



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUIZETE ALVES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PERCEPÇÃO
DE DOCENTES DE UMA ESCOLA REGULAR**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

LUIZETE ALVES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PERCEPÇÃO
DE DOCENTES DE UMA ESCOLA REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237f Santos, Luizete Alves dos.

A formação do professor na educação inclusiva [manuscrito] : a percepção de docentes de uma escola regular / Luizete Alves dos Santos. - 2014.

52 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento de Educação".

1. Inclusão escolar. 2. Formação docente. 3. Política Educacional. 4. Educação especial I. Título.

21. ed. CDD 371.9

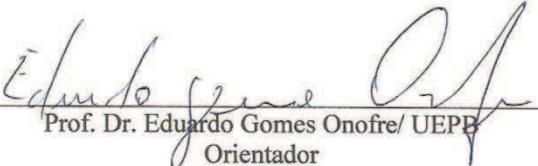
LUIZETE ALVES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PERCEPÇÃO
DE DOCENTES DE UMA ESCOLA REGULAR**

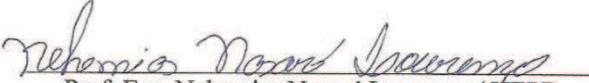
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 27/11 /2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre / UEPB
Orientador


Prof. Dra. Kelli Faustino do Nascimento / UEPB
Examinador


Prof. Esp. Nehemias Nasaré Lourenço / UEPB

Examinador

*A Deus, que me proporcionou este momento;
A minha família, que me deu muita força e incentivo;
Aos professores e companheiras de turma, dos quais
compartilhamos momentos de sabedoria.*

AGRADECIMENTO

Quero agradecer primeiramente a Deus, que guiou, guia e sempre me guiará, sem Ele não teria sido possível conhecer pessoas que foram tão importantes para minha vida pessoal e acadêmica.

Aos meus pais, Lourival e Luiza, que fizeram de um tudo, para me dar o maior bem da humanidade, a educação. A todos os meus irmãos, sobrinhos e amigos, que me incentivaram para eu alcançar o meu objetivo.

Agradeço imensamente ao meu esposo Francisco e aos meus filhos Izak e Luana, que me apoiaram em toda minha graduação, dando sempre força e estímulo, para que eu cresça em minha vida profissional.

E, por fim, a todos os professores que passaram por minha vida, desde a educação infantil até a conclusão do curso, que me somaram muito conhecimento. À minha turma em que, juntas, vivemos momentos inesquecíveis. E ao meu orientador Eduardo Onofre, que foi um presente de Deus em minha vida, com sua simplicidade e humanidade, que é a sua maior titulação.

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 01.....	15
Imagem 02	15
Imagem 03.....	16
Imagem 04.....	16

RESUMO

Em sua longa trajetória, a escola vem sofrendo inúmeras transformações com vista a integrar no seu espaço os grupos sociais historicamente excluídos, como os educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, o presente trabalho objetiva analisar a formação profissional oferecida aos professores, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no Ensino Fundamental I de uma Escola Estadual, localizada no município de Campina Grande-PB. Para tanto, buscou-se apresentar o percurso histórico do conceito de deficiência relatando os avanços e limitações apresentados, assim como discorrer sobre a prática das escolas inclusivas e a atuação dos docentes, delineando alguns caminhos na efetivação de uma educação pautada pelos princípios inclusivos. Assim sendo, fez-se uso de uma pesquisa qualitativa e, como instrumento metodológico, uma entrevista semi-estruturada tendo como participantes cinco professoras da referida escola pública. A presente pesquisa foi realizada no mês de novembro e nas duas primeiras semanas de dezembro de 2013. Os dados coletados foram interpretados por meio da análise de conteúdo de Bardin, indicando, nos seus resultados, a presença de uma visão estereotipada do aluno com deficiência, repleta de noções de incapacidade e empecilho, assim como uma exigência de maior qualidade da capacitação profissional oferecida, capaz de atender as demandas da sala de aula associando o processo formativo com uma ampliação do fenômeno da inclusão e reconhecendo a importância e a complexidade dos diversos fatores que atravessam a prática escolar inclusiva. Nesse sentido, pode-se perceber a necessidade de uma reflexão sobre a prática profissional do professor, a qual deve pautar-se em uma visão ampla, abarcando o aluno, a escola e a comunidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: inclusão escolar; formação docente; políticas públicas.

ABSTRACT

In its long history, the school has suffered many changes in order to integrate into your space social groups historically excluded, as the students with disabilities, global development disorders and high ability or giftedness. Thus, this study aims to analyze the vocational training offered to teachers in respect to teaching and learning process of students with special educational needs enrolled in elementary school a State School, located in the city of Campina Grande-PB. Therefore, we sought to present the historical background about the concept of disability reporting progress and limitations presented, as well as an attempt discuss about the practice of inclusive schools and the role of teachers, outlining some paths in the execution of a ruled by the principles education inclusive. Therefore, we made use of a qualitative research and, as a methodological tool, a semi-structured interview, with five teachers of that public school. This survey was conducted in November and the first two weeks of December 2013. The data was interpreted using the Bardin content analysis, indicating, on their results, the presence of a stereotyped view of disabled students, full disability and hindrance notions, as well as a demand for higher of vocational training quality provided, able to meet the demands of the classroom involving the training process with an expansion of the inclusion phenomenon, recognizing the importance and the complexity of the various factors crossing the inclusive school practice. In this sense, we can see the need for a reflection on the professional practice of the teacher, which must be based on a broad view, embracing the student, the school and the community in which both are inserted.

Keywords: School inclusion; teacher training; public policies.

SUMÁRIO

1. – INTRODUÇÃO.....	10
2. – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 – Percurso histórico: do conceito de deficiência à educação inclusiva.....	14
2.2 – A formação de professores no contexto da educação inclusiva.....	20
3. – METODOLOGIA.....	25
3.1 – Caracterização da pesquisa.....	26
3.2 – Participantes.....	26
3.3 – Instrumento.....	27
3.4 – Procedimentos.....	27
4. – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	29
4.1 – O aluno com deficiência na sala de aula.....	30
4.2 – A participação docente em cursos ou programas afins na área da educação inclusiva.....	31
4.3 – A educação inclusiva na ótica dos professores.....	33
4.4 – Os desafios da escola regular frente à inclusão dos alunos com deficiência.....	35
4.5 – Recomendações para a inclusão escolar de alunos com deficiência nas esferas federais, estaduais e municipais.....	37
5. – À GUIA DE CONCLUSÃO.....	41
6. – REFERÊNCIAS.....	44
7. – APÊNDICE.....	49
Apêndice A: entrevista semi estruturada.....	50



1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, a pessoa com deficiência foi vista de diversas formas, indo desde a concepção de um ser sem alma, não humano, e cujo destino seria o abandono e a morte; até uma perspectiva mais atual, em que são mobilizados esforços para sua inserção perante a sociedade.

No contexto educativo, a inserção das pessoas com deficiência na escola regular também aponta para uma mudança de paradigma, na medida em que passam a ser consideradas como capazes de se desenvolverem biopsicossocialmente, principalmente, do ponto de vista cognitivo e da inclusão social, desconstruindo, paulatinamente, a noção de escola elitista, na qual boa parte da população é negligenciada.

Dessa forma, a inserção de um novo público no espaço escolar exige da própria instituição e de seus professores, o aprimoramento dos conceitos e técnicas de aprendizagem que possam atender as novas necessidades e demandas impostas. Nesse sentido, a escola precisa estar preparada para desenvolver um ensino de qualidade a todos, respeitando a capacidade de aprendizagem e estabelecendo condições para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam.

