, obrigada pelo conhecimento compartilhado. De maneira especial, aos professores que me emprestaram suas palavras, colegas na missão do educar, muito obrigada.

Em especial, a minha orientadora, **Nozângela Dantas**, que com muita paciência e simplicidade soube me conduzir por essas trilhas acadêmicas, meus agradecimentos.

A toda **turma,** que nem sei como agradecer, pois dizer obrigada será muito pouco, diante de tantos momentos partilhados, vivenciados e sentidos, então deixo que as memórias, alegres, tristes, passageiras e marcantes, agradeçam por mim. Não posso dizer que sentirei saudades, pois não os quero perder de vista.

A todos os meus **amigos**, principalmente aqueles mais próximos que fazem parte da minha convivência, me dando força e acreditando sempre no meu potencial**.** A vocês devo agradecer muito.

Em especial, também aos **amigos e irmãos de caminhada** do **Grupo de Oração Missão Éfeso**, onde encontrei forças e ânimo para seguir em frente. E desde já os defino como irmãos da vida, irmãos de coração. Sou muito grata pelos momentos de alegria que me proporcionam, pela força nos momentos difíceis e pelo enxugamento das lágrimas nos momentos de dor.

Por fim, a todos que me apoiaram direta e indiretamente para mais essa realização, na certeza de que a conclusão da graduação não é um fim, mas o começo de uma longa empreitada em busca da sabedoria face à missão de educar, educar com compromisso e respeito à diversidade. E a toda energia positiva que invadia o meu ser, quando essa tarefa parecia ainda mais difícil, pelas dificuldades, pelos passos em vão e pelas palavras medidas, eu pude sentir a esperança.

A **todos,** obrigada!

“A diferença é o que existe, a igualdade é inventada”.

Maria Tereza Mantoan

RESUMO

Partindo do conceito de Educação Inclusiva como o respeito e o reconhecimento do direito de todos à educação, este trabalho investigou as concepções de duas professoras da rede regular de ensino, uma educadora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Coordenadora da Educação Inclusiva que atua na Secretaria de Educação do município de Cajazeiras/PB, sobre a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesta pesquisa a atenção é centralizada no papel do professor, na sua fala e na sua prática, sobretudo, na necessidade de se pensar na sua formação, não mais, dentro dos modelos tradicionais, que o coloca como mero executor de manuais. Esta nova perspectiva busca a autonomia docente e discente, através do diálogo, da reflexão da própria prática e da construção coletiva do conhecimento. Para tanto, buscou-se trazer essa discussão para o contexto local, objetivando investigar, através da pesquisa os principais aspectos relacionados à formação do educador. Foram feitas entrevistas e os dados transcritos foram submetidos à análise de conteúdo. Professoras e coordenadora convergem sobre vários aspectos da inclusão escolar na cidade, principalmente no que se refere à formação do professor para atuar com alunos deficientes; na necessidade de uma formação continuada que atenda aos anseios da inclusão; reconhecem a importância da troca de experiências entre o professor da sala regular com o profissional do AEE. Além disso, dão enfoque a falta de preparação das escolas da rede municipal de ensino para atender as perspectivas da inclusão e auxiliar no trabalho docente. As principais dificuldades detectadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares.

.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educador. Formação.

ABSTRACT

Based on the concept of Inclusive Education as respect and recognition of the right of everyone to education, this study investigated the concepts of two teachers from the regular school system, a teacher's lounge Care Educational Specialist (ESA) and one Coordinator of Inclusive Education engaged in the Education Department of the municipality of Cajazeiras/ PB, on teacher education from the perspective of Inclusive Education. In this research attention is centered on the role of the teacher in his speech and in his practice, especially the need to think about your training, not more, within the traditional models, which places it as a mere executor of manuals. This new approach seeks autonomy teachers and students through dialogue, reflection of the practice and the collective construction of knowledge. Therefore, we sought to bring this discussion to the local context, in order to investigate, through research the main aspects related to teacher education. Interviews were conducted and transcribed data were subjected to content analysis. Teachers and coordinator converge on various aspects of school enrollment in the city, especially as regards the education of teachers to work with students with disabilities, the need for continuous training that meets the aspirations of inclusion, recognize the importance of exchanging experiences between the regular classroom teacher with professional ESA. Moreover, they focus the lack of preparation of municipal schools to meet the educational prospects of inclusion and assist in teaching. The main difficulties found to carry out the inclusion referred to the lack of specialized training and technical support in working with students placed in regular classes.

.

Keywords: Inclusive Education. Educator. Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....11

2. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO.....13

2.1 Percurso Histórico da Educação a Educação Inclusiva 13

2.1.1 Educação e o surgimento das escolas.....13

2.1.2 Breve Histórico da Educação inclusiva.....17

2.1.3 Complexos da Educação Especial e sua Inserção na Paraíba 22

2.2 Conceito e trajetória da Educação Especial a Educação Inclusiva.....27

3. AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INLUSIVA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE INCLUSIVO......32

3.1 Avanços da Educação Inclusiva no Brasil.....32

3.2 A Escola como Ambiente Inclusivo 36

3.3 A Formação do Educador na Perspectiva da Educação Inclusiva.....41

4. METODOLOGIA.....47

4.1 Tipo de Estudo.....47

4.2 Local da Pesquisa.....48

4.3. População e Amostra 49

5. ANÁLISE DOS DADOS.....51

5.1 Perfil dos Entrevistados 51

5.2 A importância da Formação do Educador Frente à Inclusão de Alunos com Deficiência 53

5.3 Articulação dos Profissionais Envolvidos no Processo de Inclusão.....57

5.4 O Preparo do Professor Mediante a Prática Inclusiva 63

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....68

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 70

APENDICE A – QUESTIONÁRIO.....74

1. INTRODUÇÃO

Discutir termos como Educação Especial, Educação Inclusiva ou necessidades educacionais especiais, pode sugerir, atualmente, uma temática já bastante debatida, senão, tomados como clichês. Entretanto, destaco que há muito ainda que se discutir dentro dessa temática, sobretudo, quando nesta é inserida a formação do professor para atuar com esse público e inseri-lo no contexto educacional, possibilitando-lhe um ensino de qualidade.

No cerne desse debate em que está à formação do educador como articuladora de uma prática educativa pautada no conceito de educação, como direito de todos os indivíduos, independentemente de sua condição social, física, cultural, linguística ou qualquer outra especificidade. Nesse sentido, propomos tratar a temática da formação do educador como discussão fundamental no processo de inclusão do aluno deficiente, buscando envolver tal temática no debate da educação inclusiva e tendo como objetivo principal, a investigação acerca dos principais aspectos relacionados à formação do educador na perspectiva da Educação Inclusiva, referente à prática educativa com alunos deficientes, bem como, a de compreender o processo de inclusão desses alunos no contexto local.

O trabalho que se segue, relaciona o campo da Educação Especial com seus sujeitos historicamente marcados pelos ditames da exclusão, do abandono e da negação dos seus direitos. É partindo dessa realidade que, para esses sujeitos, a educação se constitui como caminho para o rompimento com esse contexto excludente, assim como, reconhece o papel da escola como lugar essencial à sua formação de pessoa cidadã. Entretanto, mesmo partindo de um contexto onde as novas tecnologias exigem formas de ensinar mais participativa, a escola ainda se encontra presa a um ensino elitista e a práticas homogeneizadoras que não responde aos novos anseios e realidade.

É nessa discussão que chamamos a atenção para o papel do professor, para sua fala e sua prática, pois quando esta se dá a partir do respeito ao educando, à sua história e ao seu saber a sala de aula passa a ser lugar de formação da cidadania e construção coletiva de conhecimento. Daí a necessidade de se pensar na formação do educador não mais dentro dos modelos tradicionais, colocando-o como mero executor de manuais, mas como espaço de reflexão de sua prática educativa, de autonomia e de diálogo.

No primeiro capítulo desta pesquisa, encontra-se a trajetória histórica da inclusão escolar no Brasil e no mundo, destacando o percurso percorrido que proporcionaram a introdução da atual política educacional de inclusão para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, buscou-se analisar o percurso da educação inclusiva no mundo e, especialmente no Brasil, trazendo aspectos relacionados ao Estado da Paraíba, com o propósito de compreender o modo de como foi implantada essa modalidade educacional, observando a trajetória de lutas, detectando os principais pontos que marcaram a história desse segmento, além de identificar algumas instituições que defendem e apoiam a igualdade de direitos desses alunos, bem como a propagação da educação, que precede as políticas inclusivas.

Ressalta-se também a trajetória da Educação Especial á Educação Inclusiva, como mais uma etapa de lutas e conquistas alcançadas. Nesse sentido, a educação inclusiva tomou rumos importantes e passou a ser discutida e implementada no Brasil e no mundo.

No segundo capítulo, descreve-se os avanços dessa política educacional no Brasil, mostrando dados da pesquisa que demonstram aumentos crescentes no índice do número de matrículas na rede regular de ensino de pessoas com deficiência. Aborda-se, na continuidade, o papel da escola como ambiente propício à inclusão, e consequentemente a aprendizagem, onde estes deverão acontecer de forma que a pessoa com deficiência tenha oportunidades de participar e de se relacionar com todo o ambiente escolar. Assim a escola deve acompanhar as mudanças propostas pela educação inclusiva, demonstrando além de melhor qualidade de ensino, o respeito e a abertura a diversidade, acolhendo as diferenças e considerando a limitação dos educandos, sejam eles deficientes ou não.

Neste mesmo capítulo descreve-se também, as considerações pertinentes à formação do educador, centrando a discussão na importância e na necessidade de uma formação docente que respeite a autonomia deste, tornando-se, dessa forma, em espaço de construção de saberes. Evidenciando a importância de uma formação que corresponda às perspectivas da Inclusão. Embora, seja esta ainda uma temática bastante complexa.

Por fim, no terceiro capítulo, revela-se a pesquisa de campo, constituída pela análise dos dados, onde é apresentado objeto de estudo e elencadas as ideias contidas nas entrevistas, realizadas com as Educadoras e a Coordenadora da Educação Inclusiva, da rede municipal de ensino de Cajazeiras/PB, onde se propuseram a responder as perguntas sobre a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

2. PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO

2.1 Percurso Histórico da Educação a Educação Inclusiva

2.1.1 Educação e o surgimento das escolas

É necessário usar de diversidade para falar sobre educação, pois, não há uma forma única ou um modelo exclusivo de ensino. Basta dizer que a escola não é o único lugar onde a educação acontece e o ensino escolar não é sua prática singular, nem de uso exclusivo do professor. De acordo com Brandão (2005), a educação existe de formas diferentes em diversos mundos. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o domínio sobre o saber como armas que destacam a desigualdade social.

O mesmo autor destaca que,

> No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. (BRANDÃO, 2005, p. 11,12).

A educação auxilia no processo de formar tipos diferentes de homens e por estar no cotidiano das pessoas, ela não existe apenas onde há escola, mas por toda parte pode haver estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra. Pois, segundo Brandão (2005) a vida transporta princípios de uma espécie para outra dentro da história da natureza, e de uma geração de viventes para outra, porque é através desses princípios que a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. Assim sendo, a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

Dando prosseguimento à reflexão sobre educação feita por Brandão, (2005), este autor busca nos animais exemplos sobre o modo de aprender ao relatar que os bichos do mundo aprendem de dentro para fora com as armas naturais de seu próprio instinto. Mais do que isso, eles aprendem a conviver com a espécie observando a conduta de outros animais iguais e

experimentando, por conta própria, repetir essas condutas. Não são raros os bichos cujos pais da geração criam situações para testar os filhotes. Esta prova é uma espécie de treino onde os pequenos devem repetir os atos de aprendizagem que garantam a sua sobrevivência. Um clássico exemplo é a mãe pássaro, que um dia expulsa o filhote do ninho para que ele crie coragem de realizar seu primeiro voo.

Já com relação ao ser humano, Brandão (2005) demonstra que a educação passa a ser mais complexa devido ultrapassar o campo dos instintos, integrando a cultura, as relações sociais, além da capacidade humana de auto superação. Ele vai elucidar suas ideias ao afirmar que na espécie humana a educação se instala em uma autoridade propriamente humana de trocas: de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Entretanto, a seu modo, a educação realiza no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir e torná-lo mais humano. A criança, por exemplo, vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de executar qualquer ação, e então, ocorre à educação, pois ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender.

Conforme Brandão (2005), mesmo em algumas sociedades primitivas surgiu à necessidade de "saber" e de "ensinar, a saber,", neste momento começou o movimento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita a pedagogia que vem a ser "a teoria da educação". Dessa forma, o ensino passa a criar situações próprias para o seu exercício, produzindo regras, estabelecendo métodos e constituindo educadores especializados. É quando enfim, aparecem as escolas, os alunos e o professor.

> Os estudos mais recentes da história têm indicado que a palavra escrita parece ter surgido em sociedade-estado enriquecidas e com um poder muito centralizado, como entre os egípcios ou entre os astecas. Ela teria aparecido primeiro sendo usada pelos escribas, para fazer a contabilidade dos bens dos reis e faraós. Só mais tarde é que foi usada também pelos poetas para cantarem as coisas da aldeia e de sua gente. Assim também a educação. Por toda a parte onde ela deixa de ser totalmente livre e comunitária (não escrita) e é presa na escola, entre as mãos de educadores a serviço de senhores, ela tende a inverter as utilizações de seus frutos (BRANDÃO, 2005, p. 33 -34).

Sendo assim, nas sociedades primitivas e até os dias de hoje, a educação escolar ajuda a separar o nobre do plebeu, como se fosse um ponto terminal na escala de invenção dos recursos humanos de transferência do saber de uma geração a outra.

De acordo com Brandão (2005), a escola primária surge em Atenas por volta do ano 600 antes de Cristo. Antes dela, havia locais de ensino, onde os interessados aprendiam a fixar os negócios através de símbolos. Só depois da invenção da escola de primeiras letras é que o seu estudo, pouco a pouco foi se incorporando a educação dos meninos ricos. Surgem então em Atenas as "lojas de ensinar", não muito diferente das outras existentes no mercado. Nelas, um mestre, considerado miserável, era reduzido ao dever de lecionar as primeiras contas e letras. O menino escravo não tinha acesso a essa escola, apenas tratava do trabalho que era obrigado a executar. O menino nobre, porém, passava rapidamente por ela e era encaminhado aos lugares onde a educação grega formava os considerados adultos educados.

Durante toda a antiguidade o único curso técnico entendido como uma formação que apontava para um ofício, era a medicina. Os arquitetos ou engenheiros não possuíam escolas técnicas. Tais como ferreiros e artesãos, eles aprendiam o ofício de maneira simples e direta, através do convívio com alguém experiente na profissão. Mais tarde, sob a influência dos filósofos Sócrates e Epicuro é que a educação começa a ser pensada como formadora de espírito. (BRANDÃO, 2005).

Complementando o pensamento de Brandão, Ariês (1981) defende a concepção de que somente após o século XV é que o colégio como instituição de ensino em toda sua estrutura física, composto por um corpo docente, com disciplina, salas numerosas e pessoas com idades entre oito e quinze anos, foi transformado em instituição indispensável à sociedade, pois até então, a educação era reservada apenas para os clérigos. Com esse novo modelo educacional vai se formando a concepção de educação voltada para capacitação humana.

