



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

JACIRA GOMES DE OLIVEIRA SOUZA

FÁTIMA LUCILIA VIDAL RODRIGUES

ORIENTADORA

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



JACIRA GOMES DE OLIVEIRA SOUZA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Anápolis. Orientadora: Professora Doutora Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

JACIRA GOMES DE OLIVEIRA SOUZA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em: 16 de abril de 2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Professora Dr^a. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues
Orientadora

Professora Meire Leão Dias de Souza
Examinadora

Jacira Gomes de Oliveira Souza

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, João Pinheiro, que sempre apoiou minhas lutas, e por isso responsável também por essa vitória.

As minhas filhas, Janice Reila e Juliana Imília, como reconhecimento do carinho e respeito que tem pelo meu trabalho e por me incentivarem a continuar lutando em prol de uma sociedade justa e menos excludente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com a vida e abençoou-me com a inteligência.

Aos meus Pais, José Gomes e Maria das Dores (*in memoriam*), por ensinar-me os mais sólidos valores humanos e em especial minha mãe, por sua crença no magistério.

Ao meu esposo João Pinheiro, por compreender minha ausência.

Aos Professores entrevistados, que participaram da pesquisa contribuindo assim com a realização desse trabalho.

As colegas de turma, em especial a Maria da Luz que sempre incentivou para que não desistisse.

Aos Professores/Tutores/Coordenadores, Que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu crescimento. Em especial a Professora Doutora Fátima Lucilia Vidal Rodrigues pela presteza que me atendeu e orientou durante a realização deste trabalho. Agradeço assim também, a Professora Mestre Patrícia Cristina Campos Ramos que durante o curso foi uma tutora presente e eficiente, instigando-me a ir em frente.

A UnB/UAB, por disponibilizar um curso gratuito de tamanha importância para nossa formação.

RESUMO

Este trabalho em Educação Inclusiva, oportunizou a realização de uma reflexão dentro dos parâmetros reais, buscando embasamentos teóricos para cada proposição, objetivando realizar um levantamento das legislações pertinentes ao assunto, priorizando-se a historicidade da evolução da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, dando-se a devida ênfase ao Estado de Goiás. Dessa forma o objetivo aqui proposto é o de pesquisar as políticas de formação do professor a nível nacional e estadual; analisando se a formação oferecida aos docentes capacita-os para trabalharem em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente se considerarmos a legislação atual na qual as escolas devem abrir suas portas para que o processo de inclusão seja efetivado. Adotou-se nessa pesquisa uma metodologia descritiva com abordagem qualitativa, sendo que ao final foi possível concluir após a aplicação do questionário proposto, a um total de doze professores da rede pública de ensino do Estado de Goiás, que apesar do empenho das autoridades educacionais do estado na realização de cursos voltados a inclusão, muito ainda terá que ser feito para que haja uma melhoria nos níveis de qualidade do ensino ofertado.

Palavras chave: Inclusão. Formação Continuada. Necessidades Especiais

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
APRESENTAÇÃO.....	09
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1 Evolução Histórica e Social da Visão Humana sobre a Deficiência.....	12
1.2 Percurso Histórico da Educação Especial no Contexto Brasileiro.....	21
1.3 Sobre a necessidade da Formação Continuada do Docente.....	30
1.4 A Formação do Professor no Contexto da Educação Inclusiva.....	36
II – OBJETIVOS.....	40
2.1 Geral.....	40
2.2 Específicos.....	40
III – METODOLOGIA.....	41
3.1 Fundamentação Teórica da Metodologia.....	41
3.2 Participantes.....	42
3.3 Instrumentos de Construção de Dados.....	42
3.4 Procedimentos de Construção de Dados.....	43
3.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	43
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICES	
A – Questionário.....	60
B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Formação Acadêmica.....	44
Gráfico 2	- Atua em qual nível de ensino.....	46
Gráfico 3	- Presença de alunos com necessidades especiais.....	47
Gráfico 4	- Tipo de necessidade especial.....	48
Gráfico 5	- Em relação a educação inclusiva.....	49
Gráfico 6	- Sobre os conteúdos e orientações dos cursos recebidos.....	51
Gráfico 7	- Como agiria para incluir um aluno com necessidade especial.....	53

APRESENTAÇÃO

A questão da inclusão tem sido bastante discutida, principalmente nesse momento em que se busca construir uma sociedade para todos. Historicamente, as pessoas com algum tipo de deficiência eram totalmente excluídas da sociedade, não recebendo nenhuma assistência. No entanto, já há alguns anos vem surgindo gradativamente leis, portarias e sentenças, desvelando preconceitos e propondo a construção de uma sociedade igualitária na qual as mesmas oportunidades e atenção sejam garantidas para TODOS os que nela vivem.

Nessa perspectiva, e partindo da premissa que a educação é direito de TODOS, sendo que a escola é um lugar prioritariamente onde todos aprendem e terá acesso ao conhecimento culturalmente organizado. Considerando também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, preconiza em seu artigo 59, inciso III, que será garantido ao educando com necessidades especiais “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”.

Embora essa determinação seja o principal escopo da política de educação na perspectiva de educação inclusiva, ainda nos deparamos com a dicotomia entre o discurso e a prática, pois se por um lado há uma proposta de educação que garanta o acesso de TODOS alunos a aprendizagem, por outro lado via de regra, os professores que atuam na educação básica, reclamam que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Compreendendo também que, uma proposta educacional alicerçada nos fundamentos que norteiam o processo de inclusão constitui um grande desafio, uma vez que exigem novos posicionamentos em face aos processos de ensino e aprendizagem, que garantam a TODOS as mesmas condições de participação. Ou seja, a educação numa perspectiva inclusiva pressupõe o acesso de TODOS os alunos a aprendizagem e ao conhecimento culturalmente organizado.

É certo que, para contribuir com o processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e solidária, as políticas públicas de

educação terão que voltar para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram excluídos. O que requer considerar a diversidade que constitui o alunado e a necessidade de uma ampla discussão sobre as medidas de flexibilização e dinamização do currículo e ainda, quanto a formação inicial e continuada de professores e de subsídios pedagógicos para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, a elaboração da atual pesquisa se justifica pelo fato de que atuo como professora orientadora no Núcleo Pedagógico da Coordenação do Ensino Especial/SEE-GO, e instigada pelo interesse em buscar subsídios teóricos necessário para ampliar a compreensão sobre práticas pedagógicas eficientes que garantam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, e também pela importância da qualidade da formação dos professores para atuarem com alunos considerados alunos especiais, principalmente nas escolas junto com os demais.

A escola que se espera, tem compromisso não apenas com a produção do saber culturalmente constituído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna. Assim, depreende-se a importância da educação escolar no exercício da cidadania que implica a efetiva participação da pessoa na vida social resguardada a sua dignidade, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito, bem como a recusa categórica de quaisquer formas de discriminação.

No processo ensino aprendizagem o professor é o mediador, e, portanto é de fundamental importância que esse seja capaz de desenvolver seu trabalho fundamentado em pressupostos teóricos que o habilite a desenvolver práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos. Compete também ao professor conhecer técnicas e metodologias que possam promover a aprendizagem e desenvolvimento de TODOS os alunos:

No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. [...] Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, nos agrupamentos e nos tipos de atividades para eles planejadas (MANTOAN, 2008, p 141-142).

A formação pedagógica ultrapassa o conhecimento do conteúdo que o docente ensina. A formação do professor deve possibilitar fundamentação de modo a ultrapassar conhecimentos técnicos; deve abranger uma gama de outros conhecimentos filosóficos, políticos, ético entre outros fundamentos. “Contudo, o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos os sistemas de ensino” (MANTOAN, 2006, p 59).

A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimentos e socialização. A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, vendo-as não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.

Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a respeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar. Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade, o presente estudo focaliza as necessidades educacionais especiais, de acordo com os dispositivos legais da Constituição Federal (1988), Lei nº 9.394/96 – que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Estatuto da criança e do Adolescente (Lei nº 7.853/89), que estabelece as normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de necessidades especiais e sua efetiva integração social.

E nesse cenário a pesquisa empreendida teve como objetivo analisar se as propostas e ou projetos de formação para professores subsidiam a implementação de práticas pedagógicas competentes e eficientes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento também dos alunos com necessidades educacionais. Para tanto enfoca-se aqui o contexto das políticas propostas para a formação dos professores nos últimos anos.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Evolução Histórica e Social da Visão Humana sobre a Deficiência

Desde a antiguidade e ainda atualmente, observa-se que o homem vem sendo influenciado por meio dos preceitos, dos costumes e da ideologia de sua época. As crenças e os valores de uma sociedade dependem do pensamento predominante no contexto histórico cultural e do modo de vida de cada indivíduo em seu meio.

Pode ser inegável que o homem desde a antiguidade e até nos dias de hoje, tenha se submetido a influências através dos preceitos, dos costumes e da ideologia de sua época. O homem vive em constante transformação, e pode-se dizer também que a natureza se transforma. No entanto, isto já não se procede por muitas décadas. Gilberto Cotrim (1988, p. 24-25) explica da seguinte forma:

Ao longo da história humana, verificamos que o conjunto das ideias, normas e valores pertencentes à cultura das classes dominantes tendem a serem impostos, mediante os mecanismos do poder, como a cultura dominante de toda a sociedade. Desta maneira, certas crenças, normas e valores que correspondem aos interesses específicos dos dominadores são difundidos como se tivesse um caráter universal e atendessem aos interesses gerais da sociedade como um todo. A isto podemos chamar de difusão ideológica da cultura dominante.

Não se deve esquecer que, um dia o homem foi uma criança e esta, sempre foi posta sob a condição do adulto, seja por meio da concepção que o adulto tem de entender as coisas ou por meio da ideologia que se tem em seu próprio meio. Segundo a autora Hanna Arendt (2004, p. 17) “os homens são seres condicionados: tudo aquilo o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência [...]”. Ou seja, independente do que façam, são sempre seres condicionados’. Isso exprime a característica inerente do homem de ser condicionado, porém, dependente do contexto o qual lhe serve de suporte na construção de si mesmo e de qualquer forma, na transformação do mundo em que vive.

Deve-se lembrar que a história da humanidade, varia de cultura para cultura, refletindo crenças, conceitos, valores e ideologias que, transformadas em práticas sociais, provocam modos diferenciados de relacionamentos entre aqueles que são deficientes e não-deficientes. Para tanto, quando se diz a respeito de pessoa

deficiente é inevitável destacar seu aspecto histórico porque este pode ser percebido em épocas anteriores.

A mutilação intelectual é tão grande que em todo o mundo, exceto no Ocidente, a filosofia não se resume essencialmente em uma maneira de pensar, mas em um modo de vida. E é disso que precisamos hoje para relativizar nossa maneira de pensar e de viver o nosso relacionamento com a natureza, com os outros homens e com a sociedade, com o futuro e suas possibilidades [...] (GARAUDY, 1981, p. 142).

Entretanto, os contextos históricos passados que envolviam as pessoas com deficiência, no geral têm sido descritos por meio de análise de documentos institucionais, legislação, memória coletiva e poucos registros escritos que caracterizam com clareza as relações entre sociedade e deficiência e tão pouco sobre propostas de políticas públicas para a formação de professores para atuarem com alunos com deficiência.

Em Esparta, os meninos deveriam estar a serviço do exército a partir dos 7 anos indo até a idade de 37 essa obrigatoriedade. Para atender a esta exigência, essas pessoas tinham que ser capazes e saudáveis para defenderem o Estado nas incessantes batalhas, na época. Aquelas que tivessem qualquer tipo de deficiência eram consideradas inaptas para o exercício da guerra. Neste sentido, assim que os bebês nasciam, eram levados para uma comissão oficial que era formada por anciãos. Com a criança em mãos, os anciãos levavam-na para um local chamado “Apothetai”, que significa depósito e que na verdade, tratava-se de um abismo. A criança era lançada neste abismo, causando sua morte.

Se lhes parecia fria, disforme e franzina, como refere, Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado Apothetai que significa depósito. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanha Tahgetos, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria a morte, pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a República que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida (SILVA, 1987, p. 122).

Em Atenas, capital da Grécia, não foi tão diferente, pois quando um bebê nascia com alguma deficiência, o próprio pai deveria matá-lo. Esta mesma prática também acontecia em Roma. Segundo Manacorda (1997, p. 74), “a antiga lei das Doze Tábuas, do início da República até a metade do século V a.C., permite entre outras coisas, que o pai mate os filhos anormais”.