Para tanto, diversos documentos e legislações se fazem presentes no decorrer da história, em nível inter e nacionalmente, cujo intuito é o de determinar os parâmetros constitucionais e educativos capazes de orientar a construção e consolidação de um modelo escolar inclusivo, tendo como marcos fundamentais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei nº 9.394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Assim, tendo em vista a relevância da inclusão para o contexto educacional, a centralidade ocupada por este tema na atualidade, bem como o contato estabelecido pela autora da presente pesquisa com pessoas com deficiência. Uma discussão sobre o referido assunto torna-se uma questão fundamental, mobilizando o interesse nesta linha de pesquisa, sobretudo no que diz respeito à formação docente.

Diante do contexto apresentado em linhas anteriores, o presente trabalho objetiva analisar a formação profissional oferecida aos professores no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no Ensino Fundamental I de uma Escola Estadual, localizada no município de Campina Grande-PB.

Nesse sentido, esta monografia está dividida da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, metodologia, apresentação e discussão dos resultados e por fim

considerações finais. A fundamentação teórica organiza-se em dois capítulos. O primeiro intitulado “Percurso histórico: do conceito de deficiência à educação inclusiva” visa relatar a evolução histórica dos valores e concepções referentes à pessoa com deficiência, desde a Idade Antiga até os dias atuais, sendo o período contemporâneo destinado à interface com a educação e o paradigma das escolas inclusivas. O segundo capítulo, cujo título é “A formação de professores no contexto da educação inclusiva” dedica-se a explanação do aspecto formativo ofertado aos docentes, com os seus avanços e dificuldades, no que se refere à temática da inclusão escolar.

A metodologia, por sua vez, refere-se ao percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, tais como: o tipo de estudo, a caracterização das participantes e o instrumento escolhido para a coleta de informações, além dos procedimentos adotados para a organização e análise dos dados, os quais serão interpretados através da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2010).

O item “Apresentação e discussão dos resultados” destina-se a demonstrar o produto final acerca dos dados da pesquisa, os quais se encontram distribuídos nas seguintes categorias temáticas: 1) O aluno com deficiência na sala de aula; 2) A participação docente em cursos ou programas afins na área da educação inclusiva; 3) A Educação inclusiva na ótica dos professores; 4) Os desafios da escola regular frente à inclusão de alunos com deficiência e 5) Recomendações para a inclusão escolar de alunos com deficiência nas esferas federais, estaduais e municipais.

Por fim, tem-se as considerações finais. Assim, por compreender-se que as pesquisas, sobretudo na área de Ciências Humanas, sempre exige-se mais investigações para chegar a uma conclusão, identificamos este item como “À guisa de Conclusão”.



2 Fundamentação teórica

2.1 – PERCURSO HISTÓRICO: DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender melhor a ideia da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo, faz-se necessário conhecer um pouco da história das pessoas com deficiência, desde os tempos mais remotos até a atualidade. Diversos autores relatam a condição das pessoas com deficiência na Antiguidade e na Idade Média, na maioria das vezes sobre práticas de abandono e negligência, principalmente nas diversas regiões da Europa.

Na era pré-cristã, período da Antiguidade (1.500 a.C até 476 d.C), as pessoas com algum tipo de deficiência não tinham direito nem à educação e nem à vida, sendo exterminadas, sacrificadas em homenagem aos deuses. Já na Idade Média, devido à doutrina cristã, tais práticas de abandono aos deficientes modificaram-se, garantindo-lhes abrigo e alimentação, deixando de serem abandonados à própria sorte, embora, muitas vezes, fossem massacrados pela ideia de que sua condição era um castigo divino, sendo considerados culpados por seu estado físico e mental.

Esse preceito ancorava-se no fato de a religião ver o homem como imagem e semelhança de Deus, ou seja, sem defeitos, enquanto aqueles que não se encaixavam neste patamar eram discriminados e culpados por sua deficiência.

Vejamos, a seguir, imagens do corpo na Idade Antiga (imagem 1) e na Idade Média (imagem 2) (476 queda do Império Romano até 1.500 – Revolução Industrial), através de estátuas gregas.



Imagem 1: Zeus de Artemísio – cerca de 470 a.C

Fonte:
<https://www.flickr.com/photos/fernandoblaza/5136658380/>



Imagem 2: Davi de Michelangelo (1501-1504)

Fonte:
<http://renascimentoanovaera.blogspot.com.br/2013/05/michelangelo.html>

As estátuas acima nos mostram o culto a um corpo perfeito e sem nenhuma deficiência. As pessoas com deficiência nos referidos períodos não tinham lugar na sociedade.

Após essa época, aproximadamente por volta do século XVI, estudiosos como médicos e pedagogos, começaram, através de suas pesquisas, a desmistificar cientificamente as deficiências existentes, provando serem essas o produto de falhas na formação do indivíduo, decorrentes de fatores orgânicos, abalando assim, o que pregava o cristianismo da época, conforme relata Pessotti *apud* Silva (2010).

Emergiu, então, a partir do século XIX, uma nova mentalidade: instituições educacionais dedicadas a prover uma educação especializada e o movimento social da filantropia, considerando que aqueles que se dedicassem à ajuda e à assistência a esse segmento da população “alcançariam o reino dos céus”.

No Brasil, tem-se como exemplo a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 – hoje denominado de Instituto Benjamin Constant – e o Imperial Instituto de Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. (imagens).



Imagem 3- Instituto Benjamin Constant

Fonte:<http://www.tvweb-barreiras.com/2013/01/instituto-benjamin-constant-encerra.html>



Imagem 4- Instituto Nacional de Educação de Surdos

Fonte:http://g1.globo.com/Noticias/Concursos_Empregos/0,,MUL1240341-9654,00-INSTITUTO+NACIONAL+DE+EDUCACA O+DE+SURDOS+ABRE+VAGAS+NO+RJ.html

Todavia, como nos mostra Jannuzzi (2006, p.14-15), o atendimento aos cegos e surdos era precário, muito embora, a partir deles abriu-se, durante o Primeiro Congresso de Instrução Pública, de 1883, a discussão sobre educação de pessoas com deficiência. Ainda assim, o processo deu-se a passos lentos, apenas com a ajuda de pessoas sensibilizadas com o problema.

Ao longo desse período, entre 1887 e 1909, foram surgindo diversas outras instituições brasileiras que passaram a atuar no sistema regular de ensino como: Escola México, que atendia aos deficientes mentais, físicos e visuais; a Unidade Educacional Euclides da Cunha que atendia os deficientes auditivos e mentais; a Escola Borges de Medeiros e a Escola Delfina Dias Ferraz que atendia aos deficientes sensoriais e mentais (MAZZOTTA, 2005).

Quanto à evolução do conceito de deficiência, a primeira metade do século XX é marcada por uma mudança de paradigma, o qual vem incluir as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo, baseando-se fundamentalmente em causas orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja sua modificação posterior era difícil. Essa concepção determinista do desenvolvimento humano impulsionou a criação de várias categorias de deficiência, as quais, com o passar dos anos, modificaram-se e se multiplicaram, trazendo consigo duas consequências: a primeira delas, a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno, através da utilização de testes psicométricos enquanto instrumento para enquadrar as pessoas em determinada categoria; e, a segunda, o surgimento das escolas de educação especial (MARCHESI, 2004b, p. 15-17).

A condição de excepcionalidade carregava conotações de anormalidade, juntando-se a ela as ideias de marginalização, de incapacidade, de imutabilidade desta condição, levando a se ter uma visão pessimista dessas pessoas e provocando a sua rotulação, considerada indispensável no processo de seu atendimento e, conseqüentemente, a sua institucionalização, isto é, sua colocação em ambientes restritivos.

Nesse sentido, as escolas de educação especial eram entendidas como as melhores alternativas para alunos com deficiência, na medida em que possuíam um tipo de ensino diferenciado das escolas regulares, bem como professores especializados e recursos mais específicos.

Ideia esta não compartilhada por Hickel *apud* Brasil (1998), o qual aponta o distanciamento da educação especial frente ao compromisso social, esvaziando-se no sentido pedagógico e se transformando num espaço eminentemente clínico. Nesse sentido, esta visão mascarava as reais potencialidades da pessoa, pois a ênfase era colocada no que ela não possuía, no que ela falhava, confundindo-se a pessoa com a sua deficiência – sua condição orgânica ou psicológica sobrepunha-se, o que anulava o sujeito.