Neste mesmo período, na Itália, foi iniciada a divisão desse público em grupos que eram divididos de acordo com a capacidade intelectual, e eram colocados sob a direção de um só mestre, onde bem mais tarde, ao longo do século, na Inglaterra, passou-se a determinar um professor especial para cada um desses grupos que eram mantidos em locais comuns. Foi a partir dessas duas formas apresentadas, segundo Ariês (1981), que se criou a estrutura moderna de classe escolar que temos conhecimento atualmente.

> [...] Algumas vezes havia uma coincidência entre a idade e o grau, mas nem sempre, e, quando havia contradição, a surpresa era pequena, e, muitas vezes nenhuma. Na realidade, prestava-se mais atenção ao grau do que a idade. No início do século XVII, a classe não possuía a homogeneidade demográfica que a caracteriza desde o fim do século XIX, embora se aproximasse constantemente dela. As classes escolares que se haviam formado por razões não demográficas serviriam gradualmente para enquadrar categorias de

> idades não previstas de início [...] (ARIÊS, 1981, p. 172-173).

Concernente ao Brasil, Ghiraldelli (2006), afirma que foi com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino basicamente começou a se modificar de forma mais intensa. Uma vez que, surge uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militantes, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Corte.

> O ensino no Império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a "escola de ler e escrever", que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das "aulas régias", mas ganhou uma divisão em disciplinas [...] (GHIRALDELLI, 2006, p.28).

Outorgada a primeira Constituição de 1824 por D. Pedro I, essa carta constitucional tinha um tópico em relação à educação. Onde de acordo com a mesma, o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. (GHIRALDELLI, 2006).

Em contrapartida, Brandão reforça que atualmente a educação do homem existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação do meio sociocultural sobre os seus compartes. A educação é feita também através do convívio de viver e conviver. A escola, independente de sua qualidade, é apenas um lugar e um momento provisório para a educação acontecer. Sendo assim, a comunidade é quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido seja ensinado com a vida e com a aula ao educando.

Portanto, na visão deste autor:

> Toda a estrutura da sociedade está fundada sobre códigos sociais de inter-relação entre os seus membros e entre eles e os de outras sociedades. São costumes, princípios, regras de modos de ser às vezes fixados em leis escritas ou não. A educação é, assim, o resultado da consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, duma classe ou duma profissão, quer se trate dum agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (BRANDÃO, 2005, p. 74 - 75).

Sendo assim, a educação escolar não é algo isolado da sociedade. Ela faz parte de uma engrenagem que move a organização social, desde a sua origem. Nesse sentido todos os seus avanços e melhoras visam o crescimento da humanidade e da ciência, tendo gerações mais capacitadas e que estas não dependam apenas de seu desenvolvimento tecnológico. É necessário acreditar que o ato humano de educar exista tanto no trabalho pedagógico que

ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo.

2.1.2 Breve Histórico da Educação inclusiva

Após verificar que na história da educação a mesma tem um formato para receber apenas pessoas "ditas normais", excluindo aqueles que não se enquadravam nesta estrutura como as pessoas com deficiência. Nesse sentido, para se entender o contexto educacional do indivíduo com deficiência, é preciso, antes, conhecer os contornos e entornos desse processo, passando desde a segregação e marginalização às lutas de reivindicação por seus direitos. É conhecendo um pouco dessa história que mais clara torna-se a trajetória social e educacional das pessoas com deficiência. Assim como Neves, neste trabalho entende-se que:

> O silêncio historiográfico também é uma forma de exclusão e de negação do direito à memória. Resgatar sua história é não permitir que sua trajetória de luta por participação social e efetivação de direitos se perca no tempo, valorizando sua cultura e suas experiências enquanto seres humanos e enquanto comunidade. Ter a História *registrada* e valorizada é um direito, é um legado para gerações futuras, é dar pistas de como se construiu sua identidade, seus valores e seu sentimento de grupo em torno de uma história e de um passado em comum. (NEVES, 2009, p. 1).

Partindo da leitura de Lacerda (1998), inicio esse percurso histórico passando pela Antiguidade e boa parte da Idade Média onde os deficientes eram considerados não dotados de inteligência e por isso inferiores, sendo segregados e marginalizados, quando não mortos e abandonados à própria sorte. Fonseca (1987, p. 9), a respeito desse período, diz que a "perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas". Numa época fortemente marcada pelos preceitos religiosos, Mazzotta afirma que:

> A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo "parecidos com Deus", os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (MAZOTTA, 1999, p. 16).

Lima (2006) diz que a educação inclusiva é a educação que se amplia para todas as pessoas. A educação inclusiva traça um caminho para que as várias práticas educativas, sociais e interpessoais sejam repensadas e refletidas, de modo que sejam modificadas.

Para Bruno (2006) a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

Conforme Gaio e Meneghetti (2004) a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: que um indivíduo não é mais um ser qualquer, com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa alteridade é que subsistimos, e é dela que vem o senso de justiça, a garantia da vida compartilhada.

De acordo com Bruno (2006) o conceito de inclusão aponta para a necessidade de aumentar o debate sobre diversidade. Isso implica em compreender as diferenças individuais, as especificidades do ser humano e as diferentes situações vividas, tanto na realidade social como no ambiente escolar. Para que isso aconteça, é necessário que essa discussão passe pela reflexão sobre os conceitos construídos acerca dos alunos com deficiências, inclusos no imaginário social e impregnados na prática pedagógica que está centrada nas limitações e nas dificuldades, que muitas vezes se encontram presentes nas escolas.

Sendo assim, entende-se que a inclusão procura destacar formas de interação positivas e apoio as dificuldades dessas pessoas, tendo como base a escuta dos alunos, dos pais e da comunidade escolar. É importante que seja observado o interior da escola para que se torne possível compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com necessidades especiais encontram.

De acordo com Bruno (2006), a deficiência é considerada um fenômeno humano individual e social que é determinado, em partes, pelas representações socioculturais de cada comunidade, em diferentes gerações, e pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico dessa sociedade. As raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura da Roma Antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis.

> A Idade Média conviveu com grandes contradições e ambivalência em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Os deficientes mentais, os loucos e criminosos eram considerados, muitas vezes, possuídos pelo demônio, por isso eram excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiação de pecados e, finalmente, com Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana (BRUNO, 2006, p. 03).

É perceptível que essas contradições geravam confusão de sentimentos e atitudes que iam da rejeição extrema passando por piedade e compaixão e até a super proteção, fazendo com que surgissem assim as ações de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidados como: hospitais, prisões e abrigos.

Conforme Bruno (2006), no Renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam a buscar explicações para as causas das deficiências, que foram consideradas do ponto de vista médico como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

Gaio e Meneghetti (2004) relata que é sob a influência da valorização do conhecimento científico que se tem, na última metade do século XIX, um período fértil de realizações no campo da educação no município da Corte brasileira, com a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (1854), a reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1955), entre outros. É exatamente nesse período que ocorre a fundação de duas instituições públicas para atendimento de pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos-Inês), em 1856.

Mazzota (2005) diz que algum tempo depois da inauguração desses institutos foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação, e douração para os meninos surdos, no intuito de tornar esses deficientes pessoas produtivas para o meio social.

Por outro lado, alguns autores consideram a implantação desses dois institutos, um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiências, pois nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial. Nessa época o que existia era a Constituição Brasileira de 1824 registrando o compromisso com a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e com a criação de colégios e universidades onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-letras e artes. No entanto, o grupo de todos os cidadãos não incluía a massa de trabalhadores, que em sua maioria era escrava, e certamente também não dizia respeito às pessoas com deficiências.

Historicamente, a educação de pessoas com algum tipo de deficiência nasceu de forma

solitária, expelida e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os primeiros programas para prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade.

> As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiências surgiram na França em 1620, com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar a falar. Foram fundadas em Paris as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência: a educação de surdos com o abade Charles M. Eppé, que criou o método dos sinais para a comunicação com surdos. O Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, fundado por Valentin Hauy, em 1784, destinava-se a leitura tátil pelo sistema de letras em relevo. Mais tarde, em 1834, Louis Braile criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, denominado sistema braile, abrindo perspectivas de comunicação, educação e independência para as pessoas cegas (BRUNO, 2006, p. 03).

Conforme Bruno (2006) as primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiência mental foram do médico francês Jean Marc Itard, no século XIX, que sistematizou um método de ensino inspirado na experiência do menino selvagem de Ayeron (sul da França), que consistia na repetição de experiências positivas. A primeira instituição pública para a educação de crianças com deficiência mental foi residencial, fundada pelo médico francês Edward Seguin, que criou um método educacional originado da neurofisiologia que consistia na utilização de recursos didáticos com cores e músicas para despertar a motivação e o interesse das crianças deficientes.

Bruno (2006) afirma que na segunda metade do século XIX e início do século XX, as escolas especiais se espalharam por toda a Europa e Estados Unidos. A educação especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do século XX. O método Montessori, inspirado na rotina diária e na ação funcional, fundamenta-se na estimulação sensório-perceptiva e auto-aprendizagem. Emprega rico e variado material didático como: blocos, cubos e barras em madeira, objetos variados e coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixa e outros. O método Montessori foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil, na educação pré-escolar de crianças sem qualquer deficiência.

Em meados do século XX, surgem as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, são criadas a Pestalozzi e a APAE, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial. Em decorrência do avanço científico, as causas e origens das deficiências foram investigadas e esclarecidas na

segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mística e maniqueísta entre o bem e o mal provenientes da Idade Média. Embora esses avanços tenham colaborado para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e natureza, os preconceitos continuam fortes. (BRUNO, 2006).

Segundo Gaio e Meneghetti (2004) na década de 1940, a Constituição Brasileira de 1946 explicita a proibição de cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social desde que suas rendas sejam aplicadas integralmente no país para os respectivos fins. A educação passa a ser entendida como direito de todos, dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios e ideias de solidariedade humana.

Assim, é fundada, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que vai se desenvolver ocupando "o espaço vazio da educação especial como rede nacional". A partir de iniciativas pessoais e privadas, esta instituição apresenta-se à sua fundação como "instituição privada que busca atender às necessidades da educação especial pública" (GAIO e MENEGHETTI apud SILVA, 1995, p. 36), propondo-se à escolarização das crianças, que não estava ocorrendo de modo satisfatório da rede de ensino.

A APAE é idealizada tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência a crianças excepcionais. Desde a criação da Apae há a preocupação de seguir um modelo de associação que se desenvolva em rede nacional, com a caracterização inicial de um manifesto em prol da criança excepcional (GAIO e MENEGHETTI, 2004, apud SILVA, 1995).

Assim, a idade contemporânea é marcada pelo paradigma da cientificidade, do psicologismo, da valorização dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor. A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos à educação pública, gratuita. Essas ideias, reforçadas pelo movimento mundial de integração de pessoas com deficiência, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil.

Assim vai se desenhando os contornos da educação inclusiva no Brasil até chegar a leis mais atuais. Para Bruno (2006) um passo importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, pois:

> Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei Nº 4. 024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiências. A política educacional brasileira na década de 80 teve meta a democratização mediante a expansão do ensino com oportunidade de acesso das minorias à escola pública. A educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou força com o desenvolvimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregado para a integração de pessoas com deficiências na escola, no trabalho e na comunidade, tendo em vista a igualdade e justiça social. (BRUNO, 2006, p. 03).

Para Bruno (2006) foi por meio desse mecanismo democrático, que foi fundado na política de descentralização das ações, que são criados os conselhos estaduais, municipais e associações de defesa dos direitos, integrando representantes dos diferentes setores: saúde, educação, justiça e ação social, trabalhos, transportes e comunidade, tendo em vista a formulação de política integrada de desenvolvimento humano. No âmbito da educação infantil e especial, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem. Nesse enfoque sociológico, o meio ambiente inadequado e a falta de condições materiais são também fatores produtores de limitação e determinantes do fracasso escolar.

Porém, os caminhos e formas para implementar projetos e ações práticas contemplando as necessidades específicas e educativas que garantam uma educação verdadeiramente inclusiva já começam a ser debatidos e construídos por muitas escolas e professores. Esse papel social deve ser desempenhado pela escola e assumido integralmente pelos órgãos competentes pelas ações nos municípios para garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida a todas as crianças desde a educação infantil.

2.1.3 Complexos da Educação Especial e sua Inserção na Paraíba

Conforme Batista (2006) a escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência. Houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum e de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola. Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensinos adaptados, número menor de alunos por turma, professores

especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional.

Batista (2006) aponta que concernente à inclusão, o desafio das escolas comuns e especiais é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Cabe a escola especial complementar a escola comum. Se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência.

Conforme Holanda (2008), educação para todos é um tema que desafia as escolas de ensino regular a receberem as diferenças e estarem sempre prontas a atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, sejam elas linguísticas, cognitivas, culturais, étnicas e de gênero. Deixar de fora alunos, seja por dificuldade de aprendizagem, diferenças de etnia, déficit intelectivo, social, psicológico ou por qualquer outra diferença, tais atos se tornam condição de exclusão.

De acordo com Lima (2006) no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inseriu em seu capítulo V, as bases da Educação Especial, reafirmando a compreensão da Constituição Federal de 1988, com relação ao direito de todos à educação. As duas décadas mostraram uma conjuntura social diversa e diferente da que podia ser vista no início da década de 80. Entretanto, ainda existem algumas interrogações que vêm perdurando ao longo do tempo.

A educação especial deve acontecer em todas as escolas que proporcionem os níveis, etapas e modalidades da educação escolar antevistos na LDBEN, de modo a oferecer o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns (cumprimento dos 200 dias letivos, horas aulas, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade) um conjunto de outros elementos que admitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar. E assim sendo, a educação especial deverá ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso a matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos, é o que visa à inclusão de todos os que têm necessidades educativas especiais. (BRASIL, 2001).

Conforme Batista (2006) o aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa ampliar a sua capacidade criadora, a habilidade de admitir o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência mental em um nível sempre muito baixo carregado de preconceitos sobre a capacidade de como esses alunos progridem na escola, e como estão acompanhando os demais colegas. Desse engano deriva todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa; que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de demonstrar um conhecimento.

Porém, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige influência mútua constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns estudantes não atingirem rendimento escolar satisfatório.

Na Paraíba, a história da educação especial tem início na capital João Pessoa, no dia 16 de agosto de 1943, com a criação do Instituto de Neuropsiquiatria Infantil, através de um decreto do governo estadual. Até a data apresentada, não existia nenhum registro documental sobre qualquer iniciativa direcionada a pessoas com algum tipo de deficiência. (HOLANDA, 2008).

Ainda de acordo com Holanda (2008), o movimento para a criação do Instituto de Neuropsiquiatria Infantil em João Pessoa, por parte do governo estadual, aconteceu através do decreto federal (Lei nº 471), para ser executado por todos os estados da federação brasileira em adoção a novas aberturas de consideração, dignidade e integração, relativos a pessoa especial. Foi pela força dessa lei que a Secretaria de Saúde do Estado da Paraíba se mobilizou para criar um espaço de atendimento às crianças excepcionais que, até então, eram internas na Colônia Juliano Moreira, o manicômio da capital.