As atuações preconceituosas continuaram ao longo da história. Em Otto Marques Silva (1987), afirma-se que no Egito antigo, as pessoas sustentavam a ideia de que a deficiência era provocada por “maus espíritos”. De acordo com o Romeu Kazumi Sasaki (2003, p. 36), “outros grupos consideravam a deficiência como sinal de distinção, a qual trazia para a pessoa um privilégio especial. Esta maneira de pensar levava-os a poupar essa pessoa”.

A história mostra que a forma como a sociedade percebe as pessoas diferentes definiu diferentes momentos as políticas dirigidas a elas. De acordo com Sasaki (1999, p. 111) “a história da atenção educacional para as pessoas com deficiência” é compreendida em quatro fases, que são: fase exclusão; segregação institucional; integração e inclusão.

Para esse autor, na fase exclusão “nenhuma atenção educacional foi promovida às pessoas com deficiência que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas” (SASSAKI, 1999 p.112). Há relatos que indicam que na Antiguidade as pessoas com deficiência eram vistas como loucos e ou endemoniados. Portanto, poderiam ser excluídos e até mesmo extirpados da sociedade. Esse período foi caracterizado pela não aceitação da pessoa com deficiência.

Assim que surgiu o Cristianismo, a visão do homem modificou-se para um Ser individual e criado por Deus. Dessa forma os deficientes passaram a ser considerados criaturas de Deus, pois precisavam de cuidados. Tal situação pode ser confirmada nas palavras de Otto Marques Silva (1987, p. 150): “a alma não é manchada por deformidades no corpo [...] uma grande alma pode ser encontrada num corpo pequeno e disforme”. A partir do pensamento cristão, as pessoas com más formações passaram a ser comparadas pela lei Constantino em 315 d.C.

Contudo, a desconsideração em relação aos deficientes ainda permaneceu durante muito tempo. No Império Bizantino, a igreja Católica, juntamente com o Estado, se encarregava de levar as pessoas deficientes para o mosteiro. Os deficientes eram vítimas de mutilações realizadas pela igreja. Tal atitude era uma forma de punir os deficientes por crimes cometidos (MANACORDA, 1997, p. 68).

Já na fase segregação institucional; “pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou

nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida” (SASSAKI, 1.999 p.112). Essa fase culmina com a expansão do cristianismo. Surge uma nova ética cristã; que é contrária ao infanticídio das pessoas com deficiência. Os deficientes passam a serem vistos como “seres almadados” e deveriam ser mantidos sob “cuidados”. Como assinala Mantoan (2008, p. 215):

O Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as ‘criaturas de Deus’, assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação.

Mesmo com o surgimento dessa nova compreensão sobre a pessoa com deficiência, na fase de segregação institucional, “o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes” (MENDES, 2006, p. 2). E ainda segundo essa mesma autora: “Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (idem).

A ideia de valorização do homem só aconteceu no século XV, a partir do Humanismo. Porém, os deficientes passaram a serem vistos de uma outra maneira. Todavia, nos séculos XVI e XVII, a comunidade passou a ser responsável pelos serviços de saúde. A criação de hospitais só aconteceu em meados do século XVII. Tais hospitais eram de uma forma, asilos para o isolamento, para a cura e para estudos.

Nesse cenário, surgem em alguns países em desenvolvimento, escolas especializadas, centros de reabilitação, e outros espaços sem grande especificidade de reflexão sobre a questão. Verifica-se, então, uma certa institucionalização de “educação especial”, com aval do governo, porém, sem haver políticas públicas direcionadas.

Nos séculos XVIII e XIX houve uma preocupação com os deficientes, então foram construídas algumas instituições para que os deficientes tivessem uma educação à parte. Os asilos e manicômios acolhiam os “alienados” para tratá-los; o ambiente tornava-se uma espécie de prisão para a suposta proteção da sociedade. Neste compasso, com o isolamento dos deficientes, estes ficam segregados, e isentos do convívio social.

No século XX, mais ou menos no final da década de 60, observa-se o surgimento de um movimento em prol da integração social das pessoas com deficiência. Para Sasaki, esse período é compreendido como a fase da integração. “Esta fase viu surgirem as classes especiais dentro de escolas comuns, o que aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças deficientes não “interferissem no ensino” ou não “absorvessem as energias do professor” (SASSAKI, 1999, p. 112). Na realidade, estavam considerando muito mais a questão social do que seu desenvolvimento como um todo. Podendo também até dizer que nesse contexto constitui-se um sistema paralelo ao sistema geral de ensino. Para a professora Maria Teresa Montoan: “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2008, p. 23).

A sociedade coloca, à disposição dessas pessoas, os recursos necessários ao processo de normalização. No entanto, cabia às pessoas com deficiência, o esforço de utilizarem-se desses recursos e, a partir deles, tomarem-se aptos/as a participar da sociedade. O paradigma da integração responsabilizava as pessoas com deficiência pelos problemas que eles apresentavam. De acordo com Mendes “nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade” (MENDES, 2006, p. 6).

A prática social de categorizar, selecionar, de receber, ou de tratar alguém para tal, é mantida por uma “linha” preconceituosa. A autora Lya Luft (1975 apud SASSAKI, 2003, *online*) em seu texto “Ignorância e Preconceito” conceitua a palavra preconceito:

Preconceito é uma doença. Não do corpo, mas da alma. As pessoas com essa doença pensam tudo torto, enxergam errado. [...] Preconceito é doença que turva nosso olhar e entorta nossa alma, que nos diminui e nos emburrece, é uma das mais sérias deste nosso mundo. [...] O preconceito, pai do ódio e filho da ignorância.

Verifica-se então que o “preconceito” é o resultado das intenções, más interpretações e do próprio olhar do preconceituoso. No Brasil, os deficientes foram vítimas de preconceito e discriminação também, pois segundo Hannah Arendt (2004, p. 32), eram mantidas distantes de todos os setores da sociedade, sendo-lhe negado o acesso aos principais benefícios, bens e oportunidades disponíveis às

outras pessoas em todas as áreas de atividade, tais como educação, saúde, mercado de trabalho, lazer, desporto, turismo, arte e cultura. Nesse sentido, convém dizer que, a situação dos deficientes no Brasil não foi diferente do que aconteceu em outras partes do mundo. As pessoas que possuíam algum tipo de deficiência mental eram levadas para instituições específicas para se tratarem, sem qualquer contato com a sociedade “normal”.

Os mecanismos de segregação e de exclusão foram praticados ao longo da história sem qualquer proposta pedagógica ou psicológica. O asilismo esteve presente no Brasil e sua marca residia nos antigos manicômios, em que as pessoas que eram vistas como “diferentes”, eram excluídas (loucos, deficientes mentais, indigentes etc.), medicalizadas e apartadas da vida em sociedade. Era o ícone da exclusão social através do confinamento (ARENDR, 2004, p. 12).

Na década de 80, o modelo segregado de educação especial começa a ser questionado, desencadeando um movimento em busca de outras práticas pedagógicas e mudanças nas políticas de atendimento às pessoas com necessidades especiais. Para Sasaki (Idem), nesse período inicia-se a fase de inclusão e a crença que mobilizava os defensores das mudanças, era a seguinte: “Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não pensassem tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade as pessoas” (SASSAKI, 1999, p. 113).

Segundo Sasaki (Idem), esse é o princípio que fundamenta a mobilização em favor das mudanças de concepções de educação e educando, no campo específico aqui abordado. Para esse autor, a semente do conceito de inclusão foi lançada no Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), proposto pelas Organizações das Nações Unidas (ONU). Tal autor demarca este período como início da fase que o mesmo denomina: fase de inclusão. Essa concepção de educação “questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração” (MANTOAN, 2008, p. 24).

Para a professora e pesquisadora Rosita Edler Carvalho: “Uma nova ética se impõe, conferindo a todos a igualdade de valor, igualdade de direitos — particularmente os de equidade — e a necessidade de superação de qualquer forma

de discriminação por questões étnicas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas” (CARVALHO, 2005, p. 34).

Sobre isso Sasaki (1999, p.17) diz que: "o movimento de inclusão começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países". Para Mendes "o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou mídia e o mundo ao longo da década de 1990" (MENDES, 2006, p. 7).

Depois de muitas injustiças sofridas pelos excluídos, estes começaram a “ganhar” um outro “olhar” da sociedade. Surgem então, movimentos mundiais em defesa destas pessoas, sendo que, sua inserção começou em países desenvolvidos. O primeiro movimento em prol da inclusão pode ser compreendido com a aclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que aconteceu em 10 de Dezembro de 1948. “Essa declaração foi um processo resultante do esforço da sociedade para conquistar igualdade de direitos e dignidade a todos” (KELMAN, 2010, p. 33). De fato, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em cumprimento à tarefa de anunciar a paz num mundo que, na ocasião, se reerguia em meio aos fragmentos da guerra, reconheceu a dignidade humana como fundamento da liberdade, da justiça e da paz, e, inspirada nesse valor, concebeu que todas as pessoas, sem nenhum tipo de distinção, tenham direito a vida. Ou seja, estabelece que o Ser Humano tem direito a proteção devida às suas características de humanidade e não somente como um Ser produtivo.

No dia 20 de Dezembro de 1971, foi proclamado, em Assembléia das Nações Unidas, o direito das pessoas mentalmente retardadas, e nesta mesma assembléia, em 9 de Dezembro de 1975, aconteceu à proclamação dos direitos das pessoas deficientes. Dessa forma a Assembléia interpreta o termo “pessoa deficiente” e explica que: “o termo pessoa deficiente diz respeito a qualquer pessoa incapaz de asseverar por Si mesma, parcialmente ou total, as necessidades de uma vida peculiar ou social normal, em consequência de uma deficiência inata ou não”.

Em texto produzido pela Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão e reeditado por Martha Gil (2002, *online*) tem-se que:

Lentamente, as pessoas deficientes vão adquirindo seus espaços. A lei nº 7.853, de 24 de outubro da Constituição Federal de 1988, garante às pessoas deficientes o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos ao lazer, à saúde, à educação, à previdência social, ao trabalho, ao amparo à infância e à maternidade, entre outros. A lei 10.048 (11/2000) dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência em repartições públicas e bancos. Outro benefício alcançado pelos deficientes consta na lei nº 8899/94, regulamentada pelo decreto 3.691/00 em função do passe livre, ficando assim, isento do pagamento da passagem.

Observa-se que tais leis além de propor acabar com o preconceito podem também facilitar a inserção da pessoa deficiente no mercado de trabalho. “Trata-se de construir um mundo novo, em que todos os seres humanos, em qualquer parte do globo terrestre em que se encontrem, possam enfim nascer e viver, livres e iguais em dignidade e direitos” (ROSA, 2003, p. 32).

Convém dizer que a convivência humana ainda é marcada por diversos conflitos em função dos preconceitos e das discriminações de etnia, de gênero, de religião, de classe social, entre outros; porém as palavras do autor Enio Rodrigues da Rosa (2003, p. 33) remetem para uma visão e reflexão do “presente” para o futuro. As palavras do autor fortalecem a ideia de libertação, interação, inclusão e a valorização do Ser humano.

Antigamente, as pessoas com deficiência recebiam um tratamento diferenciado em diversos países no mundo, porém, em algumas culturas, essas pessoas eram vistas como um Ser improdutivo, consideradas incapazes para aprender e trabalhar, entretanto, esses indivíduos não tiveram acesso a educação, sendo assim, vítimas de preconceito, sem apoio e excluídas do convívio social.

Segundo Gilson Carlos Sant'Anna (1988 apud MARQUES, 1998, *online*), a sociedade comporta-se de modo a reivindicar como normais os padrões da classe dominante, impondo uma exigência externa aos indivíduos cujas existências apresentam-se como algo indesejável, como desviantes. Ser deficiente significa, pois, ser não-eficiente, não-produtivo e não-adequado aos fins maiores.

A concepção funcionalista de sociedade faz com que a mesma seja vista como um corpo estruturado, com órgãos, e onde cada órgão tem uma função social muito precisa. Da mesma forma que no corpo humano, os órgãos devem se relacionar

entre si, trazendo uma harmonia fisiológica para esse corpo. Para que se mantenha o equilíbrio, não devem existir órgãos estragados ou em mau funcionamento. Nas palavras de João Baptista Cintra Ribas (1983, p. 15 apud GIL, 2002, *online*), “um corpo com órgãos deficientes não é um corpo social, bem-estruturado e em ordem. Dessa forma, não é toda a sociedade que estaria fragmentada, mas apenas uma parte dela seria considerada fora do normal”.