Entre os anos de 1940 e 1950, iniciam-se mudanças importantes na concepção de deficiência e de educação especial: começa-se a questionar sobre a origem constitutiva e a incurabilidade dos transtornos, passando a levar em consideração as causas “endógenas” e “exógenas”, assim como as influências sociais e culturais no desenvolvimento de um funcionamento intelectual deficitário; e abre-se espaço à ideia de que a deficiência pode ser motivada pela falta de estímulo adequado ou por processos de aprendizagem incorretos, fazendo emergir os conceitos de adaptação social e aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual, reforçando, assim, as possibilidades de intervenção (MARCHESI, 2004b, p. 17).

A partir do ano de 1960, as escolas de educação especial, adotam uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência, pois sai da perspectiva de apenas agrupar crianças com um mesmo tipo de *déficit* e começa a intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem nos alunos com alguma característica deficitária, compreendendo que mesmo que as crianças de uma sala possuam as mesmas características e o mesmo *déficit*, elas enfrentarão de maneira distinta o processo de aprendizagem. Com esta modificação, altera-se também o processo de avaliação, que antes era feito através da aplicação de testes psicométricos, passando para uma avaliação que englobasse o estudo das potencialidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, observa-se um aumento do número de professores especializados e uma aproximação da educação especial com as escolas

regulares na medida em que algumas dificuldades da primeira tendem a serem apontadas (como o isolamento e a segregação desses alunos em relação à vivência em sociedade) e, simultaneamente, observam-se experiências positivas de integração nas escolas regulares (MARCHESI, 2004b, p.17-18).

O informe de Warnock, publicado em 1978, traz mudanças significativas na maneira de classificar as crianças deficientes, na medida em que extingue as categorias de deficiência, com o argumento de que, além de rotular, elas confundem o tipo de educação especial que é necessário e não engloba as crianças afetadas por mais de uma deficiência, apontando para a relevância do emprego do termo “necessidades educativas especiais”, devido ao seu caráter relativo e contextual e a sua maior abrangência (BRASIL, 2006, p.32).

O conceito de necessidades educacionais especiais esteve estreitamente associado com a ideia de integração, a qual surge e ganha força através dos movimentos sociais que lutam pela igualdade de direitos, sendo o seu principal objetivo educar os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Entretanto, a integração não é a simples transferência desses alunos para uma instituição dita “normal”, necessitando-se de mudanças no sistema educacional para que seja possível proporcionar a melhor situação educativa para que o aluno desenvolva ao máximo suas potencialidades.

Nesse contexto, formularam-se propostas mais radicais que articulavam um movimento por uma educação e escolas inclusivas, que buscava educar todos os alunos na mesma escola e empreender uma reforma do conjunto do sistema educacional, de modo a proporcionar uma educação integral de qualidade, que possibilitasse a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, atingirem o máximo desenvolvimento de suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais. Além disso, com a emergência das escolas inclusivas, ocorreu uma ampliação no termo “necessidades educativas especiais”, a fim de incluir todas as crianças que, qualquer que fosse o motivo, não se beneficiava do ensino escolar.

O termo “inclusão” foi oficializado no Encontro de Salamanca, na Espanha em 1994, sendo emitida, nesta ocasião, a Declaração de Salamanca, um documento sobre os princípios, normas, a política e a prática da educação destinada à pessoa com necessidades educativas especiais, apontando a urgência de ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade das crianças e atender quaisquer que sejam as suas necessidades físicas, sociais e linguísticas (UNESCO, 1994).

Segundo Oliveira e Leite (2007) a “atenção aos alunos com necessidades especiais e a inserção daqueles com deficiência em classes comuns de ensino regular, requer uma

organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo” (p. 514). Elas destacam que a inclusão não se restringe à inserção desses alunos em sala de aula, mas que necessita de uma mobilização da escola na expansão das ações político-pedagógicas que atenda à diversidade dos alunos.

De acordo com Marchesi (2004a, p. 42), os avanços conquistados no que diz respeito às escolas inclusivas devem-se a junção de um amplo conjunto de fatores, ou melhor, de condições que se situam em três níveis diferenciados, mas que estão relacionados são eles: os contextos político e social, o contexto da escola e o contexto da sala de aula.

No que tange ao contexto político e social, o autor supracitado (p. 43) nota que cada país possui sua própria história e cultura, no qual o significado da educação varia entre eles e a forma de lidar e enfrentar os problemas educacionais é distinta. Para ocorrer de fato uma integração que possibilite a inclusão social é necessário que reformas aconteçam na coordenação de programas sociais, econômicos e trabalhistas com a finalidade de diminuir as barreiras que dificultam a integração social.

No que se refere ao contexto escolar, observa-se que cada escola possui os seus próprios modos para viabilizar as práticas integradoras. Um dos fatores decisivos para a mudança é a liderança efetiva, ou seja, aquela em que todos os atores sociais envolvidos no contexto escolar são participantes, onde a liderança principal deve facilitar a participação em projetos coletivos, estando atenta à dinâmica cultural da escola e buscando estratégias coletivas para a mudança educativa (MARCHESI, 2004a, p. 44).

Quanto ao contexto da sala de aula, o autor supracitado (p. 46-47) afirma que o educador deve estruturar e organizar os conteúdos para ajudar os alunos a aprenderem de modo mais significativo e ativo. No entanto, é preciso que o professor compartilhe com esses alunos os sentidos e significados da aprendizagem, bem como possibilitar espaços para que falem sobre seus pensamentos, sentimentos, seus pontos de vista e as dificuldades que encontram no espaço escolar.

Dessa forma, a formação profissional docente torna-se um elemento fundamental na efetivação de ações educativas norteadas pela inclusão, visto que propicia um novo olhar aos alunos com necessidades especiais, bem como uma nova perspectiva quanto ao processo educativo e as relações estabelecidas pelos discentes na escola. É sobre esse assunto que vai se debater a seguir.

2.2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em seu percurso histórico, a Pedagogia foi se constituindo enquanto um campo de atuação formado por concepções e práticas profissionais homogeneizadoras e individualizantes, entendendo o processo educativo a partir de uma perspectiva simplista, em que as problemáticas seriam oriundas apenas do aluno, não se levando em consideração o seu entorno.

Todavia, assim como em outras temáticas, uma Educação Inclusiva não pode se guiar por atuações descontextualizadas e restritivas, sendo necessária a reformulação dessas práticas, com vista à superação do modelo excludente e, ainda hegemônico, das escolas brasileiras.

De fato, tem se percebido que na realidade atual, a educação inclusiva é deveras preocupante para quem dela necessita, devendo-se basear na adversidade de cada um, algo que é inerente ao ser humano. Portanto, a escola, para ser inclusiva precisa perceber que cada pessoa tem sua individualidade, necessitando atender as necessidades educativas dos alunos, não os separando, senão colocando-os no sistema regular de ensino. É obvio que para haver educação inclusiva é preciso promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos sem segregação.

Denari (2006) aponta que o mais importante é o processo como se identifica as necessidades educacionais especiais, porém se esse processo não é tratado com o devido reconhecimento e zelo em suas adequações didáticas e planejamento metodológico, podem não corresponder ao que é tão necessário ao aluno. Ainda de acordo com a autora acima citada, pode-se afirmar que “(...) para atender a esses casos, a formação inicial de docentes em educação especial necessita de ajustes necessários relacionados à realização das práticas escolares” (p. 37).

A preparação adequada dos professores se encontra aconselhada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e também na LDB (BRASIL, 1996), como um dos fatores fundamentais para que haja mudança na direção às escolas integradoras. No artigo 59, inciso III da LDB, está escrito a importância desse aspecto pré-requisito para a inclusão, determinando que os sistemas de ensino devam assegurar aos educandos com necessidades especiais, “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, sem página).