Entretanto, mesmo tendo sido criado em 1943, o Instituto de Neuropsiquiatria Infantil de João Pessoa ficou inoperante durante 16 anos, período em que a entidade só existiu no âmbito do papel. Na época, a lacuna foi justificada pela morosidade da reforma do prédio e a burocracia organizacional, característica da ação governamental.

O Instituto de Neuropsiquiatria foi criado para funcionar em regime de internato e tinha como finalidade oferecer atendimento médico e psicopedagógico, propondo educação e reabilitação para as crianças deficientes mentais que, até então, encontravam-se nos

manicômios da cidade, misturados a adultos e expostos aos mais diversos tipos de tratamento, inclusive abuso sexual.

> Os primeiros deficientes absorvidos pelo Instituto de Neuropsiquiatria Infantil eram crianças e adolescentes que estavam reclusos na Colônia Juliano Moreira, e cujo tratamento recebido era especificamente médico, junto aos adultos, sem que lhes fosse direcionada qualquer atividade educativa e social. Essa condição, inerente aos manicômios, era agravada com o abuso sexual que sofriam as crianças deficientes. (HOLANDA, 2008, p. 18).

O Instituto de Neuropsiquiatria em João Pessoa, porém, somente funcionou por doze anos. Sua extinção ocorreu devido à exigência de transição que foi feita a Secretaria de Saúde passando toda a responsabilidade legal para a Secretaria de Educação do Estado, o que gerou desconforto, consequente das incompatibilidades administrativas e políticas das Secretarias do Estado da Paraíba. Com a extinção do Instituto, as crianças especiais foram transferidas para o Instituto Jesus de Nazaré, orfanato da capital. Porém, uma ação de luta e reivindicação dos professores impulsionou a criação de um setor que ficasse responsável pela Educação Especial no Estado, a Coordenadoria de Educação Especial, e conseguiram, consequentemente, a criação da Escola de Educação Especial, em 1973. (HOLANDA, 2008).

Em meados de 1957, a educação especial de João Pessoa, ganha a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE que, provavelmente, foi impulsionada pelo Movimento APAEANO do Brasil, que surgiu no Rio de Janeiro, em 1955, quando foi fundada a primeira APAE.

Gaio e Meneghetti (2004) dizem que o sucesso das propostas de inclusão é consequência da adequação do processo escolar a diversidade dos alunos. Quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem nasce e é avaliada.

De acordo com Mittler (2003) apud Holanda (2006), proporcionar uma política educacional para educar a diversidade foi um compromisso público assumido pelos gestores de todos os estados e Ministros da Educação do mundo, com o objetivo de implantar "Educação para todos". Esse compromisso foi assumido como ponto alto da conferência realizada em Jomtiem, na Tailândia, organizada na década de 1990 pela UNICEF, pela UNESCO, pelo Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, pelo Banco Mundial e contou com a participação de Ministros de Educação, oficiais de 155 países, 1.500 delegados de organizações não governamentais. Participaram também dessa conferência, a mídia e seus representantes. Ainda no ano de 1990, em Nova York, os chefes do Estado do mundo resolveram renovar seu compromisso, na Reunião de Cúpula sobre a

Criança.

O paradigma da inclusão exige novas tendências, outras habilidades que permitam às escolas estarem preparadas para lidar com o processo de inclusão educacional. A escola, enquanto espaço de formação e transformação do homem e da sociedade, precisa sair dos seus muros enraizados e ter uma nova aparência para que a inclusão social aconteça. Para o ensino inclusivo, pressupõe-se ainda uma reflexão em toda a estrutura escolar, revendo-se seus movimentos internos, sua gestão, liderança e formação e, ao adotar política inclusiva, a escola possa programar orientação inclusiva. (HOLANDA, 2008)

Deste modo, é perceptível que a escola de orientação inclusiva está comprometida com o sucesso escolar, com o desempenho acadêmico de cada aluno e deve ter um olhar individualizado para os diferentes ritmos de aprendizagem, de modo que a participação ativa aconteça, tendo um cuidado permanente com a sombra da exclusão. (HOLANDA, 2008)

É necessário, para que a proposta da orientação inclusiva aconteça, que a escola tradicional, marcada pela exclusão, pela seletividade, pela evasão e pelo fracasso escolar, reveja seus conceitos, modelos curriculares, modo de avaliação e faça um sistemático investimento na formação docente. Pois, de acordo com Holanda (2006), um corpo docente bem atualizado nas políticas e nos paradigmas educacionais vigentes e com bases teóricas bem estabelecidas, pode superar as práticas pedagógicas excludentes e absorver quem está à margem do processo ensino-aprendizagem.

Ensinar é, de fato, uma empreitada complicada e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula. Acredita-se que não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos a escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças na sala de aula. (GAIO e MENEGHUETTI, 2004).

Em suma, percebe-se ao longo do que foi visto que, colocar o aluno com deficiência na escola regular ou na escola especial é uma polêmica que vem desde os primórdios da educação especial. As experiências do período da integração, de colocar alunos com deficiência na escola regular, deixou a marca do descrédito e reforçou o preconceito. A partir daí, muitas opiniões se firmaram radicalmente numa escolha: pessoas com deficiência, sobretudo os com déficit intelectual, deveriam estar nas escolas especiais. No entanto, o advento da inclusão reabriu o debate.

> Nesse sentido, as discussões em torno da inclusão têm apresentado duas correntes: uma, que se contrapõe às escolas especiais, e outra, que defende a proposta da escola inclusiva, ou seja, todas as diferenças devem estar agora nas escolas de ensino regular, as escolas inclusivas. (...) Para atenuar o desespero da escola, que também permeou o paradigma da interação, e pôr em prática o processo de inclusão, o MEC vem desenvolvendo um panorama de formação docente que atenda aos desafios para que a educação inclusiva seja uma realidade. Foi lançado, através da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, o Projeto Formação Docente Educar na Diversidade, cujo foco é o aluno com necessidades educacionais especiais (HOLANDA, 2006, p. 116- 117).

De acordo com o que foi discutido, nota-se que há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a fornecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cair em teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. Mas, acredita-se que é urgente procurar caminhar na direção certa.

O atendimento educacional especializado não deve ser um exercício que tenha como alvo o ensino escolar especial ajustado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o atendimento educacional especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem a obrigação de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola.

O método de edificação do conhecimento, no atendimento educacional especializado, não é ordenado de fora, e não é possível ser planejado sistematicamente, obedecendo a um encadeamento rígido e pré-definido de conteúdos a serem assimilados. E assim sendo, não persegue a promoção escolar, mesmo porque esse aluno já está incluso no ambiente da instituição.

2.2 Conceito e trajetória da Educação Especial a Educação Inclusiva

De acordo com a LDB 9394/96, atualmente a Educação Especial é definida como uma modalidade da educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino. De forma geral, se configura no conjunto de ações que subsidiam o processo educacional dos indivíduos que, como afirma Mazzotta (1996, p.11), “apresentam necessidades muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.” E por isso, requerem uma maior atenção e dedicação por parte dos profissionais da educação e dos setores responsáveis.

A inclusão no Brasil é garantida por lei, delegada por meio da Constituição Federal de 1988, quando em seu artigo 208, aponta que é dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, principalmente, na rede regular de ensino. Nesse mesmo ano o Governo brasileiro sancionou o Decreto de nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que trata do atendimento educacional especializado e que regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes de Base (LDB), n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta a seguinte redação: "o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento ao educando com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino".

Lima (2006), afirma que o termo inclusão, partindo do dicionário Aurélio pressupõe uma relação de pertencimento. "Nós seres humanos, estamos incluídos na sociedade por uma relação de pertencimento, baseada no princípio da igualdade: há algo que nos aproxima, que nos identifica como pessoas". (Lima, 2006, p 20).

Ao analisar a trajetória da educação especial, faz-se necessário referenciar o paradigma da integração e da inclusão, uma vez que, esses modelos educacionais despertam muitas polêmicas relacionadas aos seus conceitos de incluir e integrar. (Sassaki 1998, apud Lima, 2006), aponta a inclusão e a integração como formas de inserção social, ao mesmo tempo mostra que são conceitos distintos, onde associa a integração aos anos 1960 e 1970 e ao modelo médico então adotado, que objetivava tornar a pessoa apta para atender as demandas do meio social. Concernente ao paradigma da inclusão, este não aceita segregação. Pois sua meta maior é incluir todos os alunos no ensino regular.

Em concordância com Sassaki (2001), Mazotta (2002) menciona que, nas mesmas décadas citadas, foram iniciados programas voltados para a integração escolar da pessoa com deficiência, onde o atendimento, o tratamento e a educação eram realizados em escolas especiais. Assim, o processo de integração se constituiu como forma de reconhecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência, marcada numa perspectiva de normalização.

Segundo Glat (apud Barbosa, 2006. p.25), como base da integração, a normalização busca estabelecer e manter comportamentos e características pessoais, nesse sentido a autora, trata o princípio da normalização, esclarecendo que:

> [...] normalizar não significa tornar o indivíduo normal ou tentar amenizar as diferenças existentes para aproximá-lo do modelo que a sociedade idealiza, mas implica a aceitação das diferenças inerentes à condição da deficiência, e não à normalização da deficiência. (GLAT apud BARBOSA, 2006. p.25).

Mediante tantas críticas ao paradigma da integração, Barbosa (2006), afirma que a inclusão vai gradativamente ganhando força, sendo apoiada por um compromisso firmado por vários países, incluindo o Brasil, que se comprometeu com uma oferta de educação de qualidade para todos, na escola de ensino regular. Uma vez que, de acordo com a autora, a inclusão busca eliminar o preconceito e a exclusão através da escola para todos que é a escola inclusiva.

Dentro do contexto inclusivo, Lima afirma que tanto a integração como a inclusão, são formas de inserção social, sendo que a integração trata as deficiências como "problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais", quanto a inclusão "considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições". (Lima, 2006, p. 24).

> A partir da integração, podem ser buscadas as bases para uma maior interação entre alunos com deficiências, alunos sem deficiências e professores de escolas comuns. Contudo, o processo tende a ser mais lento e mais sujeito a retrocessos. A inclusão exige medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais. (LIMA, 2006, p .24).

No que cerne ao aspecto educacional, Lima (2006) destaca que o "termo integração" está relacionado ao ato de compartilhar o mesmo espaço que é a sala comum da escola comum. Quanto ao termo "inclusão" está estreitamente ligado ao ato de pertencimento, fazer parte daquele grupo, constituir.

Ainda concernente a "integração" dentro do contexto inclusivo, Mantoan define que a mesma "refere-se mais especificamente a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência" [...] (Mantoan, 2006, p.18). Nesse sentido, o objetivo da integração, "é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído" (MANTOAN, 2006, p.19). Assim, a inclusão, tem como meta não deixar ninguém no exterior do ensino regular desde a vida escolar. Para tanto, essa autora defende que as escolas inclusivas devem propor "um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades" (MANTOAN, 2006, p. 19).

Nesse contexto de Educação Inclusiva Gonzalez comenta que se faz necessário também compreender o conceito de necessidades educativas especiais para que possamos

entender como ocorre o processo de inclusão nas escolas de ensino regular. De acordo com esse autor conceituar educação especial é defini-la como o tipo de educação que requer:

> a) adoção de meios especiais de acesso ao currículo, mediante equipamento, instalações ou recursos especiais, a modificação do meio físico ou de algumas técnicas de ensino especializado; b) oferecimento de um currículo especial ou modificado; c) atenção especial à estrutura social e ao clima emocional em que ocorre a educação. (GONZÁLEZ, 2002, p. 104).

Gonzalez afirma ainda que, o termo "necessidades educativas especiais" passa a ser bastante divulgado a partir de outro documento de grande relevância internacional, a Declaração de Salamanca (1994), que traz a seguinte contribuição:

> [...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994, p.06).

González (2002) coloca ainda que para que a Educação Especial se constituísse, dentro do conjunto das Ciências da Educação, como disciplina específica, de caráter científico e pedagógico, foi extremamente longo o percurso. A própria terminologia "Educação Especial" já esteve ligada a termos como Pedagogia Curativa, Didática Especial Diferenciada, Pedagogia Terapêutica, Corretiva, entre outros. Segundo o autor, o termo "ensino especial" surge recomendado pela UNESCO, a partir de 1958:

> [...] como consequência do grande número de expressões que vinham sendo empregadas, determinando que a pedagogia especial compreendia tudo aquilo que se entende sob o termo instrução, educação, definindo-a como aquele setor da pedagogia que engloba todo o ensino geral ou profissional destinado aos deficientes físicos ou mentais aos inadaptados sociais e a outras categorias especiais de crianças. (GONZÁLEZ, 2002, p.63).

Segundo Mantoan (2005), a concepção de atendimento escolar para os alunos com deficiência, no contexto educacional brasileiro, foi se definindo de acordo com a evolução dos serviços oferecidos pela Educação Especial. Inicialmente com o período assistencialista, definido por um modelo médico-psicológico incluído no sistema educacional, passando às atuais propostas de inclusão escolar desses alunos. Nesse contexto, a definição de Educação Especial como uma modalidade de ensino encontra-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN/96, em seu Capítulo V, que delega sobre a Educação Especial:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, p. 22).

Nessa perspectiva a Educação Inclusiva, tem como paradigma o respeito e o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, onde busca atender as necessidades e

interesses de todos os alunos, sem discriminação, buscando formar uma sociedade livre do preconceito e da desigualdade. Nesse sentido,

> A educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p.27).

Portanto, incluir é necessário e primordial para melhorar as condições da escola, de modo que nela possa se formar gerações mais estruturadas e preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos e sem barreiras. Dessa forma, a atenção e respeito a essa diversidade se faz urgente à construção de uma escola mais justa e com igualdade de aprendizagem para todos. É nessa condição que se pode falar em uma escola inclusiva.

3. AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INLUSIVA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE INCLUSIVO.

3.1 Avanços da Educação Inclusiva no Brasil

O ponto de vista de inclusão em educação que se costuma adotar refere-se à concretização de uma educação para todos e expressa, dentro de um contexto educacional, a realização de um trabalho pedagógico consciente para alcançar metas e objetivos educacionais que maximizem a participação e minimizem as barreiras à aprendizagem vivenciadas por todos os alunos, independentemente de origem étnica, racial, socioeconômica e características pessoais aceitas ou não pelo grupo de convivência. (SANTOS e PAULINO, 2008).

Gerar a inclusão de deficientes denota, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar a cerca da deficiência. Sugere quebra de paradigmas, reformulação do sistema de ensino, para a absorção de uma educação de qualidade, na qual o ingresso, o acolhimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. (SANTOS e PAULINO, 2008)

No Brasil, a proposta de inclusão vem sendo estimulada em diversas escolas e envolve desde a educação infantil até a educação superior. Lima (2006) relata os projetos de ações socioeducativas iniciados na década de 1980 que trouxeram átona a inclusão,

> A década de 1980 marca o final de um período sucessivo de governos militares no Brasil. As mudanças no contexto político e social dão início à elaboração de alguns projetos educativos voltados para as camadas populares. Alguns desses projetos propunham ações socioeducativas e culturais para populações carentes do meio urbano. Paralelamente a essa possibilidade, o quadro educacional no Estado apresentava problemas. Os índices de repetência e evasão escolar eram elevados, e as próprias escolas demandavam a criação de classes especiais para deficientes educáveis. (LIMA, 2006, p. 111).