De acordo com Romeu Kazumi Sassaki (2003, p. 124):

[...] deste modo têm com pré-requisito a reestruturação da sociedade para que a pessoa portadora de deficiência consiga exercer seus direitos. As ações inclusivas devem estar presentes em todos os aspectos da vida do indivíduo, tais como no campo, laboral, esportivo, recreativo, entre outros. Para ele, pelo modelo social da deficiência, os problemas das pessoas com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, esta é chamada a ver que cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, causando-lhes incapacidade ou desvantagem.

Tais fatos podem ser observados no desempenho de papéis sociais em virtude de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença, seus discutíveis padrão de normalidade, sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades.

Posteriormente, foram surgindo outras concepções em relação às pessoas com deficiência, portanto, nos dias de hoje, tais pessoas já se beneficiam de alguns direitos, sendo que antes, não eram reconhecidas pela sociedade.

Neste tempo atual a sociedade mundial vive a era da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assinada aos 10 de dezembro de 1948, a comunidade aprovou como norma comum de aplicação deste acordo, sendo que esta reconhecia a dignidade inerente e os direitos inalienáveis de todas as pessoas em todo o mundo (BECHTOLD; WEISS, 2010, *online*).

Patrícia Barthel Bechtold e Silvio Luiz Indrusiak Weiss (2010, *online*) relembram que:

Os princípios da igualdade estão transcritos na Declaração dos Direitos Humanos em seus artigos 1º, 3º, 6º, 7º, 19º, 21º, inciso II, 23º inciso I, II, III, artigos 27º, incisos I, II. Os direitos, para todas as pessoas do país e do mundo, devem ser iguais, sem qualquer tipo de discriminação de raça, religião, aparência ou qualquer outro tipo de diferenciação que seja vista pelas chefias de um determinado local.

Nessa perspectiva de inclusão de todos os alunos na escola, oportuniza o acesso à educação de pessoas, que historicamente, têm ficado à margem do processo educativo. Essa nova tendência reconhece e valoriza a educação com diversidade, possibilitando reais oportunidades de igualdade, respeitando as diferenças; estimulando o trabalho de equipe; fomentando discussões, reflexões e estará em busca constante de alternativas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2000, p. 148).

A inclusão do ponto de vista individual otimizará as possibilidades de todos os alunos desenvolverem com a diversidade e com a diferença. A educação inclusiva não é só uma questão de acesso, mas sim e, principalmente, de qualidade. A inclusão representa um grande desafio para as escolas regulares, que estão sendo chamadas para levar em conta a diversidade e as características e necessidades dos alunos, adotando um modelo nele centrado e não no conteúdo, com ênfase na aprendizagem e não, apenas, no ensino (CARVALHO, 2000, p. 148).

A escola representa um meio formador de condutas e habilidades que possibilitarão ao ser humano acesso às formas de organização social, política, econômica e cultural da sociedade moderna.

A escola por si só não forma cidadão. Sua função será de instrumentalizar, dando-lhes condições para o mesmo formar-se enquanto cidadão crítico e participativo e construir-se como elemento integrador nos diferentes campos do saber. A construção de um cidadão tecnicamente requer tempo e paciência por parte da escola, uma vez que uma pessoa habilitada não se constrói apenas com bons conteúdos, embora este seja um dos elementos.

É interessante destacar que uma escola onde todos (professores, direção, auxiliares técnicos) trabalham de forma organizada, onde as concepções opostas ou divergentes podem se manifestar; onde os alunos, os pais e a comunidade podem ter a capacidade ou a possibilidade de apresentarem suas alternativas, críticas, observações e sugestões, representa uma possibilidade de crescimento sustentável com significativos ganhos para a educação (JOVER, 2008, p. 10).

1.2 Percorso Histórico da Educação Especial no Contexto Brasileiro

Ao analisar-se o percurso brasileiro da educação das pessoas com necessidades especiais, verifica-se que a evolução do atendimento a estas, ocorre

com características e momentos diferentes daqueles observados nos países europeus e norte-americanos, ou seja, as fases descritas anteriormente, não são coincidentes com a realidade brasileira.

Compreendendo a complexidade do tema, não se tem a pretensão de concluir, mas instigar o estudo e a pesquisa sobre o assunto, e assim, recorre-se à Rosita Edler Carvalho (2005, p.34) quando coloca: “Os movimentos sociais em prol dos direitos humanos muito contribuíram para a ressignificação dos sistemas educacionais e do papel das escolas.”

No Brasil, as mobilizações em favor da implementação de atendimentos para as pessoas com necessidades especiais surgem a partir do século XIX com algumas iniciativas tímidas, isoladas, em instituições residenciais e hospitais, portanto, fora do sistema educacional institucional.

No que se refere a esta estrutura específica, no Brasil, pode-se considerar seu início marcado com a fundação do primeiro instituto para cegos, em 1854, hoje conhecido como Benjamim Constant, e a criação do primeiro instituto para surdos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro, por meio de decreto imperial.

Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento destinava-se mais às pessoas com deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Pode-se dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

Entretanto, com a escassez de serviços e o descaso do poder público, originaram-se movimentos comunitários, fortalecendo a “proliferação” de entidades privadas e filantrópicas para atendimento daqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns. Exemplo disso, é a criação em 1927 da primeira instituição brasileira dedicada aos “excepcionais”, com o nome de Pestalozzi, em Canoas — RS; e, em 1954, é fundada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Na década de 60, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 4.024/61) que traz no Título X, dois artigos que tratam, especificamente, da educação das pessoas com necessidades especiais, consideradas, na época, como “Excepcionais”:

Art. 88- A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89-Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Portanto, a Lei propõe assegurar o direito das pessoas “excepcionais” nas escolas comuns, mas “no que for possível”, ou seja, essas pessoas teriam seu direito à educação, garantido, desde que estas se adaptassem às práticas implementadas nas escolas comuns, como assinala a professora Rosita Edler Carvalho (2005, p. 64):

O direito à educação está garantido aos excepcionais entendendo-se que, para contribuir para sua integração na comunidade, seu processo educativo deve enquadrar-se no sistema geral de educação. A esta diretriz segue outra a que condiciona o referido direito à integração ao que for possível.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, traz apenas um artigo dedicado a essa questão, mas deixando a educação das pessoas com necessidades especiais a cargo dos conselhos estaduais de educação.

Entre as décadas de 70 e 90, os alunos com deficiência mental eram caracterizados como “educáveis ou treináveis”; alunos surdos só aprenderiam por meio da oralização e os alunos com dificuldades de aprendizagem, eram encaminhados para classes especiais.

Em alguns contextos, este modelo de atendimento ainda perdura, embora a Constituição Federal, promulgada em 1988, estabelece no seu artigo 205: “A educação é direito de todos”, e deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania”, compreendendo que a educação será baseada na aceitação das diferenças, na valorização do indivíduo, independentemente dos fatores sócio-econômicos, físicos e intelectuais. Determina ainda que o atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No que tange ao aspecto legislativo, a Carta Magna brasileira de 1988 adota princípios e regras sintonizados com o paradigma da inclusão. Fávero (2004, p. 38), assinala:

A Constituição Federal elege como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (art. 30): a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; [...]; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, dirimir preconceitos.

Em consonância com os princípios da Constituição Federativa do Brasil, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Essa lei estabelece, entre outros princípios, o de “igualdade e condições para o acesso e permanência na escola”. Expressa, também, em seu conteúdo, alguns avanços significativos, a exemplo, a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, a ideia de melhoria da qualidade, entre outros. O que induz a pensar que a educação especial recebeu tratamento mais enfático nesta LDB do que nas que a precederam: Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71.

No ano de 1999, foi instaurado o Decreto 3.298 regulamentando a Lei nº 7.853/89. Seu texto enfatizava e dá a devida prioridade à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, sendo o objetivo maior desse texto legal tratar a educação especial como sendo uma modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino. Mas, se torna relevante lembrar uma contradição expressa no art. 24, inciso I desse mesmo dispositivo legal, quando torna condicional à rede pública e privada de ensino, o aceite de pessoas com necessidades especiais que sejam capazes de se integrar à rede regular.

No sentido de orientar o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, pode considerar que o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela a Lei Nº 10.172/2001, delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Esse Plano estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Outra iniciativa no sentido de reafirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, é a promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), pelo Decreto nº 3.956/2001, que propõe que, para alcançar os objetivos dessa Convenção os Estados Partes devem comprometer-se a:

Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (Decreto nº 3.956/2001).

Em 11 de setembro de 2001 o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução Nº 2, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica; em relação às alterações trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu art. 2º, tem-se que:

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

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, no ano de 2003 implantou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, seu princípio norteador era o de modificar a forma de agir dos sistemas de ensino para sistemas educacionais inclusivos. Buscou-se através desse documento realizar uma ampliação do processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, tal iniciativa tinha como premissa garantir o direito de acesso à educação a todos que necessitassem, entre um dos elementos mais festejados encontra-se a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado.

Já em 2004, a publicação do Decreto nº 3.956/2001, do Ministério Público Federal trouxe outra inovação, como se vê a seguir: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, seu principal objetivo foi o de divulgar os conceitos e diretrizes adotadas em assembleias mundiais que tratavam sobre a questão da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional. Tal instrumento legal ressaltou o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Cabe, ainda, ressaltar o documento do Ministério da Educação de 2008, que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nas palavras de Bezerra (2011) quando afirma a importância do documento em análise. Lembra a estudiosa que agora se fez cumprir o que preceitua a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, que garante o direito de todos à educação, enfatizando como sendo um dos pilares do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assunto esse referenciado no artigo 206. e ressalta o disposto no art. 208 CF, quando determina: “o ensino fundamental obrigatório e gratuito e o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Viu-se até o presente momento, que o concernente à legislação, o Brasil instituiu vários documentos legais, que visavam aprimorar o ensino educacional, mas, por outro lado, se faz necessário ressaltar a preocupação expressada nas palavras de Cacareto e Ferreira (2007, p. 35), quando enfatizam que:

Esta perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da Lei é uma característica histórica brasileira. O raciocínio é de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais.

No que se refere ao estado de Goiás, pode-se dizer que o processo de implementação da política de Educação Inclusiva teve início em 1999, quando a situação de Goiás em relação a educação da pessoas com necessidades especiais era a seguinte: dos 242 municípios goianos da época (hoje são 246), apenas 77 ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Assim, 165 municípios encontravam-se sem oferecer atendimento de ensino especial. Havia em todo o estado 52 escolas especiais, sendo 12 na capital e 40 no interior, que atendiam 5.767 alunos. Havia 138 classes especiais, sendo 31 na capital e 107 no interior, que atendiam 1.283 alunos. Havia 159 salas de recursos pedagógicos, sendo 34 na capital e 125 no interior, que atendiam 2.469 alunos. Portanto, estavam envolvidos no conjunto desses atendimentos cerca de 9.000 educandos.

Nesse contexto a Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Estadual de Educação de Goiás (SUEE/SEEE), propondo reformular a Política de Educação Especial em Goiás passa adotar a filosofia de educação inclusiva “voltada não só para os alunos da educação especial”, mas com o foco no princípio que, TODO aquele que interage é capaz de aprender. Nessa perspectiva e com base nos resultados dos estudos a cerca da realidade do Ensino Especial em Goiás e nas orientações dos documentos nacionais e internacionais a SUEE/SEE lança em outubro de 2000, o Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), que tinha como objetivo geral:

Implantar em Goiás uma política educacional inclusiva que leve em conta as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas, na capacitação de recursos humanos, atendendo às necessidades resultantes da diversidade das pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora com equidade e qualidade para todos. (GOIÁS/SEE/SUEE, 1999, p.15).

O Programa quando instaurado tinha como objetivos específicos: implantar unidades inclusivas, instituir unidades de referência, implantar projetos de atendimento educacional hospitalar, implantar e/ou racionalizar projetos metodológicos e recursos especiais e desenvolver parcerias e interfaces. O Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva - PEEDI, era constituído por dez projetos; a saber: Escola Inclusiva; Espaço Criativo; Caminhar Juntos; Prevenir; Comunicação; Despertar; Re-fazer; Hoje; Depende de Nós; Unidades de Referência.