Sendo assim, pode-se verificar que é necessária uma preparação contínua dos professores que trabalham com educação inclusiva, pois essa inclusão não se configura em introduzir somente alunos que apresentam alguma deficiência, mas qualquer indivíduo.

A inclusão não pode ser inserida dentro de um modelo tradicional da educação, incluir deve requerer diversificadas proposições nos moldes atuais já existentes. Essa é uma realidade que não deveria ser ignorada quando se trata da formação do docente, uma vez que quando o professor reflete sobre suas práticas pedagógicas, encontra muitas dificuldades, questiona se sua preparação está dentro dos padrões atuais de ensino inclusivo.

De acordo com Denari (2006, p. 36), as modificações existentes na formação inicial e continuada para a docência em educação especial, bem como as políticas de operacionalização de seus serviços, estão sujeitos a modelos educativos e concepções diversas, cuja dependência se assenta em momentos históricos específicos.

Na busca por incluir alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula, muitos docentes se veem com dificuldades para lidar com essa nova realidade. Comumente tem se ouvido de alguns professores a afirmação de que eles não receberam uma preparação adequada para essa situação, mas apenas um breve treinamento durante a formação acadêmica (CAVALCANTE, 2004; MANTOAN, 2004). Esse motivo de o docente mencionar que não está apto para lidar com os alunos com deficiência, já é vista como um estorvo para a inclusão.

Assim, é preciso perceber a complexidade do processo educativo, exigindo uma transformação, por parte do profissional, das representações e concepções que possui. Seguindo essa lógica, Mitjans-Martinez (2007, pp. 98-99) enfatiza que não se pode pensar o processo educativo como destinado a um grupo específico de alunos, cujo comportamento é tido como normal, e segundo o qual todos que não seguirem esses mesmos padrões são entendidos como exceções e problemas.

Ao observar o sujeito, devem-se evidenciar as suas competências e potencialidades, fazendo com que a deficiência seja colocada em segundo plano, retirando a ideia de que a criança representa uma dificuldade ou empecilho.

Dessa forma, a LDB assegura aos alunos com necessidades especiais, a existência de apoio especializado, o qual deve ocorrer preferencialmente na escola regular, com vista ao atendimento daqueles que precisarem de suporte mais específico, servindo enquanto um complemento da educação comum. (BRASIL, 1996).

Segundo Glat e Fernandes (2005, p. 39) a educação especial, na atualidade, não é mais compreendida como um sistema educacional paralelo ou dissociado, mas sim um conjunto de

recursos a serem utilizados pela escola regular no atendimento da diversidade dos discentes. Nesse sentido, a educação inclusiva também abrange a educação especial, pois longe de propor uma homogeneidade, ela possibilita o reconhecimento das diferenças e mobilização das potencialidades de cada um.

No entanto, a preparação de professores que atendam as exigências dos alunos de maneira geral, sem que haja nenhuma prática exclusiva no recinto escolar, ainda é visto pelos educadores como sendo um grande desafio a ser superado. De maneira geral, alguns pesquisadores do assunto têm considerado que a formação inicial dos docentes ainda está muito distante dos padrões atualmente exigidos, ou seja, é considerada como inadequada.

O primeiro contato do professor com a educação inclusiva, de forma direta, deve ser no período da graduação, especificamente quando do estágio para que haja interação e compreensão para possibilitar o entendimento da formação do professor que atua com alunos deficientes. Acredita-se que o professor pode fazer com que a inclusão seja um elo de novas possibilidades, promovendo a integração dos grupos, a partir da conscientização e aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação.

Garrido (1998, p. 489), explica que para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, tanto as escolas quanto os professores devem se manter de forma flexível, em constante organização. Dessa forma, o docente tem o dever de refletir sobre o seu planejamento, avaliando continuamente os resultados obtidos. Conscientes disso, as diferenças entre os alunos devem ser valorizadas ao máximo para o desenvolvimento de todos.

Nesse sentido, devem-se considerar também os discursos assumidos no âmbito escolar, pois, retratam a forma como o espaço é organizado, como o processo educativo se desenvolve, que noções de inclusão são tidas como verdadeiras, entre outros. Com isso, a análise de tais ideias pode demonstrar que obstáculos estariam impedindo a implantação de um projeto inclusivo, ou porque tal projeto não foi bem sucedido.

Segundo Mantoan *apud* Brasil (1998) para que uma escola possa ser inclusiva é necessário um projeto pedagógico que comece pela reflexão. Segundo a autora:

Diferentemente do que muitos pensam, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados, a equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. (...) As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? (...) Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu

modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não (p. 32).

Se a escola tem reais pretensões no atendimento e na necessidade de incluir a chamada educação especial, ela deve preencher todos os requisitos exigidos com materiais, equipamentos e professores capacitados para que realmente possa se enquadrar no sistema regular de ensino, mostrando-se apta para uma atuação ética e inclusiva.

No entanto, essa avaliação envolve os professores, os pais, os alunos e a comunidade em geral, pois a instituição se constitui da participação dos mais diversos atores, ao mesmo tempo em que a função social da escola deve ultrapassar seus muros e atuar junto com a população.

Todavia, a prática interdisciplinar ainda está longe de ser alcançada, persistindo uma ideia de que a função da escola resume-se a atuar dentro do estabelecimento, posição compartilhada por diversos profissionais.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, pp. 21-22), afirmam que são três os componentes práticos e interdependentes para uma educação inclusiva. O primeiro deles é a rede de apoio que é um componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que amparam uns aos outros através de conexões formais e informais. O segundo componente é a consulta cooperativa, que é constituída pelo trabalho em equipe, logo, é envolvimento de indivíduos de várias especialidades, trabalhando conjuntamente no planejamento de programas para alunos diferenciados num ambiente integrado. O terceiro e último está relacionado à aprendizagem cooperativa que é o estabelecimento de uma atmosfera de aprendizagem, o componente do ensino em sala de aula, ambiente esse no qual se encontram os vários interesses e habilidades, podendo atingir o interesse e o bem comum de todos os educandos.

Cabe agora, superar o modelo do “especialismo” e propor uma intervenção mais completa e generalista, capaz de observar a instituição e seu contexto. Feito isso, pode-se problematizar os resultados obtidos e ampliar visões sobre vários aspectos, como os enfatizados por Marchesi (2004b, p. 24), a saber: a flexibilidade do currículo, a noção de inclusão, a necessidade de apoios suplementares, bem como os desafios impostos no dia a dia dos professores.

Questionar a prática junto à escola, refletir sobre os discursos que perpassam a esfera institucional e buscar uma atuação conjunta são processos fundamentais para a desconstrução e, posterior reconstrução de valores e ideais de uma inclusão enquanto fenômeno destinado aos mais diversos públicos.

Na atualidade, o corpo docente e discente das escolas de ensino regular tem ganhado suportes favoráveis voltados para a capacidade de o indivíduo fazer escolhas, quebrando os mecanismos de alienação social que o impedem de optar pelo que é melhor para si e para o grupo onde vive. Sendo assim, a instituição educacional é solicitada para contribuir na formação do indivíduo na mais variada competência, levando-o a uma compreensão da sua realidade, bem como uma reflexão das suas limitações.

Por fim, não existem muitos modelos de intervenção no qual os profissionais possam se espelhar para práticas inclusivas, mas isso não impede que o trabalho seja realizado. Como diz Tunes *apud* Mitjáns-Martínez (2007, p. 111): “É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. Mas a questão a ser feita não é se estamos ou não preparados para isso. A pergunta é outra: queremos aceitar o desafio?”.



3 Metodología

A partir das informações e questionamentos propostos nas linhas anteriores, o presente trabalho visa à apresentação dos resultados de uma pesquisa realizada entre os meses de Novembro e Dezembro de 2013, no que tange à formação docente acerca da Educação Inclusiva e cujos dados serão discutidos a seguir.