Em meados da década de 80, ainda de acordo com Lima (2006), 90% dos alunos das classes especiais eram da periferia. A maioria deles tinha uma vida normal na comunidade, mas não conseguiam evoluir na escola. A partir do trabalho de pesquisas e de avaliações feitas por técnicos do sistema de ensino, a alfabetização tornou-se prioridade para os alunos das classes especiais. Na ocasião, já se enxergava questões associadas à inclusão.

Para Raiça (1993), o acesso de crianças com deficiência no ensino regular tem sido progressivamente expandido, o que já constitui grande avanço. Entretanto, a educação inclusiva tomada como modificação do ambiente escolar, nos aspectos arquitetônicos,

organizacionais, curriculares e de atitudes, ainda está em processo de amadurecimento. Sabe-se que a lei contribuiu para que o pontapé inicial fosse dado, contudo, muito há de se realizar para garantir-lhe a efetivação.

Defende-se, através do movimento educacional inclusivo, que a escola é responsável pela aprendizagem de todos os alunos, cabendo essa responsabilidade, não somente ao professor, mas também, à comunidade escolar (educadores, técnicos, gestores, funcionários, pais, alunos). A proposta é que cada um, dentro de seus papéis sociais, contribua para o sucesso do processo, conforme Oliveira (2009).

Entende-se, porém, que existem dificuldades para o sucesso desse processo educativo e que a insuficiência de pesquisas no campo da educação inclusiva é uma delas. Lima (2006) sugere que essa carência de pesquisas na área da educação inclusiva e da educação especial deve ser progressivamente suprida com a modificação da prática social em relação à pessoa com deficiência. No entanto, segundo o referido autor, atualmente, aumentou o número de pesquisadores com interesse pelo tema da inclusão.

> Ao pesquisar inclusão em abordagens desse tipo é necessário ter informações sobre o sujeito incluído, o que se entende por inclusão, o tipo de qualificação apresentada pelos professores, as condições físicas da escola, se há atendimento para a criança fora da escola ou dentro do horário das aulas, se o aluno veio da escola especial ou não. Enfim, existem inúmeras particularidades a serem observadas no estudo de caso, para que seu potencial metodológico seja bem explorado, no âmbito da educação inclusiva. (LIMA, 2006, p. 128).

As experiências e estudos que aos poucos são consolidadas em cursos de graduação e pós-graduação confirmam a necessidade de expor, aos futuros professores e gestores da escola, o tema da educação inclusiva. Para Lima (2006), as demandas crescentes de alunos ou profissionais e o aumento da pesquisa na área são evidências dessa necessidade.

Santos e Paulino (2008) dizem que a educação inclusiva tem importância fundamental, pois, busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o grau de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois anseiam, antes de tudo, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como alicerce o argumento de que todas as pessoas têm o mesmo valor, pelo simples fato de serem seres humanos. E que, por isso mesmo, todos precisam ser considerados e respeitados em uma maneira única de existir.

A educação inclusiva traz um reforço para uma educação diferente, inovadora, que vai além da visão neoliberal de capacitação. Por meio da convivência com a heterogeneidade e

utilizando-se de toda a sua riqueza, espera-se ajudar na formação de pessoas mais críticas para decidir e não para servir. A igualdade então deixa de ser parecida com homogeneização, sendo ressignificada, indo além da garantia ao ingresso e abrindo caminhos para que os indivíduos realmente possam fazer suas próprias escolhas, decidir seus próprios rumos. (SANTOS e PAULINO, 2008).

Assim sendo, percebe-se que a educação inclusiva não é somente um modismo, ela é um movimento mundial com embasamentos sólidos em princípios elementares de Direitos Humanos. O manifesto surgiu com o desígnio de gerar equidade de oportunidades educacionais para todos, tal qual proclama o relatório da Declaração de Salamanca – considerados um dos principais episódios legais da educação inclusiva, que foi ratificado por diversos países, entre eles, o Brasil. (RAIÇA, 2006).

Pensando ainda na relação de mudança da educação tradicional para a inclusiva, devemos ressaltar que a educação, que até então era para alguns, passa a ser para todos, saindo de uma proposta rígida, para uma proposta mais dinâmica e flexível. Na perspectiva inclusiva, a igualdade de oportunidades é para todos, enquanto na tradicional há uma barreira gerida pela exclusão.

Contudo, há de se saber que o processo de inclusão não é fácil e, por isso, também é desafiador e repleto de possibilidades para os educadores e os educandos. A informação, a formação de base e o conhecimento especializado constituem, certamente, uma vertente significativa dentro desse caminho, afinal, só é possível saber se um sujeito é "educável" ou "escolorizável" depois da sua estimulação e de intercessões que aumentem o desenvolvimento de novas capacidades e competências, algo que vem ocorrendo em algumas experiências inclusivas. (LIMA, 2006)

> Acreditamos que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos. Nos dias de hoje as desigualdades sociais e o desrespeito as diferenças são banalizados em nosso cotidiano, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz estas relações. Desta forma, nossa sociedade e, pro conseguinte, nossa escola, está envolvida por uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo. (SANTOS e PAULINO, 2008, p.11).

Segundo dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir de um documento elaborado pelo Governo denominado de "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", com base no Censo Escolar (2007), demonstra uma perceptível evolução nas matrículas dos alunos com deficiência constatando um crescimento

de 640%, com progresso considerável entre os anos de 1998 à 2006. Quanto a distribuição dessas matrículas, nota-se um crescimento de 146% nas escolas públicas que alcançaram 63% dos alunos em 2006.

Nessa perspectiva o Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja uma prioridade educacional. Essa iniciativa ocasionou mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da inclusão. Em 2011, foi constatado um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) houve um significante avanço no número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular, com o aumento de 15,3%. Em contrapartida, o Instituto divulgou também que nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve uma diminuição de 11,2% no número de alunos, o que evidencia as conquistas da política de inclusão na educação básica brasileira.

O censo escolar do ano de 2004 revela que o Brasil é o país da América Latina que mais inclui estudantes com deficiência nas escolas regulares. Em segundo lugar aparece o México, e em seguida, o Chile. O INEP aponta também um aumento de 76,4% no número de matrículas de alunos com deficiências nas salas comuns, entre os anos de 2002 e 2004, além, de apresentar um percentual de 57% de alunos matriculados na Educação Especializada da rede pública de ensino.

Os importantes avanços alcançados pela atual política da Educação Inclusiva são refletidos em números, segundo o Censo Escolar de 2010: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2011, esses números alcançaram 78,3% nas públicas e 21,7% nas escolas privadas, refletindo a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em buscar desenvolver uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

Segundo dados do MEC (2007) no que tange a acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, verifica-se que 14% dos estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam estruturas proporcionais de acessibilidade. Já em 2006, as escolas com matrículas de alunos deficientes, 23,3% possuíam acessibilidade e 16,3% apresentavam ter dependências e vias adequadas (dado não coletado

em 1998). Portanto, no ano de 2006, as escolas de educação básica, apresentam um índice de acessibilidade de apenas 12% nas instituições de ensino.

Dentro do processo de avanço da educação inclusiva na sociedade brasileira, aparecem as escolas como ambientes inclusivos e é sobre esse tema que relata o tópico a seguir.

3.2 A Escola como Ambiente Inclusivo

Ao analisar o processo de inclusão de portadores de necessidades especiais no ambiente escolar, considera-se que promover a inclusão nesse recinto é apenas uma pequena parcela do grande caminho que o acesso de uma inclusão real significa, ou seja, incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício da cidadania. (SANTOS e PAULINO, 2008).

Santos e Paulino (2008) dizem que, ao longo da história, a fundação de instituições e de escolas que possam receber as pessoas com deficiência tem sido realizada por meio de movimentos isolados, seja pelos familiares destes ou pelos próprios deficientes. Observa-se, no entanto, certa ausência de políticas públicas eficazes que possam garantir um real movimento da inclusão social. Assim sendo, a defesa dos direitos das com pessoas com deficiência tem sido vista em movimentos isolados promovidos por pequenos grupos e somente depois integrados às políticas sociais.

Três elementos são considerados fundamentais no processo de inclusão social: primeiro o sujeito incluído, pois é preciso pensar o que é necessário oferecer aos alunos quando se pensa em educação inclusiva; segundo o professor, que deve ser assessorado na construção dos saberes que envolvem a educação das pessoas com deficiência, no intuito de que a educação inclusiva de fato agencie a aprendizagem de seus alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades, e por último, a família, elemento indispensável no processo de inclusão dos filhos, valendo salientar inclusive que esta também vive processos de exclusão social quando possui um filho deficiente.

> Muito tem se falado sobre o processo de inclusão, e quase sempre com o sentido de que inclusão e integração escolar seriam sinônimas. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer. A cidadania do portador de necessidades especiais é um

> caminho recente e que evolui de maneira tímida, pois toma corpo apenas na década de 1990, como movimento de "educação para todos", apesar de ter início em forma de diretrizes políticas, pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta Declaração representa sem dúvida um grande marco no processo de inclusão social da pessoa portadora de necessidades especiais. Ainda que não seja um documento especificamente destinado à educação especial, favorece indiretamente o movimento de inclusão social do portador de necessidades educativas especiais, pois propõem a igualdade entre os homens e o direito à educação a todos os indivíduos (SANTOS e PAULINO, 2008, p.32).

Com relação às dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiências, Lima (2006) fala sobre a existência de uma equivocada crença, difundida pelo senso comum, de que a melhor coisa para as pessoas deficientes seria que elas se tornassem "normais", ou fossem "curadas", como se a condição de deficiente fosse um risco de morte. Além de haver, neste ponto de vista, uma confusão entre doença e deficiência, observa-se ainda, uma rejeição a fatos que questionam esta proposição de "cura". Entretanto, a deficiência é característica dos sujeitos. A partir da fragilidade e da força dessa condição é que os sujeitos se estabelecem como tais. A sua eliminação geraria necessariamente uma desestruturação e exigiria uma reestruturação.

O que se entende a partir disso, é que a pessoa com deficiência, como qualquer outro indivíduo, possui personalidade própria, isto é, cada uma tem características que lhe são únicas. É claro que existem aquelas que demonstram maior dificuldade de compreender as regras sociais, e necessitam de maior apoio para ajustar-se aos diversos parâmetros que vigoram em ambientes diversificados.

Para Raiça (2006), o que precisa ser avaliado não é se determinado indivíduo tem ou não condições de ser incluso, mas, sim, se a escola está disposta a se estruturar para receber essa pessoa. E quando se fala de estrutura, não se refere exclusivamente aos aspectos materiais, embora estes não deixem de ser importantes. Por estrutura entende-se o emaranhar organizacional que oferece sustentação ao processo de inclusão, e não restam dúvidas que a base desse processo está situado nas pessoas que trabalham na escola. Está embasada nos valores éticos que circulam pela escola; no desejo de ensinar dos educadores; assim como na implicação profissional de cada membro do grupo em melhorar as condições de trabalho.

> A denúncia da existência de alunos segregados em salas de aula supostamente inclusivas é muito frequente. Entendemos que uma classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade da convivência social. Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir as experiências acadêmicas, mas deve ser ampliado para as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais

> ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e, em alguns casos, talvez sejam "os conteúdos" que serão ensinados. A questão que podemos e devemos levantar é se a escola representa para a criança especial um espaço significativo de aprendizagem. Sendo a resposta positiva, podemos então afirmar que desenvolvemos praticas inclusivas. (SANTOS e PAULINO, 2008, p.33 - 34).

Outro aspecto interessante dentro do ambiente escolar que detém real importância quanto ao aprendizado do aluno deficiente são as disciplinas ministradas pelos educadores. Para Santos e Paulino (2008), todas as disciplinas parecem, aos poucos, tentar homogeneizar os alunos em torno do que seja o aluno-padrão identificado por meio de sua nota e de seu bom comportamento. Entretanto, a educação em sua expressão curricular deveria pregar exatamente o contrário. Levar em conta as diferenças pode fazer com que elas se transformem em solução, possibilitando que esta metodologia massificante acabe substituída por uma gama de métodos e este critério de avaliação fechado por diversos critérios, se tornariam mais flexíveis, ambos determinados pelos próprios protagonistas. Essa modificação não significaria queda de qualidade, muito pelo contrário.

Raiça (2006) acredita que a educação inclusiva representa um movimento que visa corrigir uma tradição excludente, e por isso, traz como principal proposta à reestruturação escolar no aspecto arquitetônico, conceitual, curricular e de atitude para receber todas as pessoas com deficiências, independente de diagnósticos ou limitações destas, ou seja, não mais se espera que o indivíduo se ajuste aos padrões escolares, mas que estes sejam remodelados de acordo com a população recebida. Entretanto, o grande problema é que a escola tem encontrado dificuldades para se transformar e se ajustar às novas demandas vindas não somente de indivíduos com deficiência, como de inúmeras outras pessoas que não se enquadram nas expectativas delineadas no universo escolar.

Dados de pesquisa revelam que a principal dificuldade dos professores que convivem com alunos deficientes consiste na falta de apoio durante o processo de inclusão e se estende às diversas situações vivenciadas em sala de aula, para as quais eles se sentem despreparados e desamparados. Assim sendo, percebe-se que reorganizar a escola, rever concepções que pautam o planejamento pedagógico, também refletir sobre os padrões relacionais entre os integrantes da comunidade escolar são aspectos importantes quando se pretende favorecer ambientes de aprendizagem pautados no princípio da inclusão. (RAIÇA, 2006).

A partir de todo o material apresentado, nota-se que a prática inclusiva centra-se na aprendizagem e não no ensino. De modo que, quando o professor está mais preocupado em cumprir o programa do que em acompanhar o desenvolvimento dos alunos, ele está

automaticamente se enquadrando em um modelo mais tradicional. Porém, o modelo de escola inclusiva busca verificar, constantemente, o crescimento do aluno, atentando para uma educação mais individualizada, personalizada, que irá satisfazer as necessidades básicas de cada indivíduo.

Quando se sugerem ambientes de aprendizagem na escola inclusiva, estes deverão acontecer de forma que a pessoa com deficiência tenha oportunidades de participar, relacionando-se com todo o ambiente. Se a escola acompanhar as mudanças propostas pela educação inclusiva, estará mostrando melhor qualidade, não só para a pessoa com deficiência, mas para todos. A proposta inclusiva tem como base o trabalho em equipe para que se possam alcançar seus objetivos. Isso também deverá nortear o trabalho realizado na escola pelos professores, auxiliares, funcionários, ao mesmo tempo que, com os familiares. Os alunos serão atendidos individualmente, caso todos façam juntos esse trabalho (RAIÇA, 2006).

> O importante é que o professor defina um tema para todos os alunos, considerando os estilos de aprendizagem de cada um, ao elaborar a aula. Buscam-se, assim, atingir os diversos níveis de compreensão presentes na classe. Por exemplo, o professor pode selecionar o conceito de meio ambiente como temática da aula, variando os procedimentos, usando leitura de textos, observação de diversos ambientes em torno da escola, produção de cartazes, apresentação de vídeos, entre outros. O deficiente poderá participar ativamente do ambiente, realizando produções de acordo com as possibilidades, sendo sempre estimulado a avançar cada vez mais. (RAIÇA, 2006, p.55).