Ainda em 2000, foram implantados todos os projetos que constituíam o Peedi, assim, foi instituído o trabalho de uma equipe de multiprofissionais, no Projeto Unidade de Referência, com o nome de Setor de Apoio à Inclusão (SAI), com a finalidade de dar suporte ao trabalho dos profissionais que atuavam junto com os alunos com necessidades especiais. Os Multiprofissionais que compunham essa equipe eram: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Assistentes Sociais, Pedagogos Intérpretes e instrutores de LIBRAS, Instrutores de Braille, Professores de Recursos e Professores de Apoio. O objetivo desse setor era:

subsidiar os professores das escolas inclusivas e escolas especiais. quanto às estratégias, recursos didáticos e adaptação curricular, orientando e acompanhando o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais (MAKHOUL, 2010, p. 20)

Para fomentar a concepção de Educação Inclusiva, desde a implantação do Peedi, a Superintendência de Ensino Especial desenvolveu ao longo dos anos um trabalho de assessorias, junto as Subsecretarias Regionais de Ensino, Secretarias Municipais de Educação e Unidades Escolares. De acordo com Makhoul (2010, p. 24) “a partir de 2002, ocorreram algumas modificações consideradas necessárias na estrutura da proposta original do Programa”.

Ainda para a mesma estudiosa, com o propósito de propagar a política de inclusão e fortalecer o Peedi, em 2004, “teve início a realização dos Laboratórios Itinerantes. O evento se realizava nas Subsecretarias Regionais de Educação (SREs) ou nos municípios que assinaram o termo e adesão ao Programa” (MAKHOUL, 2010, p.26).

Torna-se necessário informar que nesses eventos aconteciam palestras e mini-cursos, sempre com temas e conteúdos valorizando as diferenças com vistas à

minimização das desigualdades sociais. Ou seja, sempre focando a concepção de Inclusão. Nesse mesmo ano, foi implantado o Projeto Sala Alternativa, e ainda, ações como Sociedade Goiana de Inclusão, Ciranda de Aprendizagens e Conexão Jovem.

Nessa linha de raciocínio e modo operante e conforme explicita Carvalho (2005, p. 79), a visão dos sistemas educacionais inclusivos deve envolver princípios e valores como tolerância, respeito, paz e cooperação, levando em conta ainda os seguintes preceitos:

- O direito à educação;
- O direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um 'modo igual' de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- Escolas responsivas e de boa qualidade;
- O direito de aprendizagem; e
- O direito à participação.

Em 2005, em parceria com Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), a SUEE/SEE implantou o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), e em 2006 o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), esse com o objetivo “de contribuir para a excelência da ação pedagógica em todas as suas nuances, de forma a atender as especificidades do aluno com altas habilidades/superdotação” (MAKHOUL, 2010, p.30)

Em se tratando de implementação de políticas públicas para o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais, de acordo com Makhoul (2010, p. 34), considera-se que de 2006 aos dias atuais a SUEE continua fomentando o propósito de consolidar a concepção de Educação para Todos num ideário inclusivista como propõe o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

Observa-se, ao longo dos anos de maneira geral que, com intuito de garantir e ou incentivar a inclusão da pessoa com necessidades especiais, diversos documentos internacionais, além de uma gama de leis, surgiram no Brasil, em meio à luta pelos direitos humanos. Sabemos também que “um documento de política não se encerra em si mesmo.[...] Embora a elaboração de determinada política

educacional seja considerada como condição necessária para “fazer acontecer”, não é condição suficiente” (CARVALHO, 2005.p. 42)

Ao ser feita a leitura dos documentos oficiais sobre as políticas proposta para a implementação da educação especial nota-se, a preocupação do governo federal com a questão, expressa pelo número de leis homologadas e o seu conteúdo. Contudo a inclusão não só depende de legislação, mas depende também de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma, sendo esse um dos maiores problemas sociais do Brasil, já que ainda se pode notar com facilidade a exclusão dos menos favorecidos ou com necessidade especial.

Carvalho (2000) em seu estudo enfatiza a luta dos movimentos humanitários em favor da qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais, em sua opinião, o mais importante, no momento, é conscientizar a sociedade da importância e da necessidade de se incluir nas escolas essas crianças. Reafirma, ainda o autor que em assim agindo, num futuro próximo, ter-se-á uma sociedade mais igualitária, humanizada e menos discriminatória.

Em Goiás a Secretaria de Educação, em relação a educação inclusiva adota os pressupostos da teoria sócio-cultural, somada à teoria das inteligências múltiplas, por entender que dão vida e sustentam as propostas e ações do Programa de Inclusão (PEEDI), já que o cenário escolar vislumbra no leque da diversidade humana, a necessidade de se garantir uma educação para todos.

O paradigma sócio-cultural - mais conhecido como sócio-interacionista - aborda acerca do desenvolvimento das funções psíquicas dos sujeitos, as quais, de acordo com Vygotsky (1996) se apresentam em níveis. A saber:

Nível potencial, de modo geral, refere-se à capacidade do sujeito de desempenhar tarefas com ajuda de companheiros mais capazes. Neste caso, o conhecimento que se encontra no plano externo, é interiorizado a partir da mediação do outro (que pode ser o professor, a família, um colega mais capaz naquela tarefa específica).

Nível real, referente a etapas de desenvolvimento já alcançadas pelo indivíduo. São, na verdade, o resultado de aprendizados efetivados, de informações,

habilidades, valores, atitudes e crenças internalizados a partir das interações entre o sujeito e o meio social.

Ao postular a existência destes dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, Vygotsky (1996, p. 97), define a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), como a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial de determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Na realidade, a ZDP diz respeito ao caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas e estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Contudo, há nesta formulação um dado importante que decide o sucesso escolar, não só dos educandos que possuem algum tipo de necessidade especial, mas de toda a diversidade que compõe o alunado; trata-se da mediação, isto é, do apoio oferecido pelo meio social, das intervenções, dos modelos e das pistas apresentadas pelo educador. É com base neste preceito que Vygotsky (1996), afirma que aquilo que uma criança faz com ajuda hoje, fará sozinha amanhã!

1.3 Sobre a necessidade da Formação Continuada do Docente

Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. As interferências do contexto sócio-político no qual o magistério esteve e está inserido, as necessidades colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas políticas de governo, nos movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública, em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é, e virá a ser a profissão do magistério "pode-se afirmar que a política educacional é uma manifestação da política social" (VEIGA, 2002, p.14).

Do ponto de vista histórico há de se registrar que as mudanças e ou revoluções que ocorreram e ocorrerem na sociedade, de uma forma ou de outra acontecem também na Educação. A educação tem uma dimensão de relação social inegável,

ao mesmo tempo em que a própria maneira de organizar e institucionalizar a educação é uma criação social.

A concepção das novas atribuições da educação, e conseqüentemente, da função social da escola tem sido bastante debatida. Nos anos noventa, por exemplo, a UNESCO (órgão da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência, e a Cultura) instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que veio a produzir um relatório apontando os princípios que constituem os quatro pilares da educação que vem a ser:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a conviver e
- Aprender a ser.

É nesse sentido que se reflete sobre a oportunidade de reconhecer que as mudanças necessárias no sistema educacional são urgentes e demandam esforços coletivos de todos que fazem a educação (profissionais, governos e sindicatos), assim como da sociedade como um todo.

A educação assim concebida indica uma função da escola voltada para realização plena do ser humano, alcançada pela convivência e pela ação concreta qualificada pelo conhecimento.

Por sua própria natureza científica, o percurso acadêmico é altamente complexo, pautado por antagonismos da visão de vários autores, em que uns vêem o futuro da educação de uma maneira esperançosa diante das transformações positivas por quais vem sofrendo, nestas últimas décadas, com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e já outros pela própria origem histórica do país, visualizam a educação brasileira com ares de pessimismo.

Há que se frisar sobre a necessidade de se garantir melhor qualidade no ensino, para todos os níveis. Trata-se de preocupação intrinsecamente válida, esta, com a qualidade de ensino, mas, curiosamente a vinculação dos processos de ensino à realidade brasileira não existe um ponto em comum, já que é tácitas a necessidade de melhorias no setor da educação, e tais necessidades não são supridas, seja por vontade política ou econômica (DEMO, 2001).

De qualquer modo, a busca de algumas referências para a formação dos profissionais suscita a discussão dos objetivos mais substantivos do ensino superior, uma vez que é a oportunidade de se analisar qual o perfil de profissional que a educação precisa para atender as demandas específicas de nossa sociedade.

Não se pode perder de vista, pois, que a formação universitária é um processo extremamente complexo. Se é verdade que a apropriação e o domínio de conhecimentos e habilitações técnico-científicas são exigências indiscutíveis. [...] é preciso que o futuro profissional saia da universidade ciente das peculiaridades socioculturais, políticas e econômicas de sua sociedade, e convicto de que sua intervenção no social precisa ter sempre um vetor de transformação dos vínculos que fazem que essa sociedade não consiga ser uma sociedade democrática, ou seja, uma sociedade mais justa, mais equitativa e mais humana (FERREIRA; AGUIAR, 2000, p. 186).

Pimenta (2004) ao inserir seu comentário sobre a importância do ensino superior discrimina que o mesmo ocorre de diversas formas, conforme o contexto institucional em que se realiza, e é influenciada pelo significado que se atribui à universidade na sociedade contemporânea.

Entende que a universidade é uma instituição que tem a finalidade de permanentemente exercitar a crítica que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. “Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos”, em sua relação com a sociedade, a sociedade desempenha papel de antagonismo e de complementaridade, ou seja, conserva e transforma.

Assim, o ensino na universidade, por sua vez, constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade.

De acordo com Linhares (2000, p. 9), o advento das reformulações apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, o curso de pedagogia particularmente, encontrou-se no centro deste debate, a discordância girava em torno do fato de que alguns cogitavam a possibilidade de retirar desse curso a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em 1999, por força do Decreto presidencial nº 3.276 de 06 de dezembro daquele ano, esse debate se tornou mais acirrado, por que o mesmo disporia sobre a formação de professores para a educação básica, versando sobre a necessidade dos profissionais possuírem o Curso Normal Superior e as suas habilitações, retirando assim do curso de pedagogia a possibilidade de habilitar para

o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O teor do decreto ao estabelecer a necessidade de formação em nível superior de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, contrariou a proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.

A pedagogia ocupa-se da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos, diz respeito aos estudos e às reflexões sistemáticas sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. O didata alemão Schimied Kowazik (apud LIBÂNEO, 1996) chama a pedagogia de ciência da e para a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação.

Por isso a pedagogia nem pode tematizar de uma maneira puramente teórica a práxis educacional, como um evento passível de representação, nem pode se voltar a uma intervenção prática direta, já que é uma ciência da educação só quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa. Nesta medida, a instância mediadora entre a teoria pedagógica e práxis educacional repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino (KOWAZIK apud LIBÂNEO, 1996, p. 56).

O campo educativo é muito vasto, uma vez que a educação não se dá apenas nas escolas, ela acontece de várias maneiras e em vários lugares: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política etc. ela é um imenso conjunto de outras práticas educativas (DEMO, 2001).

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Para tanto o “programa de formação de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional comum e especializado. Além disso devem ser-lhe proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria” (MAZZOTA, 1996, p. 43). Lembrando, que as orientações apresentadas nos diversos documentos chama a atenção para a necessidade de associar a teoria e a prática.

No que se refere à questão do educador desenvolver uma “práxis” capaz de responder aos desafios e exigências colocadas pela realidade social e educacional, é necessário que o professor mesmo assumindo-se como sujeito da produção do

saber torne-se um mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade e conseqüentemente pelo educando. Portanto, o educador enquanto mediador do processo ensino aprendizagem deve ser capaz de desenvolver um trabalho pedagógico de modo a potencializar sua ação como agente de mudanças no contexto social.

Em se tratando de educação numa perspectiva inclusiva pensa-se que só é possível uma atuação eficaz do professor no processo ensino-aprendizagem, se este, dispor na sua formação profissional, de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiem suas ações, caso contrário, dificilmente poderá contribuir favoravelmente para que a inclusão aconteça de acordo com as exigências da legislação, fundamentadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca e Documento da Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva de Educação Inclusiva. Os quais garantem a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum.