3.1 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo qualitativo, no qual se buscou a percepção dos docentes de uma escola pública de Ensino Fundamental I, do município de Campina Grande, acerca da formação profissional oferecida nos cursos de graduação e programas dos governos federal, estadual e municipal no que se refere à temática da Educação Inclusiva, apontando os avanços e desafios decorrentes da noção de deficiência e inclusão adotadas pelos professores, bem como das dificuldades enfrentadas pela escola na implantação do processo inclusivo.

Dessa forma, classifica-se também como uma pesquisa explicativa, na medida em que se propõe a identificar fatores que influenciam a ocorrência de fenômenos, visando um estudo aprofundado da realidade, e assim explicar a razão das coisas (GIL, 2010, p.28), além de apresentar um caráter exploratório, tendo como finalidade o desenvolvimento de hipóteses, estabelecimento de uma maior familiaridade do pesquisador com os fatos analisados bem como esclarecer ou alterar conceitos (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.188).

3.2 – PARTICIPANTES

A amostra da pesquisa constou de cinco professoras da Educação Básica I (três da sala regular e duas de sala de AEE), pertencentes a uma escola da rede pública de Campina Grande, e que apresentavam em sua sala algum aluno com necessidade especial, seja ela física, intelectual, visual e/ou auditiva. A escolha por uma instituição escolar deste tipo se deve a sua extensa história na inclusão de discentes portadores de necessidades educativas, sendo as docentes do estudo selecionadas por meio de sua disponibilidade em participar da pesquisa.

Vale salientar que para preservar o nome dos participantes da presente pesquisa, as docentes entrevistadas foram identificadas com o sinal de professora 1 (P1), professora 2 (P2), professora 3 (P3), professora 4 (P4) e professora 5 (P5).

As professoras entrevistadas possuem entre cinco e vinte e cinco anos de experiência na área de educação, sendo que quatro delas apresentam curso superior (Licenciatura plena em Pedagogia), enquanto que uma ainda está concluindo a graduação.

3.3 – INSTRUMENTO

Os dados foram coletados mediante aplicação de entrevista focalizada - por se tratar de um tema específico - e parcialmente estruturada, onde existirá um número de perguntas norteadoras, podendo, contudo, serem acrescentadas novas questões no desenvolver da entrevista, não a limitando apenas às questões pré-formuladas (SANTOS, 2004, p. 29).

A entrevista possui dez questões (apêndice A) dirigidas à amostra citada anteriormente e gravadas com a autorização das participantes, com vista a se manter fiel às respostas obtidas, sendo as perguntas elaboradas, referentes às questões metodológicas utilizadas em sala de aula quando se trata do assunto envolvendo a inclusão, ou seja, como está sendo feita a capacitação dos professores referente à educação inclusiva.

3.4 - PROCEDIMENTOS

Os dados das entrevistas foram analisados segundo a análise de conteúdo, a qual pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Dessa forma, para o processo de análise das informações colhidas, fez-se necessário a transcrição e leitura exaustiva de todas as entrevistas, com o intuito de verificar os aspectos centrais de cada narrativa, bem como a reunião das unidades de sentido encontradas, para posterior organização em categorias temáticas, capazes de permitir, em seguida, a inferência e interpretação dos dados.

Na presente pesquisa, elegeram-se as seguintes categorias de análise: 1) O aluno com deficiência na sala de aula; 2) A participação docente em cursos ou programas afins na área da educação inclusiva; 3) A Educação inclusiva na ótica dos professores; 4) Os desafios da escola regular frente à inclusão de alunos com deficiência e 5) Recomendações para a inclusão escolar de alunos com deficiência nas esferas federais, estaduais e municipais.

A discussão de cada categoria será efetuada nas linhas seguintes e amparada e/ou confrontada com a literatura referente ao tema.



4 Apresentação e discussão dos resultados

4.1 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA

Neste item, serão analisadas as frases que fazem referência às concepções das docentes acerca do aluno com deficiência na sala de aula. Dentre os discursos selecionados, podem-se destacar:

(...) Como ele [o professor] não tem domínio [das novas tecnologias] então ele acha que tudo é difícil, que o aluno ainda não é capaz de fazer, então ele se prende a oralidade, não trabalha com outros recursos, então ele menospreza a pessoa com deficiência, essa é a grande dificuldade e também, além do professor que não se abre a isso, tem a questão da superproteção ainda muito forte, de não acreditar que a pessoa com deficiência vai poder fazer, que ela vai poder ter uma vida normal, de dar essa liberdade para eles conquistarem o ambiente (P 1).

(...) mas vá viver numa sala com esses alunos, ditos não regulares, que tem alguma deficiência e acompanhe o suporte pra gente. É pouco (P 2).

(...) tem muitos profissionais que ficam com aquele receio de receber [alunos com deficiência] e isso dificulta um pouco também, pois [os professores] não se sentem preparados, quando se fala assim: 'vai ter alunos com deficiência visual' aí já tem aquele profissional que tem um certo medo (P 3).

A partir do exposto, verifica-se uma representação dos alunos com necessidades especiais repleta de noções de incapacidade, receio, estorvo e empecilho, as quais estariam intrinsecamente associadas ao despreparo docente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e aos instrumentos e tecnologias destinadas aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, por não apresentarem uma formação profissional que abranja as questões relativas ao manejo com a inclusão dos alunos especiais, forja-se um estereótipo, uma resistência, um medo nos professores quanto à aceitação e o progresso educativo deste novo público na sala de aula.

Como nos mostra Fleuri (2009, p. 82), a presença do novo acaba por instaurar medo, insegurança e a desestabilização nos professores, sendo de fundamental importância a formação, a preparação e a conscientização profissionais no enfrentamento dessas questões. Segundo Dal-Forno, Oliveira, 2005 *apud* Fleuri (2009), para que o docente saiba intervir com o aluno com deficiência, ele deve avaliar sua própria postura, “suas representações, acreditar no potencial do aluno e no seu de aprender, de aceitar desafios e de criar o novo” (p. 82).

Esta colocação apontada pelo autor supracitado é reafirmada na fala de uma das professoras da pesquisa, que inclusive já participou de diversos cursos e encontra-se na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a qual relata:

(...) o aluno com deficiência também pensa, ele sabe o que é bom ou não para ele, a partir daí você [o professor] buscar realmente, conhecendo, aprender como fazer (...) (P 5).

(...) além de que eu quero desenvolver as habilidades todas neles [nos alunos], independentes dele ser (sic) deficientes ou não e quero que eles aproveitem as mesmas coisas, que os outros, da maneira que lhe for possível. (P 5).

Diante disso, pode-se perceber o quanto a capacitação docente influencia na ruptura do preconceito e do estigma, instaurando novas possibilidades de atuação, as quais estão em maior consonância com os princípios da educação inclusiva.

4.2. A PARTICIPAÇÃO DOCENTE EM CURSOS OU PROGRAMAS AFINS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste tópico será abordada a formação docente, mais especificamente, a participação em cursos ou programas relacionados à temática da educação inclusiva, observando como essa capacitação profissional é vista e as resistências que podem impedir o professor de realizar um aperfeiçoamento, uma reciclagem dos seus conhecimentos.

Das cinco professoras entrevistadas, apenas três participaram de algum curso ou programa na área de inclusão, destas, duas docentes são da sala de AEE, o que põe em evidência, a partir dos relatos colhidos, duas questões primordiais: a primeira refere-se ao fato de a formação ser oferecida quase que exclusivamente aos professores do atendimento especializado e, a segunda, diz respeito ao entendimento, por parte das docentes, de que não necessitariam se capacitar e/ou apenas os profissionais que apresentam alunos com deficiência em sala de aula deveriam receber um treinamento para esses fins.

(...) alguns, claro, se negam a tal formação, que acham que não vão precisar, que são donos da verdade, mas e as novas tecnologias têm ajudado (...) (P 1).