Por outro lado, Veiga (2009) diz que a escola não pode se limitar à função de ensinar. As ocupações educativas dos tempos livres são cada vez mais exigidas à escola, acompanhadas com ações pedagógicas. A escola deve ser cada vez mais próxima à realidade. Muitos dos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos. No entanto, essa diversidade pode ser encarada não apenas como um problema, mas também como uma força, caso o currículo deixe de ser homogêneo e passe a dar espaço e voz a própria escola.

Conforme Barbosa (2004), o que se reivindica é o espaço para a vida, para a vivência de alegrias e tristezas, para que o deficiente possa viver seus conflitos e encontros que ampliem o repertório vivencial e cultural. Para isso, deve existir um compromisso por parte dos educadores e familiares que se responsabilizam por proporcionar o bem-estar desses indivíduos. Essas pessoas devem ser ajudadas, com o objetivo de que aprendam a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

Alguns alunos apresentam dificuldades de tal ordem que não conseguem identificar aquilo que já sabem e muito menos planejar as metas para construir aquilo que desejam saber,

esses são os que mais necessitam desse aprendizado. Para ser fiel a meta de autogerenciamento da aprendizagem, é necessário estar vigilante para saber acordar uma estrutura bastante organizada, mas não engessada, para que sejam possíveis as escolhas e as negociações. Esse balanceamento é difícil de ser feito e não estará presente em nenhum manual de didática. No entanto, buscá-lo passa a ser uma meta que pode fazer toda diferença na ação pedagógica. (BARBOSA, 2004).

Como já foi citada, a escassez no campo de pesquisa da educação inclusiva denota um empecilho para essa ação pedagógica. Entretanto, atualmente, as dificuldades relacionadas às deficiências são temas de vários trabalhos científicos. Elas mostram que lidar com dificuldades de uma pessoa deficiente não é uma situação essencialmente negativa. As formas de interação com a problemática podem resultar em profissionalização, na inclusão da pessoa com deficiência em um campo de trabalho de grande visibilidade social, resultando disso inúmeras possibilidades. (LIMA, 2006).

Partindo desse pressuposto, vê-se que a igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não significa, de forma alguma, tornar igual. Incluir não denota uma forma de nivelar ou de uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Santos e Paulino (2008) dizem que neste caso, o "aluno-padrão" não existe. Cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças. Para que isso ocorra, dois tabus da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação.

> É preciso ter claro que para a conquista do processo de inclusão de qualidade algumas reformulações no sistema educacional se fazem necessário. Seriam elas: adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização da terminalidade do ensino para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das necessidades especiais, a especialização dos professores e a preparação para o trabalho, visando a efetivação da cidadania do portador de necessidades especiais. (SANTOS e PAULINO, 2008, p.38).

Tendo em vista a não aplicação de uma metodologia mais acessível ao deficiente, é como se de tais sujeitos fossem vetados seu poder de decisão sobre o que seja importante ser aprendido ou ensinado. Santos e Paulino (2008) dizem que esta relação de imposição de abundância de conteúdos em tempo preestabelecido não parece nada democrática e este tipo de gestão, que domina as demandas do alunado em benefício de prazos (bimestres, trimestres ou semestres) ou de provas não parece coerente com a educação que defende a inclusão de sujeitos nos processos decisórios e cotidianos.

É preciso ter consciência de que o poder de decisão deve pertencer a todos. Portanto alunos, professores, família, coordenadores pedagógicos, comunidade, diretores, técnicos administrativos, todos poderão contribuir nas decisões da escola, prática que pouco acontece. Acredita-se que, se esta relação hierárquica no ambiente escolar (onde um decide e os outros obedecem) não acabar, não será possível viver em uma democracia plena, pois o participar precisa ser um hábito.

É devido a essa falta de participação que a efetivação das práticas inclusivas tem sofrido, ao longo dos anos, inúmeras resistências, principalmente no que se refere ao modo como a inclusão tem sido implantada nas escolas. Para Lima (2006), os alunos devem ser atendidos nas escolas de ensino regular, às quais cabe preparar-se para recebê-los, oferecendo-lhes um ensino de qualidade, independentemente de cor, raça, religião, sexo, deficiência, classe social, entre outras coisas.

O material apresentado já citou a falta de capacitação dos professores como uma das principais dificuldades enfrentadas no processo de evolução da educação inclusiva no país. È justamente essa problemática que será abordada no próximo tópico.

3.3 A Formação do Educador na Perspectiva da Educação Inclusiva

A formação dos professores é um assunto que merece ênfase quando se aborda a educação inclusiva. Muitos estudantes de pedagogia sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. E existe uma insatisfação geral entre estudantes de pedagogia, de licenciatura e professores, a de não saber lidar com indivíduos com deficiências.

Salienta-se a necessidade de atenção a formação dos professores. De acordo com Lima (2006), pesquisas apontam a insuficiência de um quadro de profissionais especializados e competentes que desenvolvam um trabalho pedagógico, adequado para alunos de classes especiais.

A LBD[1] (Lei n. 9.394/96), em seu capítulo 50, alega que os educadores devem ser capacitados e especializados. Entretanto, existem dúvidas sobre como deveria ser a formação

[1] *Lei de Diretrizes e Bases* da Educação (*LDB*) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

ou a capacitação de profissionais para uma Educação Inclusiva. Não se sabe se os educadores deveriam conhecer profundamente apenas uma área de deficiência ou adquirir um conhecimento geral de todas as áreas de deficiências.

Outro questionamento pertinente é se os educadores deveriam receber, preliminarmente, uma formação geral e, depois, uma formação específica? Na década de 1980 e 1990, observava-se que não havia objetivamente especialistas em educação de deficientes, e sim, especialistas em deficiência visual, auditiva, física ou outras. O que se pensava, na época, é que os educadores deveriam receber uma formação geral, voltada para um núcleo básico, pertinente a todas as deficiências, hoje vistas como necessidades especiais, e, depois, aprofundar-se em áreas específicas. Era uma concepção lógica e até inovadora naquele momento, embora bastante centrada em aspectos estritamente técnicos. (LIMA, 2006).

> O campo pedagógico contrapõe-se, muitas vezes, aos saberes médicos e psicológicos, quando trabalha com aqueles alunos que receberam um prognóstico considerado negativo. As variáveis envolvidas no campo pedagógico alteram um prognóstico desfavorável, à medida que o sujeito tem acesso a escola, aprende e nela permanece. Ele pode ser educado, escolarizado e alfabetizado, ainda que esses elementos apresentem-se em graus diferentes. A educação deve ser entendida como forma de inserção cultural dos sujeitos; a escolarização como a aprendizagem de normas, atitudes e conhecimentos pertinentes à cultura escolar; e a alfabetização, como domínio das capacidades referentes à leitura e à escrita (LIMA, 2006, p.113).

Santos e Paulino (2008) concordam que na historia da educação especial é possível observar dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas, não só no que se refere à aceitação e a forma da compreensão dos fenômenos de comportamentos mostrados pelos indivíduos com deficiência, como também na falta de infraestrutura material e de pessoal qualificado para orientação e supervisão adequadas. A precisão de recursos humanos devidamente habilitados para atuar em classes inclusivas implica não só o conhecimento a respeito das especificidades da deficiência com a qual se vai trabalhar, mas também, uma reflexão critica a cerca do sentido da educação e de suas finalidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial sugerem capacitar dois tipos de professores: o primeiro se refere aos professores do ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade; o segundo trata dos professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

Até pouco tempo, apenas os professores que possuíam um interesse pela educação especial eram conduzidos para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas

profissionais ou não que envolviam a educação especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional durante o serviço, através dos programas de formação continuada. As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são bastante necessárias para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequada. (SANTOS e PAULINO, 2008).

Para Raiça (2009), a preparação do professor deve ser iniciada na formação pedagógica. Atualmente, o currículo dos cursos de pedagogia e licenciatura tem sofrido alterações que objetivam adicionar temáticas relacionadas a educação inclusiva. Essas mudanças, mesmo que pequenas, certamente irão refletir na atuação de futuros professores; entretanto, ainda existe um número extenso de docentes atuantes que tiveram pouca ou nenhuma informação sobre a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Para esses casos, têm sido oferecidos cursos específicos.

Acontece que a maior parte das capacitações se volta mais para as descrições de quadros clínicos das deficiências do que para situações práticas enfrentadas pelos professores em sala de aula. Além disso, é comum que o educador, nestes cursos, elabore uma imagem do deficiente que nem sempre corresponde à pessoa real que ele recebe em sala de aula. Aí virão surpresas, exigências, que causam no professor sensação de desamparo e despreparo. Portanto, por melhor que seja o curso, ele não dá conta de tratar do que diz respeito ao singular de cada indivíduo, e da própria relação professor-aluno. O preparo para lidar com as peculiaridades de cada aluno exige da escola uma série de condições importantes, que não dependem somente do professor.

Conforme Barbosa (2004), os cursos de formação de professores usam as formas racionais e teóricas, para debates de compreensões e análise da prática. No entanto, esses cursos deixam de lado o pensamento intuitivo, as formas de pensar que surgem na incerteza, com configurações não muito claras, por aproximações. Esse modelo racionalista, das teorias, adota o pensamento analítico como forma de educação. Sendo que é exatamente o pensamento intuitivo que se aproxima da forma onde o indivíduo constrói seu pensamento, através do movimento, da percepção e focando o cotidiano.

> A forma como se concebe o conhecimento didático tem a ver com a maneira pela qual se concebem uma inovação e a formação de professores. O processo de formação didática, no âmbito dessa ótica, é moldado por um único tipo de conhecimento, o científico, e por sua aplicação técnica. Esses processos apresentam dicotomias entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica que realizam. O ideário didático está distante das práticas de sala de aula e estas refletem concepções

> historicamente arraigadas na cultura acadêmica. Portanto, prevalece um tipo de formação mais preocupada com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões políticas e sociocultural. Para dar um exemplo desse tipo de proposta, a identidade do profissional é sustentada no discurso prescritivo sobre o que o docente deve ser: modelo disciplinador, possuidor de um elenco de qualidades. (VEIGA, 2009, p..35).

Para Raiça (2009), os professores de alunos deficientes devem organizar suas aulas, tendo objetivos claros que mantenham todos motivados pelo aprender respeitando o ritmo de cada um. No ambiente de aprendizagem, os professores devem estar preocupados com as potencialidades, interesses e motivações de cada aluno; não se prendendo às diferenças dos mesmos, pois o potencial promove o ato de aprender. Os ambientes de aprendizagem, como sempre foi pregado, devem ser motivadores, agradáveis, estimulantes, coloridos, higiênicos e facilmente acessíveis a todos os alunos. Aos professores, o ambiente deverá permitir o desenvolvimento de iniciativas individuais durante o trabalho com a classe.

Existem fatores essenciais para qualquer profissional da área da educação, independente de trabalhar ou não com alunos deficientes, dois desses fatores são: o desejo de aprender e os compromissos com a carreira escolhida. Aprender implica mudar, inovar e assimilar novas ideias, buscando soluções para as dificuldades à medida que elas vão surgindo. (RAIÇA 2009).

Deste modo, o professor deve estar atento as inovações exigidas pela própria profissão, já que o ato de ensinar requer aprendizagem constante. Portanto, não poderá desanimar diante das necessidades de mudanças exigidas como, por exemplo, as adaptações curriculares que deverão ocorrer sempre que se fizer necessário. O professor deve elaborar programas educativos apropriados, pois se deve trabalhar com um currículo que seja expressivo às necessidades dos alunos.

Não é recomendado ao professor superproteger o aluno com deficiência, principalmente, quando esse estiver errado com relação ao convívio cotidiano com algum colega. A superproteção pode assumir uma postura que pode inibir-lhe a criatividade, a imaginação, enfim, o aprendizado.

Quando o professor se prepara, mesmo que a estrutura organizacional da escola não seja satisfatória, as chances de sucesso são bem maiores. Se a escola se reestruturar e o professor se mantiver preso a crença e estereótipos, dificilmente o processo inclusivo será bem-sucedido. Existem situações em que a escola não fez alterações importantes no funcionamento, mas o professor, por si só, se organizou, reestruturando concepções prévias,

buscando informações e apoio em instituições especializadas; e os resultados foram bastante gratificantes para ele e para os alunos. (RAIÇA 2009).

No entanto, Veiga (2009) entende que para formar professores como agentes sociais é preciso investir na valorização do profissional, dignificando o trabalho pedagógico e a carreira docente. É necessário aperfeiçoar suas condições de trabalho, instigar a organização coletiva dos profissionais em entidades científicas, sindicais, entre outras. A formação do professor como agente social defende um debate político que considera desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. A formação do professor como agente social ocorre num processo orgânico e unitário. Um de seus principais fundamentos é a formação teórica de qualidade.

Assim sendo, graduar professores sugere compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os habilite a encarar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica. A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (VEIGA, 2009).

Entretanto, como já foi visto a implantação da inclusão não depende unicamente dos professores, mas, do conjunto de profissionais que compõem a escola e esse grupo de pessoas, algumas vezes têm dificuldades de convivência, principalmente no que se refere ao ato de educar indivíduos com deficiência. Oliveira (2009) cita alguns desses problemas expressos na relação entre profissionais educadores:

> [...]disputa de poder entre gestores, coordenadores pedagógicos e professores no interior da escola; receio dos professores de que os coordenadores pedagógicos lhes fizessem mais cobranças pedagógicas; as queixas freqüentes de todos os segmentos da escola quanto ao apoio pedagógico prometido pelos especialistas da educação especial da secretaria de educação e as falhas no seu cumprimento, entre outros problemas (OLIVEIRA, 2009, p.16).

No tangente ao processo educacional, os profissionais que estão na escola são direta ou indiretamente cobrados a terem ações em resposta às várias mudanças ocorridas na sociedade. Segundo Oliveira (2009) é cobrada do professor novas envergaduras, esperando-se não apenas a transmissão de conteúdos disciplinares, mas a responsabilidade pelo exercício de uma nova cidadania que harmoniza a valorização da diversidade cultural e a aceitação das diferenças; dos especialistas educacionais e dos dirigentes escolares cobra-se o apoio pedagógico que deve ser dado ao professor.

Por fim, considera-se que a inclusão educacional é um procedimento ainda a ser edificado, visto que as práticas exercidas na maioria das escolas não miram um método fidedigno que objetiva a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. É sabido que existe necessidade de formulação e implementação de políticas públicas inclusive que envolvam principalmente o apoio à família e ao professor, desde a sua formação. O caminho percorrido ainda é muito curto, no que se refere a formulação de políticas públicas que favoreçam um real processo de inclusão educacional, embora muitas conquistas tenham ocorrido e possam ser historicamente comprovadas. É acertado também afirmar que o aluno com necessidades educacionais especiais deve ser incluso quando suas condições assim permitirem e quando a inclusão significar para este um benefício. Desta forma, se confirma que a inclusão não elimina a existência da educação especial, como postula Santos e Paulino (2008).

Todo o material aqui apresentado mostra que a insegurança de muitos professores é um fator que precisa ser analisado e superado. Não se pode afirmar que a experiência direta, a interação com pessoas com deficiência, seja um requisito prévio para o desenvolvimento do processo de inclusão em uma escola, no entanto, é perceptível que ela pode favorecer a eliminação de alguns preconceitos.