Especificamente, no Estado de Goiás, a Secretaria de Educação adotou como modelo em seu programa de Inclusão, fundamentalmente transformar o sistema educacional segundo princípios éticos de valorização do ser humano, sendo, o mesmo implantado gradativamente em todas as escolas do da rede estadual de ensino goiana. Trata-se de uma proposta que mobiliza todos os agentes educacionais, envolvendo alunos, família e sociedade de modo geral. Esta proposta é operacionalizada com base em ações consideradas prioritárias. Quer sejam:

- Sensibilização e conscientização da comunidade escolar acerca da filosofia inclusivista, através de palestras, cursos, reuniões, assessorias e outros.
- Capacitação continuada dos professores e dos técnicos que deverão compor a equipe de apoio à inclusão.
- Orientação às Subsecretárias Regionais de Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas, sobre a legislação referente a inclusão educacional, a fim de que os regimentos escolares sejam elaborados em consonância com o Programa de Educação Para A Diversidades Numa Perspectiva Inclusiva.
- Redefinição de conceitos e formas de avaliar para alunos de modo geral.
- Orientação às Subsecretárias Regionais de Educação acerca das adequações curriculares, propondo modificações nos objetivos, conteúdos

critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais.

- Orientação à comunidade escolar a respeito das possibilidades de flexibilização relativa ao tempo de conclusão do currículo previsto para a série escolar, bem como à certificação de conclusão de escolaridade (temporalidade e terminalidade, respectivamente).
- Viabilização de recursos didáticos pedagógicos e equipamentos específicos, como:
 - LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais;
 - Interpretação de Libras;
 - Ensino de Língua Portuguesa para surdos;
 - Orientação e mobilidade;
 - Utilização do Sorobã;
 - Ajudas técnicas;
 - Educação física adaptada.
 - Remoção de barreiras de comunicação, arquitetônicas e atitudinais.
 - Acompanhamento, avaliação e reestruturação das ações referentes a projeto escola inclusiva.
 - Assessorias às Subsecretárias Regionais de Educação e as escolas por parte dos técnicos da SUEE e da Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional.

Resta acrescentar que a inclusão em Goiás, não tem como objetivo desconsiderar que as diferenças são uma realidade, mas busca reconhecer e apoiar o desenvolvimento da auto-identidade no interior da diversidade. A proposta tem como alvo “criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atendido por nenhuma falsa imagem da homogeneidade em nome da inclusão” (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Na realidade, uma escola inclusiva deve apresentar uma coerência das estratégias didáticas e a atitude dos professores em relação à diversidade de ideias, de experiências, atitudes, estilos de aprendizagem, ritmos, capacidades, interesses, etc. De acordo com Aran (2002), são estes os elementos que devem marcar de

maneira relevante as características do ambiente de aprendizagem em sala de aula. O Programa de Inclusão vem, portanto, acenar para uma realidade escolar na qual, antes de mais nada, deverá vigorar a ideia de que a diversidade é uma fonte de riquezas.

1.4 A Formação do Professor no Contexto da Educação inclusiva

O movimento mundial em favor da inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, defende o direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, convivendo conjuntamente, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva se trata de um paradigma educacional nucleado na concepção mais pura dos direitos humanos, que une igualdade e diferença como sendo valores indissociáveis (BATALHA, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 define no artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais. No seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar.

Também estabelece no inciso III desse mesmo artigo que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 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”.

Nessa perspectiva entende-se que as orientações em relação à formação do professor, são lembradas na legislação educacional, o que leva a dizer que essa Lei não foi omissa no tocante à qualificação do profissional da educação para atuar na proposta inclusiva, definida para a Educação Especial

Resolução CNE/CP nº1/2002:	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade.
Lei nº 10.436/02:	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Portaria nº 2.678/02:	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino
Decreto nº 5.626/05., o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras
O Decreto nº 6.094/2007:	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
Decreto nº 6.571/08:	Em seu artigo 3º trata especificamente da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado.

Quadro 1 – Principais instrumentos legais sobre a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais

Fonte: Adaptado de (DUTRA *et al.*, 2008).

Sendo a opção emergente, a Educação Inclusiva implica na formulação de políticas de formação de professores bem como para a reorganização da Educação. A inclusão redireciona, em função da sua abrangência, a perspectiva educacional, pois ela ajuda, além do aluno com necessidades educacionais especiais, os demais alunos, os professores e o pessoal de apoio (MANTOAN, 2008).

Em se tratando de orientação para a formação de professores um dos mais recentes e importantes documentos e recentes pode considerar é a Resolução nº 1/2002 que foi sabiamente lembrado por Batalha (2009, p. 1.072), quando enfatizou que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para ‘o acolhimento e o trato da diversidade’, que contemple conhecimentos sobre ‘as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais’.

No entanto, sendo a LDBEN um documento norteador das ações educacionais inclusivas, há que se ressaltar que apenas no seu artigo 2º tem-se que: compete às

instituições educativas: “A organização curricular de cada instituição observarão, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que em seu inciso II, observa-se que outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais esta o preparo para: “o acolhimento e o trato da diversidade; exercício de atividades de enriquecimento cultural”.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo. Como preceitua o artigo 4º.

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (Lei nº 10.436/02).

Nesse sentido, portanto, entende-se que, todo, e qualquer projeto de curso para formação de profissionais nas áreas de conhecimento, como: Fonoaudiologia e Magistério, devem ter explícito em suas matrizes curriculares e seu projetos político-pedagógico, não só as disciplinas específicas para atender o disposto na Lei, mas também propor carga horária e metodologias que possibilitem a efetivação das mudanças requeridas no fazer pedagógico. Uma vez que a formação dos professores dá condições necessárias para que práticas pedagógicas inclusivistas sejam implementadas. Como assinala Coll *et al.* (2004, p.44) é: [...] O modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes.

Na direção de consolidar a política de educação especial já em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial instaurou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, tendo como principal objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, realizando um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros buscando garantir o direito de acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento

educacional especializado. Dessa forma pode-se afirmar conforme pontua a professora Rosita Edler Carvalho (2008, p. 55):

O MEC tem exercido uma ação efetiva, desenvolvendo programas que objetivam a transformação de sistemas educacionais em âmbito estadual e municipal para que as escolas que os integram possam ser positivamente qualificadas para o trabalho na diversidade.

No que tange as políticas públicas de formação para professores atuarem com alunos com deficiência, em Goiás verifica-se de acordo com os ensinamentos de Makhoul (2010, p. 24), que desde a implantação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, no ano de 2000, a Secretaria Estadual de Educação por meio Superintendência de Ensino Especial ofereceu no âmbito do Estado, cursos, encontros pedagógicos, sobre os princípios legais e filosóficos que sustentam a concepção de educação inclusiva, bem como temas recorrentes ao desenvolvimento de uma ação pedagógica para atender essa concepção de Educação.

Uma vez implantado o Peedi, a SUEE seguiu prestando assessorias, realizando ciclos de estudos, encontro pedagógicos, orientando e subsidiando o trabalho realizado nas SREs, SMEs e Unidades Escolares por meio do acompanhamento institucional, e ainda oferecendo cursos nas áreas que contemplam a educação inclusiva [...] com vistas à preparação dos profissionais da educação para atuarem em meio à diversidade (MAKHOUL, 2010, p. 24).

Nesse estudo fica evidenciado que a as políticas de formação para professores atuarem juntos aos alunos com necessidades educacionais especiais foram iniciativas da Superintendência de Ensino Especial: “a SUEE seguiu oferecendo: assessorias pedagógicas para orientação didático-pedagógica aos profissionais da rede estadual e da rede municipal que atuam com alunos com necessidades especiais.” Nessa perspectiva propôs uma ação de formação continuada intitulada; Formação em Rede, “que surgiu dando prosseguimento às oficinas Temáticas, ao oferecer formação continuada nas diversas áreas do Peedi” (MAKHOUL, 2010, p. 34 e 35)

Nesse contexto é certo afirmar que as leis e políticas públicas apontam de certa forma para a necessidade de oferta formação inicial e continuada numa perspectiva que favoreça a devida profissionalização e a instrumentalização necessária para que os professores possam desenvolver seu trabalho de modo a garantir o acesso , a permanência com sucesso de TODOS os alunos.

II – OBJETIVO

2.1 Geral

Esse trabalho tem como objetivo geral pesquisar as políticas de formação do professor a nível nacional e estadual; analisando se a formação oferecida aos docentes capacita-os para trabalharem em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente se considerarmos a legislação atual na qual as escolas devem abrir suas portas para que o processo de inclusão seja efetivado.

2.2 Específicos

- Apresentar um relato histórico dos marcos legais relativos ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais;
- Enfatizar a importância da formação continuada aos professores, no sentido de prepará-los para realizarem um trabalho de inclusão escolar, de acordo com o que determina a legislação atual;
- Realizar uma pesquisa direta com docentes para conhecer o real quadro do ensino inclusivo na Rede Pública de Ensino no Estado de Goiás.

III - METODOLOGIA

3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia

Nesta pesquisa utilizamos o método descritivo com abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa descritiva possibilita uma maior proximidade dos sujeitos, e um aprofundamento na realidade que não pode ser quantificada (GIL, 2006).

E conforme ensina Gil (2006, p. 73):

Estudos qualitativos são aqueles que têm por finalidade proporcionar maior facilidade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, visando o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições, seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

O estudo qualitativo descreve com maior clareza as características dos resultados, facilitando a descrição, compreensão e interpretação dos dados e com isso oferecer contribuições nos processos das mudanças, criação ou formação de opiniões (GONSALVES, 2001).

Esta pesquisa caracteriza-se ainda por ser exploratória, pelo seu caráter investigatório e empírico cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (LAKATOS; MARCONI, 2004).

Conforme Gil (1999, p. 47), “O estabelecimento de regras acerca do proceder científico tem sido bastante influenciado pela orientação que preconiza o empirismo com vista a obtenção de máximo objetivo da pesquisa”.

A necessidade premente em razão do assunto abordado já é por si próprio recheado de questões duvidosas, dada a falta de esclarecimento total por parte dos entrevistados no que tange ao conhecimento e formação direcionadas ao atendimento das necessidades das crianças com necessidades especiais que são

incluídas no ambiente educacional de ensino regular. Então, a pesquisa descritiva tem por excelência estudar a característica de um dado grupo (GIL, 1999).

De acordo com Gil (1999) as pesquisas descritivas são juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Motivo este mais do que importante para a escolha de tal metodologia.

3.2 - Participantes

Os participantes foram informados sobre o estudo, os procedimentos ligados a ele e sobre o respeito a sua não identificação a fim de mantermos o anonimato dos mesmos. Receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), em duas vias de igual teor de conteúdo, uma cópia ficou com o sujeito e a outra com o pesquisador responsável. Este assegura a liberdade do mesmo em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, sem que cause qualquer tipo de prejuízo para o pesquisado, obedecendo as normas legais em vigor que rege a pesquisa com seres humanos.

Os resultados do presente estudo foram utilizados exclusivamente para fins científicos e não poderão ser generalizados à população.

Em relação ao acesso do material coletado somente o pesquisador teve acesso e o mesmo permanecerá arquivado por um período mínimo de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável.

3.3 - Instrumentos de Construção de Dados

Na execução deste trabalho científico, optou-se por um levantamento compilativo em obras literárias, legislação pertinente, endereços eletrônicos e revistas, sobre o tema aqui focado. Na pesquisa de campo foi utilizado um questionário padrão, com perguntas do tipo de respostas fechadas (APÊNDICE A), que posteriormente foram devidamente tratadas com o intuito de se atingir os objetivos propostos.

3.4- Procedimentos de Construção de Dados

A pesquisa direta foi realizada com um total de 12 professores da rede pública de ensino do Estado de Goiás.