(...) mas eu não sei nada de Braille, assim fica difícil, aí tem que outra pessoa corrigir as atividades deles, para poder eu depois fazer a minha correção. Não tem como a gente se especializar em todas as áreas (P 2).

Não, nunca [particpei de cursos]. Eu tenho pessoas com necessidades especiais na sala, mas não tenho o suporte (P 2).

Não. Já foram oferecidos alguns cursos na área do Braille pra educação inclusiva, mas só que, no momento, não deu para participar por conta do horário, que tinha que sair da sala de aula para participar dos cursos em João Pessoa, por isso nunca particpei (P 3).

Não, só no curso de Pedagogia mesmo, na disciplina Psicologia que via isso. (...) como eu não tinha [alunos com deficiência em sala], não participava, só era oferecido para esse pessoal que tinha as crianças com deficiência visual (P 4).

Assim, segundo Martins (2011, p. 52), a formação de professores é um processo em constante desenvolvimento, um continuum que não envolve apenas situações formais, mas também os momentos diários da profissão, do trabalho em sala de aula.

Resgatando a fala da P 4, observa-se que, muitas vezes, a graduação é a única oportunidade formal que o professor tem de capacitar-se nas temáticas inclusivas. De acordo com Freitas e Moreira (2011, p.70) é consenso a relevância de conteúdos e disciplinas acerca das necessidades especiais nos cursos de graduação, mesmo que sua presença não garanta a qualidade profissional, nem a inclusão escolar, muito embora, a falta dessas disciplinas nas matrizes curriculares seja mais um fator que agrava a implantação da Educação Inclusiva.

No relato de algumas participantes, foi possível perceber um maior incentivo do governo quanto aos cursos e programas referentes à área da inclusão, apesar destes serem considerados insuficientes para o aperfeiçoamento profissional.

Eu acho que a capacitação dos profissionais, que já tem ocorrido bastante, pra quem procura encontra informação, material o governo tá oferecendo (...) (P 1).

Na formação oferecida pelo governo, a quantidade de vagas é reduzida, e ela é, geralmente, direcionada ao professor da sala de AEE, somente e, ainda assim, mesmo sendo pra pouca gente, ela deixa muito a desejar, (...) às vezes o formador está oferecendo um conteúdo, uma atividade que a gente nem vai usar de fato (...) (P 5).

Segundo Oliveira e Pinto (2011), a LDB propiciou uma série de ações para o cumprimento da Lei, a saber:

A implantação e/ou o aperfeiçoamento de serviços especializados para crianças, jovens e adultos com NEE na rede regular de ensino, sejam classes regulares, seja em salas de recursos; a qualificação de profissionais para atuarem com esses alunos na escola, a qual tem implicado, para muitos desses profissionais, uma ressignificação do papel da escola e da Educação Especial nesse contexto, bem como a apropriação/construção de novas práticas pedagógicas (p. 109).

No entanto, como afirma Ferreira (2009, p. 36) o sistema educacional brasileiro ainda apresenta insuficiência importante tanto de materiais, como de pessoas especializadas, capazes de compreender o que seria a inclusão e a forma de utilização das metodologias de ensino inclusivas.

Essa lacuna encontrada no processo formativo e a necessidade de um treinamento que atinja todos os professores sem distinção, possibilitando maior coerência e continuidade aos serviços prestados pelo professor, podem ser resumidas no relato de P 4, no qual afirma:

É tanto que, como eu tenho, era pra eu ter treinamento, mas não tive oportunidade, era pra ser pra toda escola, porque os meninos vão passando de série por série, então a gente tem que ter esse treinamento na nossa formação (P 4).

Dessa forma, faz-se urgente ampliar o público para o qual os cursos e programas são destinados, além de o professor reconhecer a importância deste aperfeiçoamento (tendo ou não alunos especiais em sala), na busca por muni-lo de ferramentas essenciais para o ensino-aprendizagem dos discentes com deficiência, os quais têm ingressado em número cada vez maior nas escolas regulares.

4.3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÓTICA DOS PROFESSORES

A elaboração do presente item objetivou analisar a concepção das professoras acerca do que seria a educação inclusiva, bem como os elementos que compõem o processo da inclusão. Partindo desse pressuposto, foi perceptível, através das falas, o quanto a tarefa de incluir exige dos profissionais uma nova compreensão quanto ao aluno com deficiência e o seu processo educativo, corroborando, assim, com as considerações efetuadas no tópico 4.1 da apresentação e discussão dos resultados.

Eu acho que é a oportunidade de tornar o cidadão, a criança um verdadeiro cidadão com autonomia, de ele conquistar o espaço dele, a educação inclusiva é uma construção, não é de uma hora para outra, não é colocar o aluno com deficiência numa sala de aula, é todo um processo para envolver e tornar aquela criança, aquele jovem uma pessoa digna, igual como qualquer outra (P 1).

Educação Inclusiva é aquela que acolhe os alunos com vários tipos de deficiência na sala regular e que faz com que esses alunos participem da aula como os outros alunos (P 3).

Como nos mostra Ainscow (2009, pp. 19-21), o desenvolvimento da inclusão exige uma explicitação dos valores que regem as ações, práticas e políticas, bem como a aprendizagem acerca da relação entre os atos efetuados e os valores inclusivos. Dessa forma, o autor supracitado entende a inclusão como um processo infinito e não excludente, estando a escola inclusiva em constante evolução, não atingindo, portanto, um estado perfeito.

No relato de uma das participantes, ainda é possível notar, nas entrelinhas, uma compreensão restrita dos elementos que propiciam a inclusão, detendo-se, muitas vezes, apenas na necessidade de suporte e materiais especializados.

Eu acho que quando colocam alguma criança com deficiência na nossa sala e não tem aquele acompanhamento, então acho que não está sendo inclusiva, não é? (...) mesmo tendo formação [graduação] e não ter alguém para acompanhá-los [alunos com deficiência], alguém especializado para aquilo ali, não está sendo uma inclusão (...) (P 2).

(...) onde fica a inclusão nisso? Se eu própria não tenho como inclui-la, porque tem que ter materiais diferenciados para ela (...) (P 2).

Apesar de se reconhecer a importância e a necessidade de um apoio e materiais especializados na educação de alunos com necessidades especiais, verifica-se que isso não é o suficiente, pois se pode ter todo o aparato e suporte educacional e, mesmo assim, a escola não ser inclusiva. Segundo Martins (2006) *apud* Martins (2011, p. 52) o acesso à escola não basta, pois é preciso que outras condições sejam ofertadas para a permanência dos alunos com deficiência no âmbito escolar, como a interação com os outros estudantes e o progresso do aprendizado discente, o qual deve ocorrer de forma adequada as suas condições.

Um exemplo de situação no qual o atendimento educacional especializado não estava sendo inclusivo, reforçando ainda mais a necessidade de outros mecanismos, bem como uma noção mais ampliada do fenômeno da inclusão, é o que foi relatado por uma participante em seu discurso:

Quer dizer, enquanto eu passei conteúdos e eles [alunos sem deficiência] estavam fazendo, 'os normais', os outros [os alunos com deficiência] não, ela [professora itinerante] ia repetir tudo o que eu falei para dar atendimento a eles, então eu acho que isso não é inclusão, ele [aluno com necessidades especiais] tem que fazer, ouvir o meu, agora um apoio é diferente (...) (P 4)

(...) Então é preciso que melhore esse atendimento individual, mas que inclua ele [o aluno com deficiência] lá [na sala de aula] (P 4).

Na primeira semana, a pessoa que ficava com eles [alunos com deficiência] não veio, eu coloquei [os alunos com deficiência] separado, isso é inclusão, um em uma fila, outro ali, ali e ali (P 4).

No entanto, a partir da fala de uma participante, pode-se notar a amplitude e a multiplicidade de atores que a temática inclusiva exige em sua implantação.