A partir dessas reflexões-indagações sobre as necessidades de pessoas com necessidades especiais, procurou-se, neste capítulo, traçar um caminho inicial para falar sobre a capacitação necessária ao trabalho com a inclusão e a educação especial, partindo do professor em si ou mesmo da escola como ambiente inclusivo.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de Estudo

A pesquisa de como acontece à formação dos professores para atuarem com estes na escola pública do município de Cajazeiras - PB é de cunho qualitativo, na perspectiva de investigar e analisar como essa formação dos professores contribui na atuação junto aos alunos com deficiência. De acordo com Minayo (2007), a abordagem qualitativa é caracterizada como aquela que incorpora o universo do significado das ações e das relações humanas e estruturas sociais, abordando os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e atitudes. Nesse sentido, a pesquisa busca conhecer como os professores do município supracitado se preparam para desenvolver um ensino inclusivo, de maneira a promover uma "educação para todos" como determina a lei.

Para a concretude do trabalho, considerou-se pertinente realizar um estudo descritivo bibliográfico levando em consideração o conceito de história oral de autoria de Alberti (2005).

Segundo Alberti, a história oral pode ser entendida como um método de pesquisa que oportuniza a realização de entrevistas com pessoas que participaram de acontecimentos e conjunturas como forma de se aproximar do objeto de estudo. Nesse sentido, é preciso destacar que:

> Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimento e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido. (ALBERTI, 2005, p.155).

Assim a história oral é um método de pesquisa que privilegia o acesso a informações oriundas diretamente das fontes, que são evidentemente as testemunhas, onde este método produz fonte, que são caracterizadas nos depoimentos, nas narrativas, nas quais são colhidas através da técnica da entrevista. Contudo, a autora afirma que, "A história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita" (ALBERTI, 2005, p.155).

Partindo do pressuposto de que o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas), para outros estudos, “podendo ser reunido em um acervo aberto a pesquisadores” Alberti (2005).

Nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Atentou-se para que fosse desenvolvida uma pesquisa que fundamentasse a análise dos dados coletados. Essa escolha aconteceu devido à necessidade de se trabalhar com o universo dos significados e das opiniões.

4.2 Local da Pesquisa

A pesquisa aconteceu em uma escola pública do município de Cajazeiras/PB e tem como preocupação central, conhecer com mais propriedade como é desenvolvido a formação dos professores para que estes possam atuar na sala de aula, dando ênfase ao processo da educação inclusiva, a partir da percepção dos professores e da Coordenação geral que acompanha essa população.

Para a efetivação da pesquisa de campo, foi realizado um estudo de caso, onde elegemos uma escola pública situada no centro da cidade de Cajazeiras/PB, onde objetivamos averiguar como esta busca atender os alunos com deficiência na perspectiva da inclusão no ensino regular e também o grau de preparação desses profissionais, como se capacitam e se habilitam para atuarem no processo inclusivo. Esta instituição de ensino foi escolhida devido ter uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e por desenvolver suas atividades educacionais na rede regular de ensino com alunos com deficiência.

A escola em estudo possui 5 salas de aula de ensino regular e 1 sala de AEE, com o corpo docente composto por 10 professores da sala regular e 1 da sala de Atendimento. A instituição matriculou no corrente ano, 136 alunos, onde 6 destes apresentam deficiência e frequentam a sala de AEE, no entanto eles não farão parte da amostra devido o enfoque do estudo ser direcionado aos professores e sua formação.

4.3. População e Amostra

Sendo o trabalho caracterizado como um estudo de caso, serão baseados nos depoimentos de duas professoras da rede regular de ensino, pertencente ao quadro da escola pública em estudo do turno da manhã, que trabalham nas salas de ensino regular que têm em seu ambiente alunos com deficiência. Além dessas, também participou da pesquisa a Coordenadora Pedagógica da Educação Inclusiva pertencente a Secretária de Educação do município de Cajazeiras/PB, e uma profissional que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua na Escola. Para selecionar a amostra foram utilizados critérios de tempo de serviço, e formação para atuação na educação inclusiva, uma vez que, experiência e formação são aspectos fundantes para desenvoltura dessa pesquisa.

4.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Segundo Lakatos e Marconi (2010), é necessário que haja um rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa, pois é determinante para que seja evitado os erros e defeitos resultantes de entrevistadores inexperientes ou informantes tendenciosos.

Nesta etapa que consiste na realização dos trabalhos de campo, utilizaremos instrumentos de coleta de cunho qualitativo, através da entrevista aberta pré-elaborada, se adequando assim ao sentido irrestrito de coleta de informações sobre determinado tema. Será utilizado questionário, pois o entrevistado pode ficar a vontade para falar acerca do trabalho realizado na escola, enquanto instituição inclusiva, da sua atuação enquanto profissional na área da educação, das dificuldades, conflitos e anseios que porventura ainda perpetuam no âmbito educacional, principalmente em se tratando de uma educação inclusiva.

Nessa perspectiva, as entrevistas selecionadas e aplicadas durante o estudo de campo foram do tipo abertas, onde foram transcritas e analisadas intensamente. Segundo Minayo (2007), essas entrevistas têm origem em uma matriz, um roteiro de questões-guia que dá cobertura ao interesse de pesquisa. O entrevistado tem a possibilidade de dissertar sobre o tema em questão.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010) pode-se definir esse tipo de entrevista como “Padronizada” ou “Estruturada”, onde o entrevistador segue um roteiro previamente

estabelecido. Para as estudiosas, as perguntas dirigidas aos indivíduos são predeterminadas, de acordo com um formulário elaborado e efetuado geralmente com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

O objetivo da padronização de perguntas é obter dos entrevistados, respostas correspondentes as mesmas perguntas, proporcionando dessa forma, uma comparação de diferentes respostas, referentes as mesmas perguntas.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, buscou-se organizar de forma clara as entrevistas para delinear a análise e interpretação dos mesmos. Segundo Lakatos e Marconi (2010), na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, e com isso consegue respostas as suas indagações, com o intuito de estabelecer relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

Neste trabalho foi feita uma coleta de dados, por meio da análise das entrevistas. O objetivo foi o de transformar esses dados em pesquisa qualitativa.

O material bibliográfico recolhido nos primeiros capítulos também foram analisados, sendo considerado um juízo de valor sobre determinado material científico. A finalidade dessa análise foi o de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi documentado sobre o assunto estudado. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, considerados de suma importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. As autoras acrescentam ainda que a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi escrito sobre determinado assunto, mas propicia o estudo de um tema sob novo olhar, atingindo conclusões inovadoras.

Portanto, neste capítulo far-se-á a análise das entrevistas coletadas e os caminhos percorridos no intuito de averiguar como ocorre a formação dos professores para atuarem com alunos com deficiência nas salas regular de ensino da escola pública do município de Cajazeiras-PB, enfatizando a formação do educador na perspectiva da educação inclusiva.

5.1 Perfil dos Entrevistados

Foram entrevistados quatro docentes, todas do sexo feminino, envolvidas no processo educacional que objetiva incluir os alunos com deficiência no ambiente escolar. Uma delas atua em uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo duas que atuam no ensino regular e têm sob suas responsabilidades alunos deficientes, todas com vínculo

empregatício efetivo na rede pública de ensino. Por fim, uma colaboradora para a efetivação da pesquisa, exerce cargo de confiança atuando na Coordenação da Educação Inclusiva, junto a Secretaria de Educação do Município.

O perfil profissional das entrevistadas para a concretude da pesquisa foi apresentado no quadro abaixo, levando em consideração a formação, o tempo de serviço na educação com estudantes especiais e a formação específica na área de educação inclusiva.

Quadro 01 – Perfil profissional dos entrevistados

Atuação	**Formação**	**Tempo de experiência no magistério**	**Experiência com aluno incluído**	**Formação específica em Educação Inclusiva**
Profissional da Sala de AEE	Superior em Pedagogia	8 anos	Exclusiva do AEE	Sim
Professor da Sala Regular	Superior em Pedagogia	13 anos	01 aluna (def. Auditiva)	Não
Professor da Sala Regular	Superior em Pedagogia	16 anos	02 Alunos: 01 (def. Auditiva) 01 (def. Intelectual)	Não
Coordenação da Educação Inclusiva	Superior em Pedagogia	04 anos	Não possui	Sim

Fonte: Dados da pesquisa

As professoras entrevistadas da sala regular de ensino possuem em suas salas de aula alunos com deficiência, identificadas como deficiência auditiva e intelectual. Todas as profissionais são graduadas em pedagogia, onde as duas educadoras da sala regular juntamente com a professora do AEE apresentam uma larga experiência em sala de aula. No entanto as docentes do ensino regular, apesar de já terem tempo no campo educacional, mas não possuem nenhuma formação na área de educação inclusiva. Além do mais, a Coordenadora da Educação do município possui 4 anos de atuação na área da Educação Inclusiva.

De forma bastante ética, foi mantido em sigilo os nomes das professoras entrevistadas, onde foram estruturadas da seguinte forma: as professoras da sala regular ficaram denominadas de Professora A (sala regular) e Professora B(sala regular), a professora da sala de AEE e Coordenadora da Educação Inclusiva.

5.2 A importância da Formação do Educador Frente à Inclusão de Alunos com Deficiência

O primeiro questionamento levantado quando essa pesquisa foi a campo relacionou-se a formação do professor para atender os alunos deficientes do município de Cajazeiras/PB, como agente promotor da inclusão dessa população nas salas comuns de ensino regular.

De acordo com as educadoras entrevistadas das salas de ensino regular e de Atendimento Educacional Especializado - AEE de Cajazeiras e a Coordenadora da Educação Inclusiva, sua formação se dá a partir de:

> Professora A: *Curso Normal médio, Curso superior em Pedagogia e especialização em psicopedagogia.*
> Professora B: *Curso Normal médio, Curso superior em Pedagogia e é especialista em tecnologia educacional.*
> Coordenadora da Educação Inclusiva: C*urso superior em Pedagogia, especialista em tecnologia educacional e Atendimento Educacional Especializado.*

Estas afirmações estão de acordo com as determinações propostas pelas normas da LDB 9.394/96, que traz as novas exigências na formação do educador apontada no artigo 62 que diz:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Quando indagada, a professora da sala de AEE acrescentou ainda que é especialista em Atendimento Educacional Especializado, que segundo proposto pelo MEC, no Manual de Orientação para Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação inclusiva. Além de cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, direcionados para essa formação, onde os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

E ainda de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) – LDB, que prevê para a formação dos professores da rede pública de ensino com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais afirma que os “professores

com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (LDB, art. 58, III).

Nesse contexto, vale salientar que o processo inclusivo vai além da integração entre alunos com e sem deficiência em uma mesma sala, pois, "uma escola inclusiva significa muito mais do que espaço físico onde se agregam diferenças". (HOLANDA e CAMINHA, 2008, p.49), ela se constitui a partir de novos princípios educacionais, tendo como premissas o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades, e para isso é fundamental:

> [...] atentar para a necessidade de adaptação pedagógica, mudanças curriculares e modos de avaliação que possam atender às diversas necessidades educativas. Ainda se faz pertinente acrescentar que a mudança de mentalidade precisa acontecer, não apenas no cenário educativo, mas no seio da sociedade e, acima de tudo, nos poderes públicos (HOLANDA e CAMINHA, 2008, p.49).

Partindo dessa perspectiva a Educação Inclusiva, tem como paradigma o respeito e o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, onde busca atender as necessidades e interesses de todos os alunos, sem discriminação, buscando formar uma sociedade livre do preconceito e da desigualdade. Nesse sentido:

> A educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda comunidade escolar (BRASIL, 2007, p.27).

No contexto da educação inclusiva, a palavra formação está estreitamente ligada a denominações como capacitação, treinamento, e ainda, a termos como reciclagem, dos profissionais diretamente ligados a docência, educadores, pedagogos, especialistas (FUSARI & FRANCO, 2005). Partindo dessas terminologias, tais profissionais precisam estar "habilitados tecnicamente" para atuarem na prática docente e, para isso, devem adquirir, na formação, o domínio de técnicas e habilidades. De acordo com os autores, esse processo se dá de duas formas, a formação inicial, que se refere aos cursos de magistério, profissionalizantes ou de nível superior (pedagogia) e de licenciatura; e a formação continuada ou contínua, que é compreendida como processo posterior a formação inicial, dada a atuação do professor na prática do magistério.

> Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação contínua. Seria como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outro posterior. (FUSARI e FRANCO, 2005, p. 18).

Dentre as professoras do ensino regular entrevistada, apenas uma teve a oportunidade de participar por um ano do curso de formação continuada em Educação Especial oferecido pela Secretaria de Educação de Cajazeiras, que não foi o suficiente para ajudá-la a desenvolver um trabalho inclusivo. Enquanto a educadora da sala de AEE participa ativamente da referida formação contínua. Onde elas têm a mesma visão em relação a formação continuada, que segundo as mesmas é de grande importância, uma vez que, oferece uma fundamentação teórica promotora de conhecimentos e discussões frente as diferenças. Concernente a Coordenadora da Educação Inclusiva, esta relata que:

> *É através da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva que os professores adquirem esses conhecimentos para estarem com esses meninos e o município de Cajazeiras oferece essa formação aos professores desde o ano de 2009. Temos o curso de libras e libras avançadas.*

Em discordância com a fala da Coordenadora que menciona a oferta do curso pelo município para os professores, sem distingui-los se da sala de ensino regular ou da sala de AEE, se encontra o fato da professoras A e B da sala regular que mesmo tendo alunos com deficiência em suas salas de aula, não participam do curso de formação continuada em educação inclusiva. Entende-se nas entrelinhas que a formação acaba sendo oportunizada mais aos professores da sala de AEE, e como fica o educador da sala regular que tem que favorecer um ambiente inclusivo para esse aluno com deficiência?

Prieto (2006) acrescenta a essa discussão que os conhecimentos sobre o ensino de alunos com deficiência não deve e nem pode ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pela maioria dos profissionais da educação, idealmente a todos.

> Contudo, o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e projetar formas de lhes prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades. (PRIETO, 2006, p. 59).

A criação de espaços para a formação contínua do professor no seu cotidiano escolar possibilita um foco irradiador para a reconstrução do projeto político-pedagógico da escola e da educação, na perspectiva da construção de uma escola aberta para todos. Sobre esse foco Mantoan (2009) destaca que “a formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma

autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas" (MANTOAN, 2009, p. 92).

Ademais, é necessário que o educador esteja disposto e com bastante abertura para aprender sempre, seja nos momentos de formação e de trabalho. Mantoan (2006) defende a ideia de que "não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional" (MANTOAN, 2006, p.59).

Sobre a formação de professores para o ensino regular e especial, Mantoan ressalta que deve:

> [...] Possibilitar-lhe a disseminação de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, pela elaboração de referenciais teórico-práticos sobre a aprendizagem e o ensino dessa população e pela construção de referenciais de ação político-administrativo com vistas a de fato, garantir educação para todos. (MANTOAN, 2006, p.68).