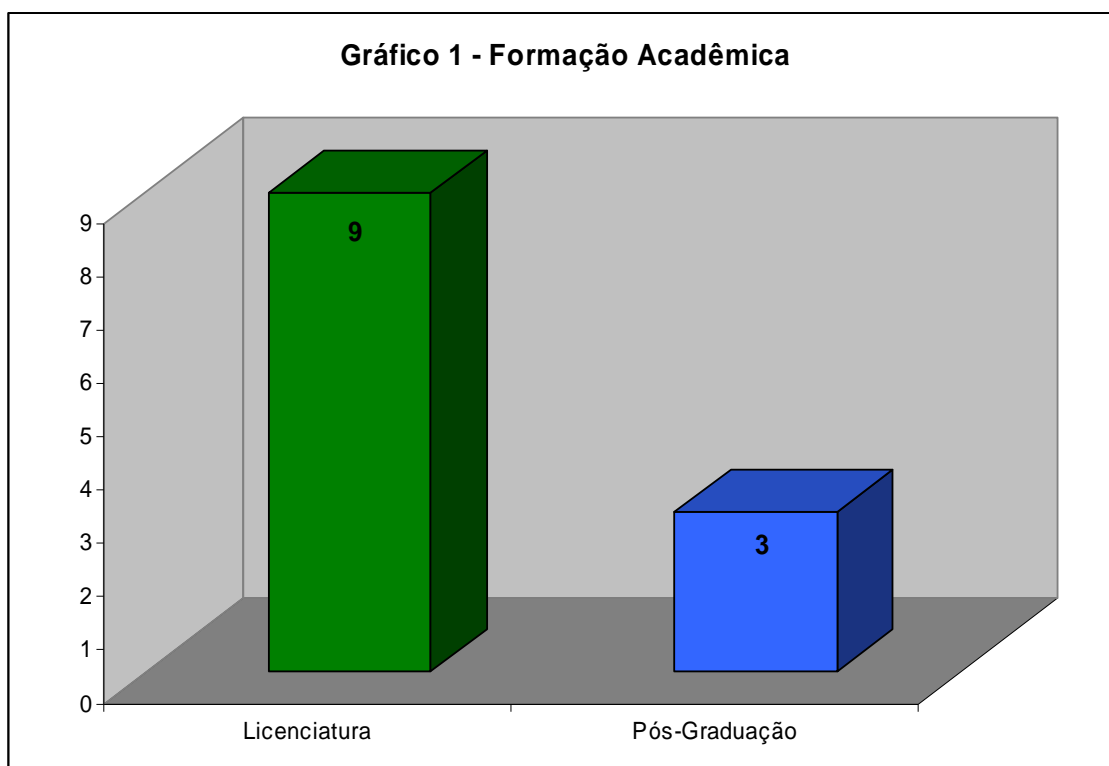
3.5- Procedimentos de Análise de Dados

Todos os dados coletados foram analisados de maneira a se trazer à discussão a importância do tema aqui focado, assim sendo, em uma pesquisa qualitativa todo o resultado visa medir o grau de melhora ou piora de uma questão dentro de universo delimitado pelos parâmetros metodológicos.

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio buscou-se fazer um breve levantamento sobre o perfil das pessoas que participaram espontaneamente dessa pesquisa, sendo que se conseguiu apurar que todos são do sexo feminino e que entre os participantes atuam como docentes entre quatro e trinta e dois anos.

Questionou-se também quanto a formação acadêmica dos mesmos, e conforme se pode verificar do gráfico 1, a resposta foi a seguinte:



De acordo com o resultado do gráfico acima, a maioria num total de nove pessoas possuem atualmente apenas a licenciatura em suas áreas de trabalho, enquanto, que outras três, são pós-graduadas (psicopedagogia, inclusão educacional e língua portuguesa).

A formação do trabalhador em educação se constitui hoje em uma das preocupações mais presentes quer do poder público, que das instituições, que trabalham com formação desse profissional.

Compreendendo que a formação pedagógica ultrapassa o conhecimento do conteúdo que o docente ensina. E que a falta dessa preparação gera dificuldades no

desenvolvimento do trabalho do professor, com seus alunos, com a instituição em que trabalha e até desestimula o próprio professor a fazer parte de grupos de estudos e/ou pesquisas. A formação do professor deve possibilitar fundamentação de modo a ultrapassar conhecimentos técnicos; deve abranger uma gama de outros conhecimentos filosóficos, políticos, ético, etc.

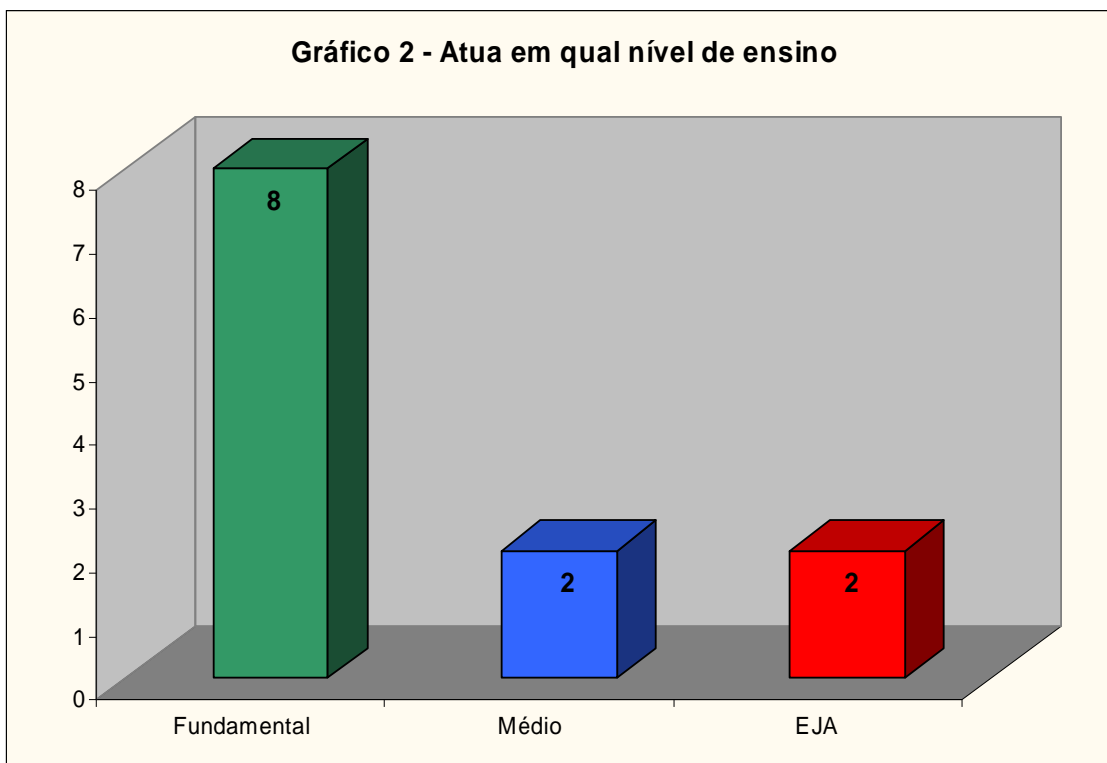
Entendendo que, além das condições de trabalho, a qualificação e profissionalização dos profissionais da educação exercem papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino. Considerando a docência, entendida como trabalho pedagógico o maior fator de identidade profissional de todo educador. Nessa concepção no X Encontro Nacional da ANFOPE em 2000, elaborou um documento, propondo que a formação de profissionais da educação se fundamenta nos seguintes princípios:

- *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- *Unidade entre teoria e prática que implica em assumir uma postura* em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação de bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades;
- *Gestão democrática da escola* - o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, apreendendo o significado social das relações do poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares";
- *Compromisso social* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- *Trabalho coletivo e interdisciplinar* - processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

- *Integração da concepção de educação continuada* como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras.

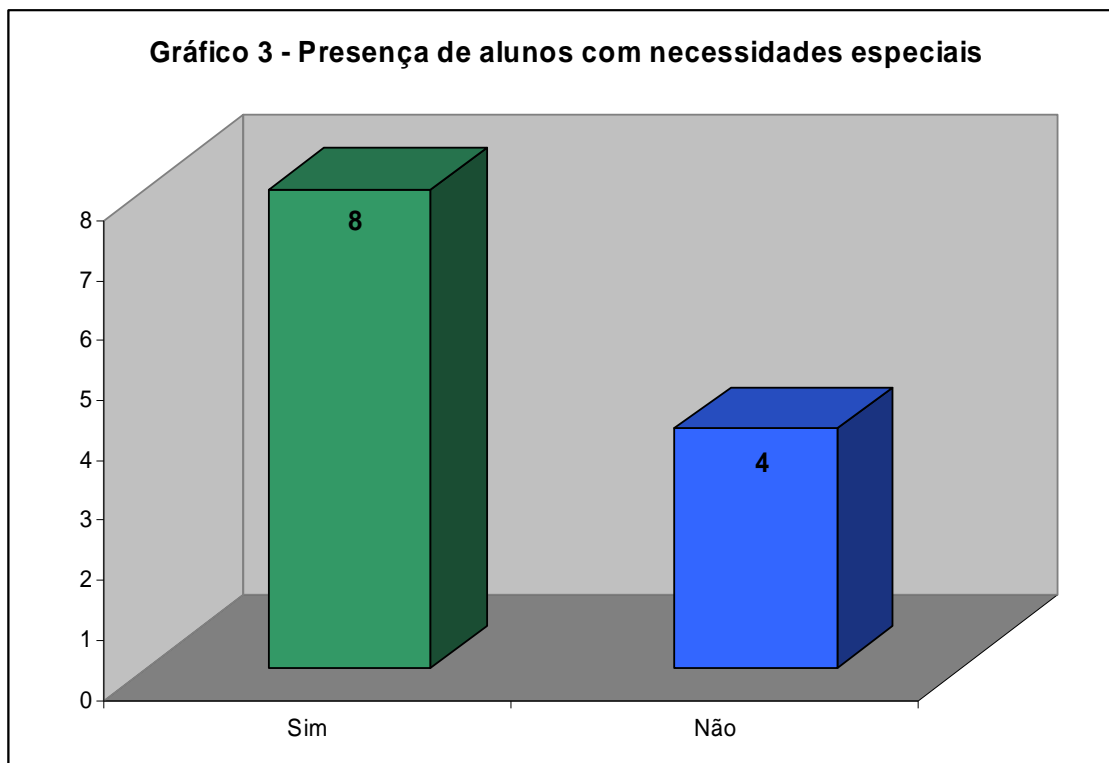
Sob o pressuposto de que a formação do professor é reiteradamente apontada como elemento fundamental da melhoria da qualidade do ensino e essa por sua vez está veiculada ao contexto histórico e por conseguinte as políticas educacionais vigentes em cada época. Entretanto, paralelamente as orientações de organismos (financiadores) externos, existem também acordos firmados que reconhecem a necessidade de desenvolver políticas nacionais de formação de professores voltadas para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor.

Que modalidade e/ou etapa de ensino você atua?



Conforme foi possível apurar no resultado do gráfico dois, um total de oito pessoas se dedicam ao ensino fundamental, outros dois ao ensino médio e dois são docentes em classes do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Na turma onde você atua como professora há alunos ou alunas com necessidades educacionais especiais?

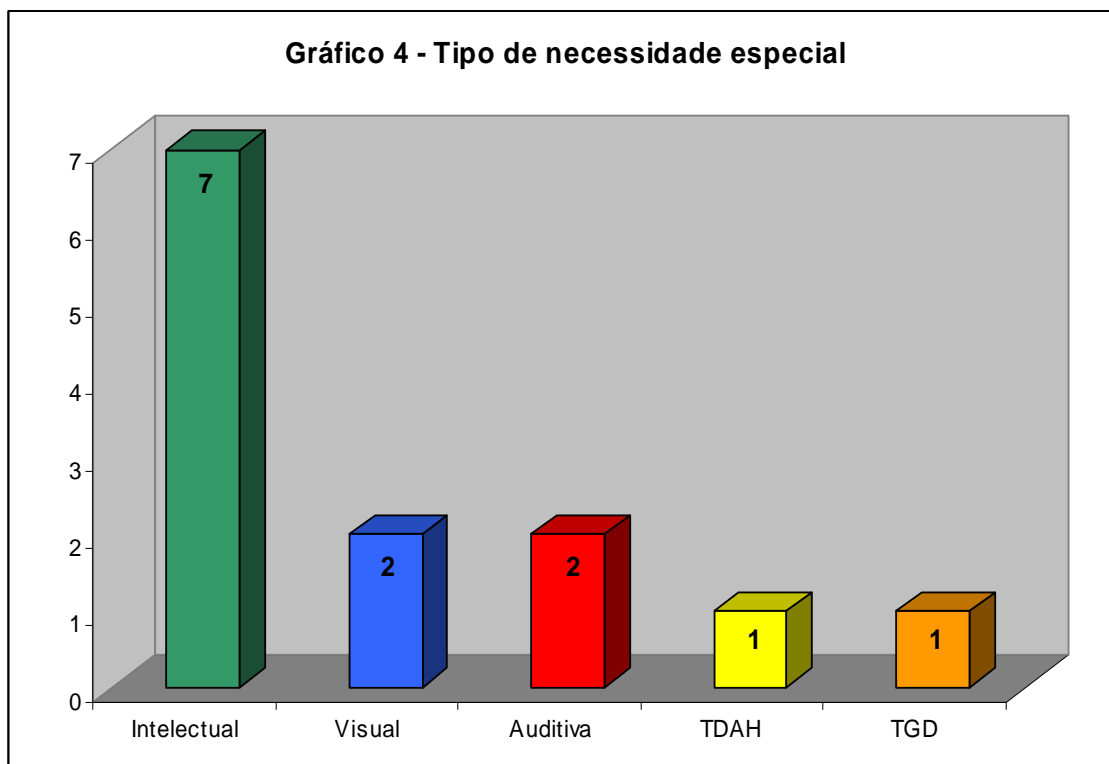


Deste momento em diante a pesquisa direta realizada com doze docentes da rede pública de ensino do Estado de Goiás, passa a questionar sobre a presença de alunos com necessidades especiais em sala de aula, sendo que o gráfico acima traz que a maioria, num total de oito professores afirmam terem esse tipo de aluno, enquanto que quatro disseram não ter contato com os mesmos em sua sala de aula.