Como disse P 5:

Não basta ele [o aluno com deficiência] está dentro da escola com a deficiência e ser, entre aspas, 'aceito' pelo professor e pela escola, que a lei diz, ele tem que ir. A escola precisa se preparar para recebê-lo. Não adianta só a estrutura física da escola, mas principalmente todos os funcionários e professores precisam saber, conhecer como é que funciona a educação para as pessoas com deficiência, para eles poderem se sentirem incluídos, (...) (P 5).

(...) mas sozinho ele [o professor] não consegue, ele vai precisar do apoio de todos da escola, de toda a comunidade escolar e aí, dos colegas, dos meninos também (P 5).

Nesse sentido, Ferreira (2005, pp. 43-44) nos apresenta a vastidão dos conceitos e ações de uma educação inclusiva, afirmando que a inclusão envolve todas as crianças em situação de exclusão educacional, sejam elas com deficiência ou não, tendo como propósito a celebração da diversidade humana e das diferenças individuais no recinto escolar, pressupondo, dessa maneira, a formação continuada dos professores e uma cultura escolar inclusiva e participativa, devendo abranger a relação família-escola e escola-comunidade na efetivação de uma educação de qualidade.

4.4 OS DESAFIOS DA ESCOLA REGULAR FRENTE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

No presente tópico serão discutidos os desafios da escola regular, apresentados pelas professoras da pesquisa, na promoção e efetivação da educação inclusiva, apontando as insuficiências e necessidades da instituição escolar para o acolhimento dos alunos com deficiência.

Organização física, como também a dos profissionais, então quando ela [a escola] não tem [alunos com deficiência], ela acha dificuldade em tudo, mas quando a escola tem a criança com deficiência vê que é uma coisa normal, quando ela tá aberta a essas mudanças, ao novo, fácil não é, mas também impossível não é (P 1).

Fleuri (2009, p. 76) nos ensina que as práticas de educação inclusiva têm como desafio intercultural, a articulação da diversidade, dos contextos, linguagens, ações e produções culturais, em que por meio do enaltecimento das diferenças, sejam construídos processos singulares e contextos socioeducativos repletos de criatividade e senso crítico.

Associados a uma reformulação dos valores e concepções das escolas, estão a acessibilidade da ambiência, os materiais adaptados e/ou o acompanhamento especializado, que, como apontado no tópico 4.3 da apresentação dos resultados, sozinhos não são suficientes nem garantem a inclusão, embora se reconheça que sua ausência torna o alcance

dos princípios inclusivos totalmente impossíveis, não podendo de forma alguma ser entendidos como elementos dispensáveis. De acordo com uma das participantes:

(...) eu acho que a escola deve ter adaptações, algumas têm, no caso aqui tem banheiro [adaptado], mas eu digo, assim, materiais [pedagógicos] que dê suporte pra eles [alunos com deficiência], diferenciar, um acompanhamento melhor, materiais concretos pra eles (P 2).

Justamente o acompanhamento com pessoas especializadas naquela área para ajudar o professor na sala regular (...) (P 2).

A escola joga a criança lá [na sala de aula], mas não tem suporte, não tem material para a criança. (...). A escola não têm recursos para receber todas as deficiências (P 2).

Assim, nota-se a precariedade das escolas quanto à falta de ferramentas didáticas especializadas, assim como o despreparo docente no manuseio das mesmas, demonstrando as dificuldades da escola em adotar práticas educativas que atinjam a todos os alunos sem exceção e, não apenas os considerados “normais”. É preciso que a instituição escolar invista nos recursos e na formação inclusiva, no intuito de reparar toda a história de segregação e concepção elitista que orientaram suas ações por muitos anos.

Como nos mostra Rodrigues (2006, p. 309) os recursos são essenciais para a inclusão, vista a necessidade de promover serviços de qualidade, capazes de aumentar a resolutividade das escolas no atendimento de um público ainda recente nestas instituições. Segundo o autor supracitado, os recursos não podem ser considerados como elementos secundários, muito pelo contrário.

A capacitação profissional é um elemento bastante discutido na literatura, estando presente também nas outras entrevistas realizadas, como pode ser observado nas falas a seguir:

(...) eu acho que falta também a capacitação dos profissionais, (...), falta capacitação, pois é fundamental, o aceitação dos professores e alunos é muito bom, mas ainda falta muita coisa, precisa de muito mais (P 3).

Sim, questão de espaço nós temos, a questão da reciclagem, treinamentos, mais oportunidades de se trabalhar, estudar, com diagnóstico também, (...). Então, se tivesse um diagnóstico desse aluno, seria mais fácil para se trabalhar (P 4).

O desconhecimento mesmo, da metodologia própria para trabalhar com a pessoa com deficiência (P 5).

Nestes relatos, é possível perceber novamente o quanto a capacitação tem se mostrado insuficiente. De acordo com Freitas (2006, p.169), a formação do professor precisa conter programas e conteúdos que os permitam intervir em situações singulares, fazendo uso de

metodologias e estratégias didáticas que suscitem o pensamento crítico-reflexivo e a atuação tanto individual como coletiva.

No entanto, em uma das falas acima, verifica-se que uma das professoras aponta a necessidade de um diagnóstico do aluno para auxiliar no trabalho docente. Todavia, é preciso que se tenha cuidado no efeito que esse fator tem sob o cotidiano escolar, pois, como já esboçado em linhas anteriores, esse recurso pode ser utilizado como forma de rotulação ou legitimação de incapacidade do aluno.

Como nos mostra duas professoras da pesquisa, a inclusão não se restringe apenas ao professor, mas exige a construção de toda uma base e um trabalho em conjunto com os demais profissionais no acolhimento dos princípios inclusivos.

Então eu acho que precisa se pensar um pouco nesta questão [estrutura da escola e capacitação dos profissionais], preparação do todo, tanto escola quanto os profissionais, têm que ser um conjunto e não ficar só na teoria e no papel (P 3).

Então para que haja inclusão de fato, é preciso que toda a escola seja preparada, que haja formação, desde o porteiro até a direção, o professor é um elemento muito importante, mas sozinho ele não consegue (...) (P 5).

Dessa forma, a partir do exposto verifica-se que é preciso avaliar diversos aspectos, desde a estrutura da escola, suas concepções, até os recursos especializados que a mesma oferece, não enaltecendo ou menosprezando nenhum desses fatores, mas sim, considerando o todo educacional, com seus avanços e dificuldades, para que novos parâmetros sejam formulados na inserção de práticas inclusivas.

4.5. RECOMENDAÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESFERAS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Neste último item da pesquisa, serão explanadas as recomendações, proferidas pelas docentes, para que a inclusão escolar dos alunos com deficiência seja efetivada, levando em consideração as esferas federais, estaduais e municipais. Nesse sentido, o primeiro elemento a ser destacado, por grande parte das professoras, é a disparidade observada entre o que é apresentado na teoria e aquilo que é experienciado na prática, seja no âmbito universitário, seja no nível das políticas públicas.

Eu acho que é a prática. Ele [o professor] tem que vivenciar isso, não só a disciplina Educação Inclusiva, mas ele tem que ir mesmo, conhecer a APAE, ver essas deficiências, ter a prática, viver, ver que é possível, (...) (P 1).

Que não só deixassem no papel os prometidos e que realmente colocasse em ação, agir, em prática (...) (P 2).

Eu vou continuar insistindo na questão da formação, (...) tem a teoria, mas falta a prática, uma atuação mais em cima da prática mesmo, de oficinas, eu acho que é isso, ter estágios na educação inclusiva (P 3).

É a prática mesmo, pois só teoria não dá (sic) (...). Então, eu acho assim, muita teoria e pouca prática, e outra coisa, o professor da universidade tem que ir com o estagiário pra ver a realidade, que é que eles [os estagiários] passam na sala de aula, no estágio, a teoria é muito bonita, mas na prática (...) (P 4).