De acordo com as Diretrizes Curriculares do MEC (2010) essa formação deve romper com o modelo tradicional do ensino que se volta para os conteúdos, estruturado em modelo de currículo escolar que traça um perfil de aluno que se busca formar que é aquele aluno "modelo". Com isso, começa a surgir metodologias para "romper" esse determinismo, onde visa considerar as diferenças entre os educandos e apresenta uma nova roupagem de organização curricular. O Ministério define ainda que a formação em nível de aperfeiçoamento e especializado seja baseado em Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) e dentre outros.

Na perspectiva da inclusão, é compromisso da escola não só acolher a diversidade e compartilhar o espaço de aprendizagem, mas essencialmente saber lidar com essa diversidade. Nesse sentido, Oliveira (2009) justifica que,

> [...] em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes. (OLIVEIRA, 2009, p.37).

Portanto, para que a inclusão de alunos com deficiência ocorra nas salas regulares de ensino é preciso que os educadores revejam suas práticas de ensino e busquem desenvolver seu trabalho educativo levando em consideração a heterogeneidade existente entre os alunos, além de levar em consideração suas limitações. Para tanto se faz necessário um trabalho em

conjunto, onde o professor da sala regular esteja em sintonia com o profissional da sala de AEE, para que sejam discutidas as dificuldades, conquistas, estratégias e avanços destes alunos.

5.3 Articulação dos Profissionais Envolvidos no Processo de Inclusão

Sob esse aspecto de articulação, foi perguntado as professoras da sala comum e a profissional da sala de AEE sobre a relação/contato do docente do ensino regular com a professora da sala de AEE concernente o planejamento e acompanhamento da aprendizagem dos alunos com deficiência. As professoras da sala regular de ensino declararam que:

> Professora A: *Infelizmente não há uma interação entre a professora do AEE e a professora da sala regular. Esse é um ponto negativo, pois acredito que para o trabalho obter um bom resultado seria necessário esse acompanhamento.*
>
> Professora B: *Não há uma relação da professora do AEE com a educadora do ensino comum. Durante o ano letivo, os professores que atuam no AEE ainda não tiveram a humildade de realizar um trabalho em parceria, de procurar saber como é o aluno na sala comum.*

Enquanto a educadora do AEE, afirma que, *é bom deixar claro que a atribuição do professor do AEE é diferente do ensino regular. Cada um tem seus objetivos. No entanto precisam interagir para avaliar se os recursos estão funcionando a contento.* Em concordância com os relatos, a Coordenadora da Educação Inclusiva fala que não há envolvimento por parte do professor da sala regular com o atendimento, onde lamenta a falta de interação entre os saberes. Então observa-se que todas as entrevistadas têm consciência da importância da interação entre todos no processo inclusivo, no entanto cada uma desenvolve seu trabalho individualmente.

As afirmações das profissionais entrevistadas contrariam a teoria, onde seus depoimentos revelam a inexistência de um ponto necessariamente essencial à inclusão do aluno, que é a interação/contato entre professor da sala regular e o profissional do AEE, uma vez que, um deve auxiliar/complementar o trabalho do outro. Assim há a necessidade de diálogo permanente entre esses sujeitos da educação, devido o aluno ser atendido no AEE em suas especificidades para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva na sala regular de ensino.

Levando em consideração que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visto como um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

Nesse sentido, o AEE complementa a formação do aluno, no intuito de fundamentar sua autonomia fora e dentro da escola, pois sua oferta é obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado preferencialmente nas escolas comuns, nas Salas de Recursos Multifuncionais. Compondo assim o Projeto Político Pedagógico da escola.

Para dispor as melhores condições de inserção no processo educativo formal, o AEE é ofertado preferencialmente na mesma escola comum em que o discente estuda. Nessa perspectiva, vai se constituindo uma proximidade do ensino comum com a educação especial, onde as necessidades de determinados alunos proporcionará o encontro, a troca de experiências e as condições necessárias ao desempenho escolar desses alunos (MEC, 2010).

> Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. [...] Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe suplementar/complementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (MEC, 2010, p.19).

Com base nesses dados, o MEC (2010) propõe eixos privilegiados de articulação, uma vez que, deve existir um envolvimento por parte do professor da sala comum e do profissional do AEE para que haja um ensino inclusivo, que são os seguintes:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Político Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem.

- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

Sem esse contato entre o regular e o especial, o aluno não será beneficiado de forma significativa pelo atendimento, pois, o educador do AEE não vai ter conhecimento do avanço ou regresso educacional do estudante, ou ainda das suas dificuldades, para que ocorra um novo planejamento, com novas metodologias que propicie ao aluno uma postura de autêntico aprendiz no ensino regular.

Tendo em vista o fato de que as professoras da sala regular não têm conhecimento acerca do atendimento especializado prestado aos alunos com deficiência, como já foi revelado, não há comunicação entre os profissionais, pois o mais conveniente é que as educadoras por não se sentirem preparadas, passe a "ignorar" a presença dos alunos deficientes em sua sala, não por discriminação, e sim, por falta de preparo e formação adequada. Além disso, alegam não saber lidar com essa realidade que se torna mais frequente nas salas de ensino regular no Brasil. Como bem afirmou a Professora B da sala regular, quando afirma que "muitas das vezes a aluna com deficiência existente em sua sala fica um pouco isolada, não porque tenha a intenção, mas, porque a mesma em muitos casos não sabe o que fazer e nem como fazer, para envolver a aluna nas atividades do cotidiano".

A educadora do AEE reconhece a falta de formação continuada para os professores do ensino regular e apresenta bastante insatisfação ao falar sobre o assunto em questão. De acordo com a mesma, essa realidade deve ser modificada, uma vez que, as professores têm que aprender a "lidar com o aluno deficiente de forma a desenvolver sua aprendizagem junto aos demais". Já Coordenadora da Educação Inclusiva do município de Cajazeiras, esta alega que existe a formação promovida pela Secretaria de Educação, porém reconhece ser insuficiente, por não ser acessível para todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão.

As entrevistadas deixam transparecer certo descontentamento referente à formação dos professores, que segundo as mesmas, não é nada satisfatória, uma vez que o MEC determina que esta "seja de forma contínua e integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola". Além da formação permanente dos professores, o PPP deve está também direcionado para a

aquisição de conhecimentos dos vários profissionais atuantes na escola, dos pais e de toda a comunidade em que a instituição se encontra.

Para que a inclusão dos alunos com deficiência ocorra de fato é preciso uma organização e reestruturação das escolas e redes públicas de ensino. Mantoan (2006), afirma que para universalizar o acesso de todos de forma incondicional e democratizar a educação é pertinente compreender que:

> A reorganização das escolas dependem de um encadeamento de ações que estão centradas no Projeto Político-Pedagógico. Esse projeto, que foi chamado de "plano de curso" e outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola, sejam traçadas com realismo e responsabilidade (MANTOAN, 2006, p.46).

Nesse sentido, Mantoan (2006) afirma que tanto as escolas públicas como as privadas já estão implantando diversas mudanças com o intuito de democratizar a educação, o que depende de um extenso e intenso planejamento de um projeto político pedagógico que visa organizar tais transformações.

> Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridade de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis por coordená-las (MANTOAN, 2006, p.46).

Para Mantoan (2006) o ensino individualizado e diferenciado para os alunos que apresentam problemas de aprendizagem e déficit intelectual não corresponde às exigências dos princípios inclusivos, uma vez que, o ensino diferenciado é uma forma de segregar e discriminar os alunos dentro e fora da sala de aula.

Diversos fatores são essenciais a fim de auxiliar a prática pedagógica das escolas que visem e contribuam para a elaboração do meio social do alunado, a exemplo de currículos, a formação de turmas, as práticas de ensino e a avaliação.

É importante salientar que os alunos com dificuldades de aprendizado continuam sendo excluídos pelo ensino diferenciado no dia a dia escolar, pois diversas escolas ainda não estão totalmente capacitadas para atender a esses educandos, o que demonstra falta de interesse, recursos ou especialização dos docentes para tratar esses educandos.

Concernente à organização e preparação das escolas para acolher os alunos com deficiência, as professoras da sala regular indagadas responderam que a escola em que atuam não está preparada nem em sua estrutura física e nem no aspecto administrativo, pois o professor acaba trabalhando sozinho sem contar com materiais necessários que auxiliem em seu trabalho inclusivo.

> Professora A: *Não só a escola em que trabalho, mas outras escolas ainda não sabem lidar com esse novo paradigma educacional, ou seja, não estão preparadas. Os poucos recursos e materiais existentes são de uso exclusivo da sala de AEE, onde não há materiais disponíveis para o trabalho em sala de aula comum.*
>
> Professora B: *A escola em que leciono não se encontra preparada, pois não possui elementos essencialmente necessários para ser promotora da inclusão, como uma simples rampa para facilitar o acesso do aluno com deficiência, a escola não possui. Além disso, os recursos materiais disponíveis estão centralizados apenas na sala de AEE.*

A opinião da profissional do AEE sobre a preparação da escola não difere da fala das professoras da sala comum, pois segundo a mesma, *"*Precisa melhorar a estrutura física, adequar o espaço, como construir rampas. Pois Incluir não é simplesmente matricular o aluno, é dar condições de acesso, permanência e participação*".*

Já a coordenadora da educação inclusiva, ela afirma que as escolas estão preparadas para receber os alunos deficientes e culpa os professores pela resistência:

> *Estão. As escolas têm mobiliário, a parte pedagógica, os professores são especialistas do AEE. Infelizmente não podemos dizer o mesmo do professor da sala comum, porque isso ai é uma questão lenta e depende de cada um. Precisamos colocar formações e sensibilizar ainda o professor do ensino normal, mesmo sabendo das resistências de alguns.*

Sem o intuito de justificar a atitude dos professores que resistem em "aceitar" alunos deficientes em suas salas de aula, Carvalho (2004), coloca a falta de formação dos professores como "empecilho" face à inclusão escolar, uma vez que, estes não sabem o que fazer quando encontram alunos deficientes em suas salas de aula.

Levando em consideração que para que ocorra a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, é preciso rever as responsabilidades das mesmas quanto à organização das classes, dos professores, dos alunos, do currículo, do apoio pedagógico especializado, bem como, aos aspectos relacionados à formação dos professores que atuam nesses ambientes, tomando como base a seguinte determinação:

> Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
>
> I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

> II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do principio de educar para a diversidade; [...]
>
> IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
>
> a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.[...] (BRASIL, 2001, p. 71-72).

Por isso, para os defensores da inclusão escolar, segundo Mantoan, é indispensável que:

> Os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. (MANTOAN, 1999, 2001; Forest, 1985).

Segundo Mrech (1998) a escola atual tem que se adequar a nova forma de trabalhar requerida pela Educação Inclusiva, pois os desafios que ela tem que enfrentar são inúmeros.

> O desafio que enfrenta as escolas inclusivas é de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de doenças graves. O mérito dessas escolas não está na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças: com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades inclusivas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA apud COSTA, 2007, p 20-21).

Para alguns autores incluir significa muito mais do que inserir fisicamente pessoas com deficiência num ambiente escolar. Para Martins (1999), Forest e Pearpoint (1997) e Figueiredo (2002) a inclusão implica proporcionar um novo sentido a escola, que é pensar em uma escola que não deixe nenhum aluno de fora. Uma escola que atenda a todos sem exceção, que possa ser revista na perspectiva dos novos paradigmas da sociedade atual, como também das exigências da nova demanda de alunos com suas particularidades.

Nesse sentido Figueiredo (2002) complementa que inserir o aluno com deficiência em uma escola que não foi redimensionada dentro de um novo paradigma, simboliza dar continuidade ao processo de exclusão, pois se a escola permanece dentro da perspectiva excludente, mantendo as mesmas concepções politico-pedagógicas conservadoras, os alunos continuarão excluídos e não logrará êxito em sua aprendizagem.

De acordo com Figueiredo (2002), para que a inclusão ocorra é preciso que as escolas sejam transformadas, iniciando pela desconstrução de práticas segregacionistas, modificando o trabalho pedagógico, o currículo e a avaliação e a formação do professor, o que implica em "questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno e, finalmente, invalidar soluções paliativas" (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, define que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

A educação inclusiva partindo do princípio de modificação do ambiente escolar, nos aspectos arquitetônicos, organizacionais, curriculares ainda se encontra em processo de reconstrução e amadurecimento, uma vez que a lei oportunizou para que essa política educacional fosse introduzida em todas as escolas. No entanto, para a sua concretude e efetivação muito há ainda de se realizar.

5.4 O Preparo do Professor Mediante a Prática Inclusiva

Tomando como foco a preparação do professor para atuar com alunos especiais nas salas de ensino regular, as professoras indagadas afirmaram que, embora tenham em suas salas alunos com deficiência, não se consideram preparadas para receber essa clientela, pois segundo as mesmas:

> Professora (A) *na teoria é tudo muito fácil, mas quando você se depara com a realidade é muito complicado.*
>
> A segunda educadora(B) assim coloca: *não me sinto preparada, pois cada aluno tem sua especificidade, seu mundo, exigindo novas estratégias.*
>
> A profissional da sala de AEE, declara que, *apesar do curso não me sinto totalmente preparada, no entanto, torna-se mais fácil para mim pois já tenho algo como subsídio*.

Observa-se que, das três entrevistadas, apenas a profissional da sala de AEE se sente um pouco mais preparada para trabalhar com alunos com deficiência. Outro aspecto que chama a atenção é a falta de formação especializada, apontada pela professora A, por ter em sua sala uma aluna com deficiência auditiva, onde a mesma não sabe como trabalhar com esta estudante, uma vez que, "não entende nada de libras, pois não recebeu nenhuma "preparação" ou "treinamento" para acolher e lidar com essa realidade". A educadora confessa que

“procura dá mais atenção a estudante surda do que aos demais alunos”. No entanto, a atitude da professora não deve ser uma solução viável para o caso, onde na verdade a docente precisa ser escolarizada, e não ter uma atenção diferenciada que em nada vai contribuir para a sua aprendizagem. Essa situação pode gerar alguns conflitos como, por exemplo, a de realçar na aluna um sentimento de isolamento do grupo, além de reforçar a sua baixa auto-estima e, consequentemente, sua incapacidade de aprendizagem .

Ademais, a fala da professora A, acaba contrariando a declaração da Coordenadora da Educação Inclusiva, quando afirma que a Secretaria da Educação do município oferece um curso de libras para os professores, onde este na verdade só é oportunizado aos professores da sala de AEE, ficando o educador da sala regular desprovido de alguns conhecimentos necessários a sua prática educativa.

Nesse sentido, fica clara e evidente a insegurança e despreparo dos professores tanto da sala regular como do atendimento educacional especializado mediante sua atuação com alunos com deficiência.

Sob esse aspecto, Batista (2005) enfoca que a formação de professores do ensino regular precisa ser revista com o propósito de atender aos princípios inclusivos. Tal revisão não se resume em incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para que estes possam conhecer o que representam esses princípios e consequências na organização pedagógica das escolas comuns.

Outrossim precisa-se destacar que,

> Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da Educação e que não excluem nenhum aluno. O conhecimento teórico em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular (BATISTA, 2005, p 35-36).

A cerca da formação dos professores especializados, “o que se propõe é uma revisão do nível de graduação desses profissionais” (BATISTA, 2005, p.36). Assim a mesma continua sua reflexão:

> A proposta é de se criarem cursos de especialização “lato sensu” em educação de pessoas com deficiência, um focando cada uma delas, diferenciando essa formação da apropriada para professores do ensino regular, sendo que a formação em ciência da Educação continua sendo a base da formação desses e de todos os professores (BATISTA, 2005, p. 36).