Por tudo o que a escola representa para a criança é fácil avaliar a importância do professor. É ele quem orienta, ensina e indica os caminhos. Seja qual for o nível e a especialidade que exerce cada professor, traz consigo sua carga de conhecimentos, experiências e vivências. Isto, porém envolve muita responsabilidade. Perceber, conviver e se respeitar as diferenças individuais é um dos valores que se aprende na escola (MAZZOTTA, 1987).

A convivência com as crianças com necessidades especiais e os demais é um passo importante para a construção desses valores. A influência do professor é grande na formação da criança. Vive-se diante de um processo irreversível na inclusão de alunos com necessidades especiais que já frequentam as salas na rede regular de ensino. É dever do professor estar preparado para atendê-los.

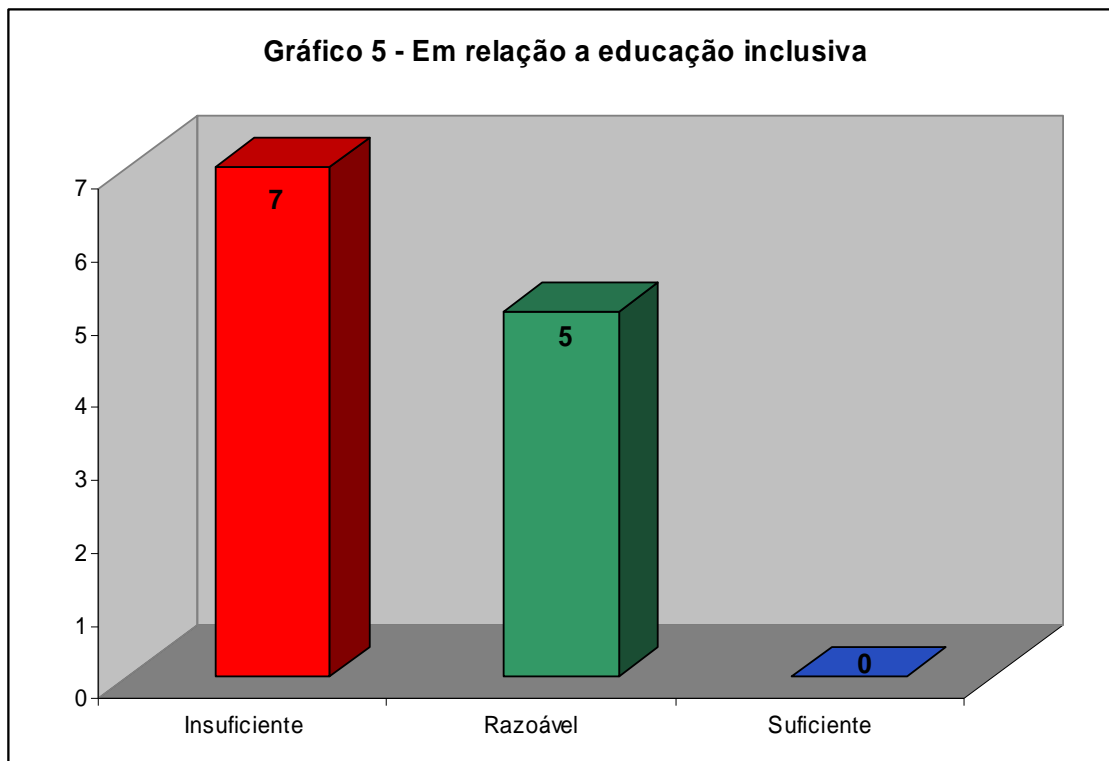
Qual tipo de necessidade especial, sendo que foram relacionadas aquelas que normalmente são mais comuns, as mais lembradas foram as seguintes: deficiência intelectual, visual e auditiva, como também o transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH e o Transtorno Global de Desenvolvimento – TGD.



O gráfico 4 trouxe como resultado que a maioria dos docentes pesquisados afirmou ter contato com alunos com deficiência intelectual, empatados com duas respostas estão os alunos com deficiência visual e auditiva, aqueles que são TDAH e TGD foram lembrados por um professor cada.

Leonardo (2009) ao realizar seus estudos relativos à inclusão de crianças com necessidades especiais, apresentou como solução a capacitação dos professores no que concerne a compreender as diversidades, partindo do pressuposto da mudança de certas atitudes e da adequação dos currículos escolares, requerendo dos docentes novas organizações e estratégias de ensino, entre elas a utilização de recursos especiais, naquele caso em específico a linguagem da LIBRAS.

Quanto a sua formação acadêmica inicial, em relação a educação numa perspectiva inclusiva, você considera que a sua habilitação para a docência foi:



Conforme o apurado, a maioria dos entrevistados disse que sua formação específica para atender a alunos com necessidades especiais foi insuficiente, para outros cinco a resposta foi que eles entenderam como sendo razoável a preparação acadêmica que tiveram.

Dessa forma se torna relevante lembrar os ensinamentos de Ferreira *et al.* (2000, p. 186) quando os estudiosos afirmam a importância de se preparar o futuro profissional ainda no espaço universitário, pois, nesse entendimento é na graduação que o acadêmico passa ter a clara noção de sua intervenção no aspecto social, buscando sempre uma sociedade mais justa, mais equitativa e mais humana.

Então, entendendo-se a necessidade de que os docentes estejam sempre na vanguarda das novas exigências que são impostas em seu trabalho, o professor deve instrumentalizar-se, evoluir e informar-se constantemente sobre técnicas, aspectos e características de crianças com necessidades especiais, para que não se perca em seu trabalho.

Nos últimos dez anos você participou de quantos cursos na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Qual a carga horária? Foram oferecidos pelos órgãos administrativos ou iniciativa própria (investimento pessoal)? Poderia citar um ou dois deles?

Dentre os participantes apenas quatro deles disseram que não participaram até o momento de nenhum curso de aperfeiçoamento na área da educação inclusiva. Enquanto que para oito outros pesquisados o município e o Estado de Goiás fizeram cursos voltados para o atendimento as essas necessidades.

De acordo com o relato dos mesmos as cargas horárias foram: quarenta horas (quatro professores); cem horas (uma professora); setecentas e vinte horas (uma professora); uma vez por mês durante um ano letivo (duas professoras).

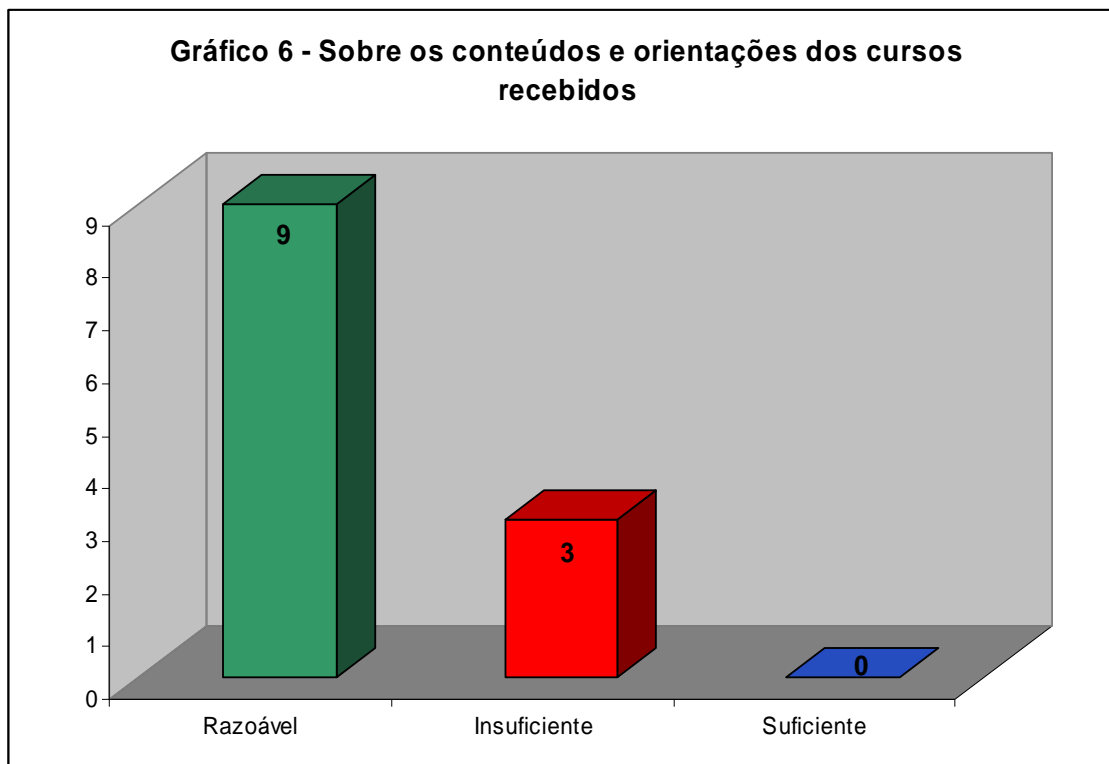
Sendo que todas disseram que esses cursos eram voltados para que o professor conseguisse trabalhar seus conteúdos com alunos com necessidades especiais, as principais delas foram: deficiência intelectual, visual e auditiva, TDAH, TGD.

De modo geral percebe-se que uma carga significativa de recursos humanos e financeiros tem sido despendida pelas instâncias públicas em projetos de "capacitação" de professores gerando uma série de atividades de formação continuada (palestras, seminários, cursos e oficinas). No entanto, as ações de formação continuada de professores na maioria das vezes acontecem como descreve Libâneo (1998, p. 137):

Instituições públicas ou privadas ou entidade, no início ou na metade do ano letivo, reúnem grande número de professores para ouvirem conferências. São convocados professores de todos níveis de ensino. As conferências abordam temas mais gerais e, às vezes, temas mais específicos de interesse mais imediato dos professores. Mais recentemente, têm sido oferecidas "oficinas", atividades de cunho mais prático para responder demandas mais específicas do ensino de disciplinas. (...) Em muitas escolas, são realizadas semanas de planejamento, às vezes com a presença de professores da universidade ou das próprias equipes técnicas da Secretaria da Educação. Algo parecido com o descrito ocorre, também, em congressos e encontros' (LIBÂNEO, 1998).

Nessa perspectiva, os programas de formação continuada, que os professores participam, são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas.

Quanto aos conteúdos e orientações trabalhados nesses cursos, pode-se dizer que subsidiam sua ação na escola de forma:



Conforme o gráfico acima, para nove entrevistados os conteúdos e orientações que lhes foram passados nos cursos sobre inclusão de alunos com necessidades especiais é considerado como razoável, para outros três foi insuficiente.

Em Pedrinelli (2010) quando se trata da questão da participação em um processo inclusivo é necessário haver predisposição, sobretudo, ao considerar e respeitar as diferenças individuais, buscando possibilidades de que aconteça a aprendizagem e a participação. Nesse processo, considera-se que a construção de um projeto pedagógico envolve necessariamente as idéias provenientes da comunidade escolar, buscando um equilíbrio entre expectativas e possibilidades para o desenvolvimento enquanto ser humano.

Em que sua prática pedagógica foi transformada pelos cursos realizados?

- Sanar dúvidas.
- Melhorar o conhecimento sobre as necessidades de cada aluno;
- Busca por novos métodos e metodologias para atender as necessidades desses alunos;
- Mudança da forma como se olha e trabalha com esses alunos;
- Maior aprendizado;
- Procurar atividades diferenciadas.

O saber da experiência parte da atividade cotidiana do professor e do conhecimento dessa realidade, sendo por ela validados. Dessa forma, não se pode ignorar os saberes que os professores adquirem por meio de sua vivência individual e coletiva. Tardif (1992 *apud* CANDAU, 1996) diz que "ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro". Dessa forma, não se pode deixar de valorizar os saberes da experiência e da prática do professor, pois, é levando em consideração esses saberes que o conhecimento científico deve ser construído.