Ademais, Batista (2005) pontua ainda que faz parte da formação especializada a execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos

alunos, que é crucial para que os propósitos de atendimento educacional especializado sejam frequentemente ajustados àquilo de que cada aluno necessita.

Marchesi (2004) apud Silva (2009) afirma que é responsabilidade da escola organizar professores que apoiem estratégias inclusivas com compromisso e responsabilidade, onde o professor é considerado o principal instrumento e modelo de aprendizado para os alunos, e é a partir dele que os educandos devem seguir o exemplo e o modelo de respeito. O professor deve se esforçar para melhorar suas competências e habilidades profissionais.

A preparação do professor é fator de suma importância para garantir uma educação inclusiva de qualidade, em uma escola inclusiva. Por isso, Marchesi (2004) concorda ao comentar que criar escolas inclusivas requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das exigências e promovam condições para a criação de escolas inclusivas de qualidade. Ele acrescenta ainda que a preparação do professor também se constitui como condição primordial para o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE.

> É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2004, p.44).

As mudanças necessárias para o acolhimento das crianças com NEE almejam professores com um novo olhar sobre essa demanda, um acolhimento pautado nos princípios éticos, igualitários e solidários. Nessa perspectiva, Martins faz a seguinte colocação: "O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para que o faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer" (MARTINS, 2006, p.44-45).

Para Freitas (2006) faz-se necessário ao professor, rever sua formação, seu preparo para atuar nessa escola que é para todos. Do professor espera-se que desempenhe de forma adequada sua prática pedagógica e desenvolva uma educação de qualidade, levando em conta a heterogeneidade do grupo.

> [...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade. Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica

> dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: "[...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p.77).

Por outro lado, Mantoan (2006) explica que a inclusão deve respeitar os limites dos alunos, possíveis adaptações e suas dificuldades de aprendizado, pois é importante admitir que as escolas e professores sejam realistas com os discentes em dificuldades.

> A maioria dos professores não pensa assim, nem é alertada para esse fato. E se apavora, com razão, ao receber alunos com deficiência ou problemas de aprendizagem em suas turmas, pois prevê como será difícil dar conta das diferenciações exigidas por pretenso ensino inclusivo. (MANTOAN, 2006, p.47).

A partir deste ponto de vista, o professor deve acreditar na capacidade de progresso dos educandos, por mais que seja difícil e que os educandos sejam diferentes, encontrando formas de auxiliá-los, explorando o que eles têm de melhor, conduzindo da melhor forma possível o processo de ensino-aprendizagem. É neste sentido que os docentes devem planejar uma pedagogia ativa e dinâmica que integre todos os estudantes da melhor maneira possível na transmissão do saber.

Freire (1996) evidencia a importância do comprometimento pedagógico do professor numa concepção em que "[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (FREIRE, 1996, p.52).

Dentro desta perspectiva Mantoan (2006), afirma que o professor deve preparar-se para ser um professor inclusivo, ou seja, que tenha possibilidades e capacidade de atender às necessidades dos alunos com problemas/dificuldades de aprendizado. A maioria destes profissionais entende que a preparação inclusiva não deve estar associada apenas à realização de cursos de extensão ou especializações, o que não pode acontecer, pois tal preparação deve estar adicionada desde a graduação, para que estes possam buscar soluções para os problemas que encontrarem pela frente.

> Por terem internalizado o papel de praticantes, os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidos e conduzidos por formadores do mesmo modo como ensinam nas salas de aula. (MANTOAN, 2006, p.54).

Muitos professores acreditam ser extremamente complicado e difícil conseguir adaptar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência às aulas planejadas. Estes profissionais precisam muito mais do que conhecer técnicas especializadas de aprendizagem, além do que as escolas precisam se adaptar especialmente para incluir este educandos. Educar

já é um desafio e a educação inclusiva é um desafio ainda maior e requer uma preparação especializada dos professores e funcionários no geral.

> Assim, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda. Isso porque as escolas não serão mais as mesmas se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2006, p.55).

O professor é considerado o modelo de ensino-aprendizagem para os alunos e é valorizado tanto na sala de aula como fora dela, por isso a boa qualidade do ensino é essencial na valorização do educador. A autora revela também que um aluno com dificuldades, deficiente ou não, pode ser considerado um ponto inicial do trabalho pedagógico para toda a turma.

É importante salientar que um aluno tem necessidades especiais se apresenta problemas com relação ao aprendizado, dependendo do tipo de escola e currículo. Assim o autor diz que: “Por isso não fica claro para o sistema detectar quem são os alunos e de que recursos necessitam” (MARCHESI, 2004, p.21). Além disso, não é somente os alunos com dificuldades físicas, mentais e de aprendizagem que tem necessidades educativas especiais, mas também os superdotados que já nascem com ritmos rápidos de aprendizagem ou conteúdos amplos. As escolas devem possuir sistemas de ensino-aprendizagem que incluam estes educandos.

Marchesi justifica que as dificuldades escolares dos alunos são desencadeadas por diversos fatores, dependendo das condições sociais ou familiares da criança. “Em todos eles, contudo, é a interação indivíduo-classe social-família-escola que permite explicar os problemas que a criança apresenta em suas aprendizagens” (MARCHESI, 2004, p.21).

Marchesi (2004) acrescenta ainda que é um grande desafio para a sociedade atual criar escolas inclusivas de qualidade, pois é necessário dispor de um grande esforço e força de vontade de todas as estruturas, no conjunto social, escolar e familiar, ou seja, é preciso compreender a realidade educacional como um processo de transformação das escolas inclusivas, para que tenham cada vez mais qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a importância do papel do professor no contexto da educação inclusiva e sabendo que este traz para o interior de sua prática educativa, o reflexo de sua formação, seja ela dentro de um modelo tradicional de ‘capacitação’ ou como exercício de autonomia e reflexão do fazer-se docente, colocamos o olhar na formação docente como verdadeira articuladora dentre os pressupostos inclusivos. Partindo da realidade encontrada no contexto pesquisado, foi possível analisar nas falas das professoras, que a inclusão do aluno com deficiência consiste, tão somente, na sua colocação nas salas de aula do ensino regular, mas, em sua integração e permanência, de forma a desenvolvem suas habilidades e proporcionar-lhes conhecimentos para a vida. Daí a necessidade de mudanças significativas na formação e na prática docente de tais profissionais.

Pesquisa realizada em uma escola pública do município de Cajazeiras-PB, revelou um conjunto de dados referentes a dificuldade do professor evidenciada mais fortemente na rede regular de ensino, uma vez que, o educador demonstra não saber como lidar com o aluno deficiente, situação muitas vezes frustrante para o mesmo. Contudo, foi identificado o movimento de inclusão escolar de alunos com deficiência já existente na cidade, mesmo diante de tantas dificuldades e desafios.

De acordo com a pesquisa, as barreiras perceptíveis se traduzem, principalmente, pela falta de capacitação dos educadores, em especial dos professores da rede regular de ensino, que confessam não estarem preparados para acolher essa clientela, sobretudo pela ausência técnica de uma formação continuada mais eficaz.

Evidencia-se nesse trabalho a falta de interação entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala regular, aspecto essencial para a promoção da autonomia do aluno deficiente e a consequente aprendizagem dos conhecimentos necessários a sua aprendizagem, bem como sua formação como cidadão crítico e ativo na sociedade em que vive e convive, desenvolvendo assim a sua cidadania. Identificam-se graves falhas nesse entendimento, pois não existe diálogo entre ambos, impossibilitando o avanço escolar desse público.

Outro aspecto constatado nesse estudo é a falta de preparo das escolas públicas que não apresentam estrutura física e pedagógica adequada para acolher os alunos deficientes e oferecer-lhes uma educação de qualidade.

Tomar uma escola como sendo inclusiva para o aluno com deficiência, a partir dos aspectos considerados anteriormente, é uma visão bastante reducionista de um processo que, como foi discutido neste trabalho tem uma dimensão muito mais ampla do que apenas colocar alunos com deficiência nas escolas ditas regulares. É necessário incluir nos debates dos cursos de formação, que a inclusão remete ao direito de todos os indivíduos a uma educação de qualidade, como também, se configura na reflexão em torno dos aspectos sociais e educacionais que funcionam como dispositivos de exclusão, na forma de práticas homogeneizantes e concepções preconceituosas.

A escola precisa acompanhar e interagir com as mudanças advindas de uma educação inclusiva, tornando-se verdadeiramente em um espaço democrático, dialógico e dinâmico, dentro do conceito de educação para todos e ao longo da vida, como procuramos destacar neste trabalho.

Daí a urgência de se pensar numa prática educativa diferenciada, contextualizada, que reconheça nesses sujeitos, sua diversidade cultural, social e linguística, "despertando" assim, o seu desejo pela educação. É nesse contexto que colocamos aqui, a importância de se pensar em uma formação docente na perspectiva da inclusão.

Esperamos que essa temática ganhe fôlego, atraindo o interesse de outros pesquisadores que, com novos olhares, novos percursos e novas experiências, possam ampliar os horizontes dessa problemática e dessa forma, haja avanços significativos na formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, refletindo, assim, na sua prática com o aluno deficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI. Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005

ARIÊS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

_____. A Atuação do Professor diante do Processo de Inclusão e as Contribuições de Vygotsky. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 26 a 29 out. 2009. Disponíivel em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf Visitado em: 09 de dez. 2012

BARBOSA, V. L. B. **Por uma pedagogia inclusiva.** João Pessoa: Manufatura, 2006, 172p.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental**.** 2ª Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** - São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB 2/2001**.** Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf Visitado em: 13 dez. 2012.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa.** Brasília: MEC, Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN** Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN** Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial.**V.5, n.1. out. 2005 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf Visitado em: 05 nov. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf Visitado em: 14 nov. 2012

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão.** 4ª Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COSTA, M.C.S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. 2007.** 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação: PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/MariaCristinaSanchezdaCosta.pdf> Visitado em: 10 nov. 2012.

_____. **Decreto de Lei Nº 6.253**, de13 de novembro de 2007

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** 2ª Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. **Educação Inclusiva**: A Hora da Virada. In: *Inclusão: Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Brasília. v. 1, n. 1, out. 2005. p. 24-28.

_____. Educação e Contemporaneidade. **Educação Inclusiva: Uma Filosofia, muitos conceitos e algumas práticas**. In: V Colóquio Internacional. São Cristóvão- SE. 21 à 23 de set. de 2011. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2010DF/Microsoft%20Word%20-%20EDUCAcaO%20INCLUSIVA_UMA%20FILOSOFIA_MUITOS%20CONCEITOS.pdf. Visitado em: 11 de out. 2012

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola – gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

FOREST, M. PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior: IN: Mantoan, M.T.E., A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/ Senac, 1997.

FREITAS, Soraia Napoleão; Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. Revista da Educação Especial. Brasília, Ano 2, n. 3, dez/2006.n.1, jul/dez/1999, p. 42-46.

FUSARI, J. Cerchi; FRANCO, A. de P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: *Formação contínua de professores*. Boletim 13. Agosto. 2005. p.18-23. Disponível em: <http:// www. Tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934formacaocprof.pdf>. Visitado em: 10 nov. 2012.

_____. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: M.T.E. OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: mediação, 2009. 152 p.

GAIO, Roberta e MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GHIRALDELLI. Júnior Paulo: História da Educação: São Paulo: Cortez, 2006

GONZÁLEZ. José Antônio Torres. *Educação e Diversidade*: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de e CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Memórias da educação especial: da integração a inclusão.** João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2008.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*. Campinas. v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010. Visitado em: 17 dez. 2012.

_____. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em < htttp://www..planaltogov.br . Visitado em: 03 Nov. 2012.

LIMA, Helidiane, CAVALCANTE Tícia C. Ferro. **A formação do professor para a Educação Inclusiva na rede municipal de Recife.** Centro de Educação UFPE. Disponível em:http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/a%20formao%20continuada%20do%20professor%20para%20educao%20inclusiva%20n.pdf Visitado em: 13 out. 2012

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN; R.G. PRIETO (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004. p. 15-48. 3v.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia cientifica**.7. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MERCH, L.M. (1998) **O que é educação inclusiva?** Integração, 10(20), 37-40

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes, 2007.

NEVES, G. V. **A memória como direito**: contribuições da História da Educação para o processo de inclusão dos surdos. Anais do XVII Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura)

_____. Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. In: Anais do IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas. Disponível em: http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem4/069.pdf Visitado em: 03 nov. 2012

STARD, Jean. **Declaração de Salamanca**: Princípios, política e prática em educação especial. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Lídia Martins da. **Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso. 2009. Disponível em: http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia_monografia.pdf Visitado em: 13 de out. 2012

APENDICE A – QUESTIONÁRIO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo ( ) F ( ) M Idade: _____
Instituição de atuação profissional: _____
Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Prestador de Serviço ( ) Voluntário
Atua em mais de uma instituição? ( ) Sim ( ) Não
Quantas: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Normal médio: _____
Possui Ensino Superior? ( ) Sim ( ) Não
Graduação em: _____
Possui Pós-Graduação? ( ) Sim ( ) Não
Qual/quais? _____
Outros?_____

ATUAÇÃO/ FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de atuação como educador/docente na escola de ensino regular: _____
_____

Tempo de atuação como educador/docente de alunos com deficiência:_____
_____

Em que séries/ano do ensino regular?_____

Participou/participa de Curso de Formação Continuada em Educação Especial oferecido pela Secretaria de Educação de Cajazeiras? ( ) Sim ( ) Não
Qual/quais?_____
_____
_____

Qual a contribuição/importância desses cursos na sua atuação profissional?

_____
_____

Esses cursos de formação continuada contribuem para a sua prática profissional para lidar com alunos com deficiência?

_____
_____
_____
_____

Você se considera preparada para receber em sua sala de aula alunos com deficiência? Por quê?

_____
_____
_____

Você considera a instituição onde você atua com alunos com deficiência uma escola inclusiva? Por quê?

_____
_____
_____
_____

_____
_____

Você encontra dificuldade na prática docente com alunos com deficiência? Quais?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

O que você pensa sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

_____
_____
_____
_____
_____

Na sua concepção e de acordo com a sua experiência docente, a escola em que você atua está preparada e organizada para receber e atender os anseios dessa população?

_____
_____
_____

Como a escola se organiza e quais os recursos materiais e humanos disponíveis para desenvolver o trabalho com alunos deficientes?

_____
_____
_____
_____
_____

Na sua opinião é possível a integração e socialização de alunos com deficiência numa sala de ensino regular?

_____
_____
_____
_____
_____

Como você realiza este trabalho inclusivo em sua sala de aula?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Participou/participa do Curso de Atendimento Educacional Especializado – AEE?
( ) Sim ( ) Não

Quando? _____

Na sua opinião, qual a função e objetivo do Atendimento Educacional Especializado?_____
_____
_____
_____
_____

Como você percebe o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência na Instituição?

_____
_____
_____
_____
_____

Qual a relação do professor de ensino regular com o professor da sala de AEE, concernente ao planejamento e acompanhamento da aprendizagem e da socialização do aluno com deficiência?

Em sua sala de aula hoje é possível encontrar alunos com deficiências? Quais?

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?