Albuquerque (2009, *online*) ainda acrescenta que:

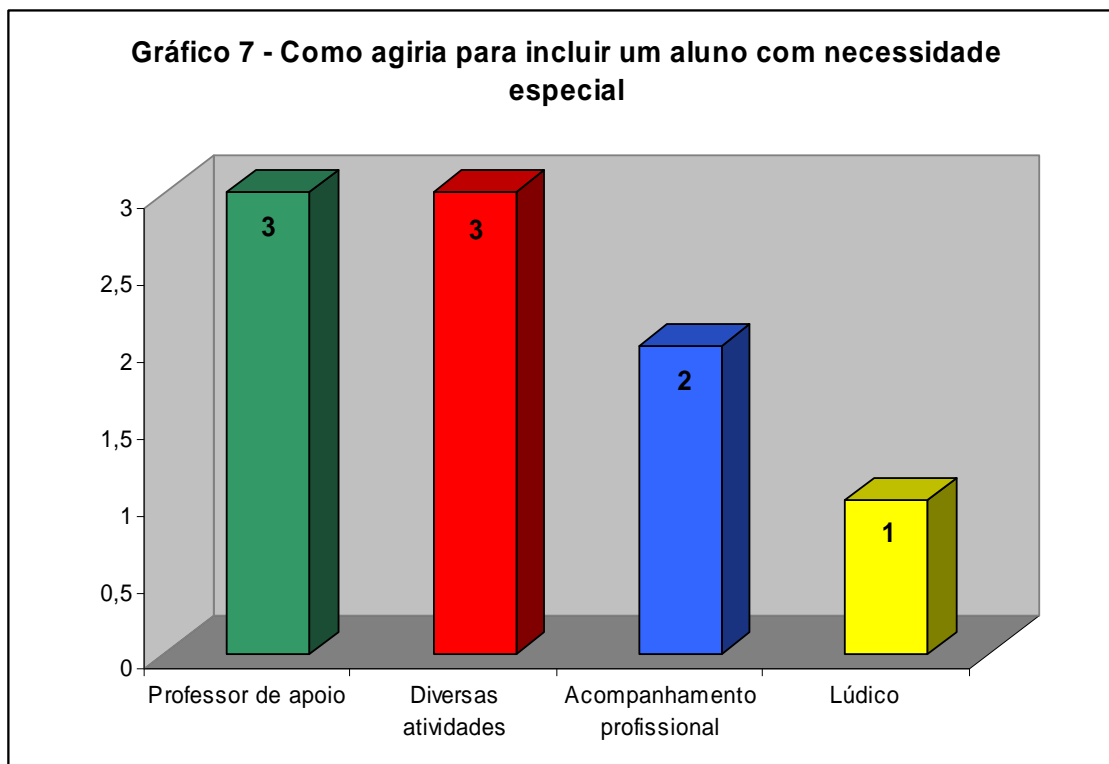
Assim sendo, é importante garantir que a formação provoque mudança real nas práticas de ensino. Na verdade, a qualidade do ensino está relacionada à qualidade da formação docente inicial e continuada, formação que está assegurada na LDB nº 9.394/96 e recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Nesse aspecto, pergunto: o que significa formação docente inicial e continuada?

Do que Nóvoa (1995) ensina sobre a importância da formação se pode compreender que a formação do professor tem por finalidade estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas. Sendo possível ainda entender que a mesma deve facilitar a dinâmica do investimento na auto-formação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada.

Aprofundando um pouco mais na questão é necessário lembrar que se torna parte deste processo de aprimoramento da docência, a urgência da sistematização do trabalho reflexivo observando a própria perspectiva acima levantada. Para isto é necessário que se tragam as condições favoráveis para que o docente trabalhe de maneira harmônica e cooperativa com seus pares, desta maneira, os modelos e estratégias reflexivas serão mais facilmente aplicados.

Por fim, para mensurar a capacidade e o grau de entendimento dos professores aqui pesquisados quanto ao atendimento das necessidades de se acolher devidamente em sala de aula alunos com algum tipo de necessidade especial, enfocou-se uma situação hipotética na qual foram propostas algumas sugestões, como se segue no gráfico 7 logo a seguir

Suponhamos que hoje seja matriculado um aluno com deficiência intelectual em sua escola. Ele tem 11 anos de idade, não é alfabetizado e tem dificuldades consideráveis para se comunicar. Qual(is) medida(s) você tomaria? O que você acharia mais correto fazer?



Entre várias opções, as mais lembradas pelos participantes foram essas constantes do gráfico acima, sendo que a presença de um professor de apoio e a realização de diversas atividades voltadas a alfabetização foram lembradas por três professores cada uma. A necessidade de haver um acompanhamento profissional foi a resposta de duas professoras e uma mencionou que trabalharia esse aluno utilizando técnicas lúdicas.

O papel desempenhado pelo professor é um dos mais importantes do processo, é seu trabalho que vai modificar a postura e as atividades da comunidade em relação às crianças com necessidades especiais. É dele que depende a difusão de informações corretas em torno do assunto. A ação do professor é fundamental na prevenção e identificação precoce de deficiências. É de sua observação e criatividade que dependerá a vontade de aprender.

Werneck (2001, p. 64), afirma que:

Pouca coisa existe no atual projeto de educação especial que faça alguma diferença para estudantes considerados portadores de necessidades especiais. Isto se mostra verdadeiro para o presente, enquanto eles estão na escola, para o futuro, após o término de seus estudos.

Educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula, ou seja, é uma provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de aparelhos e apoios, em classes adequadas à idade em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, demonstrou-se que é preciso que o professor, saia da universidade ciente das peculiaridades socioculturais, políticas e econômicas de sua sociedade, e assim, da diversidade que constitui os alunos. É também necessário que esse profissional esteja convicto de que sua formação não deve ser nunca interrompida ou mesmo delegada a segundo plano. Por isso é tão importante enfatizar já no período da graduação e nunca se deixar ficar ultrapassado em relação às técnicas e metodologias de aulas, pois é necessário reconhecer que o mercado de trabalho a cada dia se torna mais exigente com relação à reposição de pessoal.

É através da busca incansável por uma formação cada vez mais atualizada, que, o número de alunos com necessidades especiais que ingressam nas escolas aumentará e que o ensino obterá maior sucesso. De outro lado, o próprio professor estará intimamente se sentindo mais capacitado e com sua auto estima elevada.

Em relação ao objetivo central dessa pesquisa que era analisar se os professores estão preparados para trabalharem em sala de aula com alunos com necessidades especiais, principalmente dada a legislação atual pertinente na qual as escolas devem abrir suas portas para que o processo de inclusão seja efetivado.

Viu-se de acordo com o resultado das pesquisas que grande parte do universo pesquisado já participou de algum curso de atualização e ou aperfeiçoamento, mas que esses, ainda não são suficientes para subsidiar o fazer pedagógico frente ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Também pode perceber que existem algumas iniciativas por parte das Secretarias de Educação Municipal e Estadual de realizarem cursos de aperfeiçoamento na área, como também se sabe que depende do próprio professor buscar esses suportes também junto a outros profissionais de outras áreas para se ter um melhor conhecimento sobre as características de seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim sendo, tem-se a clara noção de que os objetivos propostos foram todos alcançados e que este trabalho, servirá de auxílio para outros colegas da área ou mesmo estudantes que tange ao aqui exposto. Sabe-se também que pela própria natureza da questão o tema não se esgota aqui.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Ozita. de Araújo. **Formação continuada e o processo de socialização profissional.** 2009. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos>>. Acesso em: 09 fev. 2011.
- ARAN, Artur Parcerisa. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **IX Congresso de Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul brasileiro de Psicologia,** 2009, p. 1065-1077.
- BECHTOLD, Patrícia Barthel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho.** 2010. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-03.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2011.
- BEZERRA, Rebecca Nunes. **Moção de apoio à homologação do parecer nº 13 do Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.ampid.org.br/MocaoApoio_CNE_2008.php. Acesso em: 05 abr. 2011.
- BLANDO, Rosa. **Aprendendo na diversidade:** implicações educativas. 2009 Disponível em: <http://www.fapedangola.org/temas/educacao/diversidade.doc>. Acesso em: 02 mar. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

CARARETO, Maria Cecília Ferreira; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto Alegre: artes médicas, 2000.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico da educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004, V. 3.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da Educação/ Gilberto Cotrim**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

DEMO, Pedro. **Ensino superior no século XXI: aprender a aprender educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Arte Médicas, 2001.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Jan/2008. Disponível em: http://www.bancodeescola.com/Politica_Educacao_Especial_Jan_2008.doc. Acesso em: 12 fev. 2011

FAVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. et al. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARAUDY, Roger. **Ainda é tempo de viver: eis como!** Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Martha (coord). **O que as empresas podem fazer pela inclusão de pessoas com deficiência.** Disponível em: http://www.fiesp.com.br/download/responsabilidade_social/MnPortDeficiencia.pdf. Acesso em: 12 fev. 2011.

GOIÁS. Secretaria de Educação, Superintendência de Ensino Especial. **Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva.** Goiânia, 2007.

GONSALES, Priscila. **O desafio da educação inclusiva.** Jun/2001. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=1863>. Acesso em: 14 mar. 2011.

JOVER, Ana. Inclusão: qualidade para todos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 123, p. 8-17, jun. 1999.

KELMAN, Celeste Azulay. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** Brasília: Editora UnB, 2010

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro et al. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 2, ago. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Pedagogia e pedagogos para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2000.

MAKHOUL, Carmem Susana (org). **Programa Estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva: 10 anos de história.** Cad. 9. Goiás: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna 2008.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, abr/1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000=iso. Acesso em: 02 fev. 2011.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**v. 11, n. 33 Rio de Janeiro Set./Dez. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel. **Possibilidades na diferença**: o processo de 'inclusão', de todos nós. Jun/2010. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/possibilidades.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática**. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. **Pedagogia Ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2004.

ROSA, Enio Rodrigues da, Maria Filomena Cardoso, CABRAL Nelson. **Pessoa com deficiência reformulando conceitos e valores**. Cascavel, Governo Municipal, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. O censo de pessoas com deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, ano VI, nº 31, março/abril 2003.

SILVA, Otto Marques. **A época ignorada. A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo; Caderno Cedes, 1987.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Levy Strauss. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2001.

APÊNDICES**A – QUESTIONÁRIO**

Dados de Identificação:

1) Nome: _____ (opcional).

2) Sexo

() Feminino

() Masculino

3) Qual sua formação acadêmica em nível superior:

4) Há quantos anos você atua como professor(a):

5) Que modalidade e/ou etapa de ensino você atua?

6) Na turma onde você atua como professora há alunos ou alunas com necessidades educacionais especiais?

() Sim

() Não.

7) Qual tipo de necessidade especial

() Transtornos globais do desenvolvimento

() Deficiência intelectual

() Deficiência visual

() Deficiência auditiva

() Altas habilidades/superdotação

() Síndrome de Down

() Deficiência múltipla

() Deficiência física

() Outra. Qual? _____

8) Quanto a sua formação acadêmica inicial, em relação a educação numa perspectiva inclusiva, você considera que a sua habilitação para a docência foi:

() Suficiente

() Razoável

() Insuficiente.

9) Nos últimos dez anos você participou de quantos cursos na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Qual a carga horária? Foram oferecidos pelos órgãos administrativos ou iniciativa própria (investimento pessoal)? Poderia citar um ou dois deles?

10) Quanto aos conteúdos e orientações trabalhados nesses cursos, pode-se dizer que subsidiam sua ação na escola de forma:

- () Suficiente
() Razoável
() Insuficiente.

11) Em que sua prática pedagógica foi transformada pelos cursos realizados?

12) Suponhamos que hoje seja matriculado um aluno com deficiência intelectual em sua escola. Ele tem 11 anos de idade, não é alfabetizado e tem dificuldades consideráveis para se comunicar. Qual(is) medida(s) você tomaria? O que você acharia mais correto fazer?

B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão
Escolar

A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa um questionário com doze questões que buscam entender como se dá o cotidiano e sobre as rotinas do processo de ensino aprendizagem e sobre a preparação profissional do docente em lidar com alunos com necessidades especiais na rede de ensino regular. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (062) 9265-8640, ou no endereço eletrônico jaciragomes.ead@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Jacira Gomes de Oliveira Souza Gomes UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____