A necessidade de superação da dicotomia teoria *versus* prática é um assunto bastante recorrente na literatura, tendo em Paulo Freire (2010, p. 81), um dos principais educadores que se debruçaram sobre essa questão. Segundo o autor supracitado, a educação não pode estar alheia à realidade das pessoas, devendo ser compreendida a partir do contexto social em que o educando está inserido. Assim, como sugestões das professoras para uma maior aproximação e articulação entre teoria e prática, tem-se a proposta de realização dos estágios em educação inclusiva.

De acordo com a pesquisa realizada Oliveira, Leitão e Hoffman (2009) *apud* Oliveira e Pinto (2011, p. 107), o estágio extracurricular propiciou que os graduandos fossem inseridos na escola em outra condição que não a de discente, possibilitando um contato maior com a escola e com os desafios enfrentados pela mesma para implantar as práticas inclusivas, contribuindo, também para uma maior articulação entre o saber teórico e a prática que permeia o cotidiano escolar.

A necessidade de maior investimento e incentivo em capacitação profissional foi novamente trazida pelas professoras em seus discursos, destacando a importância do apoio especializado, dos materiais pedagógicos e de uma continuidade do processo formativo, capaz de atingir todos os professores da escola, elementos esses já discutidos em tópicos anteriores.

Assim, formações regulares aos professores pra tudo, né? (...) eu acho que deveria ter sim pessoas especializadas na sala junto com a gente (P 2).

(...) tem que ter materiais diferenciados pra ela [a criança com deficiência] (...) (P 2).

Eu acho que a capacitação, quando capacitar mais profissionais vai ficar mais fácil a inclusão, tem muitos profissionais que ficam com aquele receio de receber [alunos com deficiência] (...), pois não se sentem preparados (...) (P 3).

(...) era pra eu ter treinamento, mas não tive oportunidade, era pra ser toda escola (...) a gente tem que ter esse treinamento na nossa formação (P 4).

Deixar de tanta propaganda e vir pra sala ver o que é realmente uma sala com alunos especiais, (...). Então é preciso que melhore esse atendimento individual, mas que inclua ele [o aluno com deficiência] lá [na sala de aula] (P 4).

Todavia, uma das participantes, trouxe em sua fala, além da formação docente, a recomendação de se conscientizar as famílias para a importância de colocar os filhos com necessidades educativas especiais na escola, não devendo os familiares apenas se importar com o benefício assistencial a que a criança tem direito, mas também com o direito a educação.

Eu acho que a capacitação dos profissionais, que já tem ocorrido bastante, (...). Então para o governo seguir, investir na formação, continuar investindo na formação dos professores e também a família, (...) ter essa preparação da família, de ir lá visitar, a família não vem, ter pessoas para ir lá saber o que tá (sic) acontecendo, trabalhar, chamar a atenção dessa família, ele [o aluno com deficiência] não tem só o direito ao benefício, ele tem o direito e a obrigação dos pais, colocar ele na escola (P 1).

Como nos mostra Brasil (2006, pp. 73-74) a família é de extrema importância para o processo inclusivo, pois permite a avaliação das necessidades educacionais especiais, além de propiciar o desenvolvimento afetivo-emocional e social das pessoas. Nesse sentido, é preciso mobilizar os familiares no processo de educação inclusiva, estimulando sua participação e conscientização perante uma escola capaz de acolher a diversidade humana e seus múltiplos contextos.

Além da família, as professoras reconheceram a relevância de a escola se preparar por completo, desde os profissionais que trabalham na instituição até a comunidade escolar, sem esquecer, também do aparato físico que oferece suporte ao trabalho educacional, corroborando com os resultados discutidos no tópico 4.4 deste trabalho.

A questão da acessibilidade também nas escolas (...) eu acho que precisa se pensar um pouco nesta questão, preparação do todo, tanto escola como os profissionais (...) (P 3).

É primeiro a conscientização da comunidade, de toda comunidade escolar, da comunidade que vai receber o aluno [com deficiência], dos funcionários da escola e dos professores, o conhecimento já desmancha o preconceito e já abre os caminhos pra gente querer buscar mais informações e mais formação (P 5).

A primeira coisa é capacitar os professores, é preparar a escola fisicamente também (...) quando o profissional recebe o aluno [com necessidades especiais] numa sala que tem equipamento, numa escola que tem acessibilidade, e ele [o profissional] tem formação, aí sim (P 5).

Como enfatiza Ainscow (2009, p. 19) a valorização da comunidade demonstra o papel social que a educação possui, criando e mantendo as comunidades, além de apontar a relação mútua que atravessam as instituições educacionais e a esfera comunitária.

Perante todos esses dados, um fragmento da fala de P 5 vem chamar a atenção da pesquisadora, pois ressalta a importância da fiscalização governamental, acerca dos recursos aplicados na formação docente e nos equipamentos destinados à área da educação inclusiva.

Falta fiscalizar também, falta além de dar formação, ter orientação e quem veja o que está acontecendo, (...). Então a ação é essa mesmo, dar a formação, promover essa formação e trazer os equipamentos, mas ter todo o controle sobre isso (P 5).

Na verdade, o trabalho de fiscalização dos recursos das políticas públicas deve ser feito por todos os cidadãos, juntamente com as esferas federais, estaduais, municipais. Segundo Ferreira (2006, pp. 110-111), as políticas de inclusão permitiram a democratização do acesso à escola pública, mas um dos grandes desafios da instituição escolar é garantir a expansão dos seus serviços, mesmo com os recursos financeiros escassos.

Portanto, as informações colhidas, retratando as recomendações das docentes para a inclusão escolar, apontam para a urgente necessidade de integração dos conhecimentos teóricos e das atividades práticas, além da participação de todos os atores envolvidos na proposta inclusiva, inclusive na tarefa de fiscalizar as políticas públicas educativas. A inclusão, como se vê é direito de todos, assim como, também é dever da sociedade contribuir na efetivação dos princípios inclusivos.



5 À guisa de Conclusão

Tendo em vista o que foi apresentado nesta monografia, demonstrando a evolução dos conceitos e ideologias referentes ao aluno com deficiência e à educação inclusiva, assim como os dados da pesquisa realizada com cinco professoras de uma escola pública do município de Campina Grande, é possível perceber o quanto se faz primordial uma mudança constante dos paradigmas inerentes ao processo ensino-aprendizagem, levando os profissionais, a escola, a família e a comunidade a repensarem suas práticas e inventarem outros modos de atuação que possam considerar o contexto inclusivo, com toda a complexidade que o envolve.

Dessa forma, por meio da análise e interpretações dos resultados da pesquisa aqui explanada, constatou-se a presença de uma visão estereotipada dos alunos com deficiência, concebendo-os como incapazes e empecilhos ao processo educativo, o que pode estar estritamente relacionado à falta de capacitação profissional, o que causa resistência e medo em muitos professores quanto a receber alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

Associado a uma formação docente insuficiente, soma-se o entendimento, de algumas professoras, de que não necessitariam se capacitar e/ou apenas aqueles profissionais que possuíam alunos com deficiência em sala deviam receber o treinamento para a educação inclusiva. Concomitante a essas questões, a graduação mostrou ser, muitas vezes, o único momento formal para o professor se aperfeiçoar nos assuntos referentes à inclusão.

Apesar de verificar-se um maior incentivo do governo na oferta de cursos ou programas voltados a inclusão, estes são considerados insuficientes, além de não atingirem todos os professores da escola, sendo necessária a ampliação do público a quem a formação é destinada, assim como o reconhecimento, por parte dos docentes, da importância de buscar a capacitação.

Ainda foi possível perceber, a existência de uma concepção restrita da inclusão, na qual apenas a acessibilidade do ambiente, os recursos pedagógicos e o apoio especializado são levados em conta, esquecendo-se de considerar também a cultura da escola em acolher a diversidade humana e os contextos diversos.

A precariedade e falta das ferramentas especializadas, somada ao despreparo docente em manuseá-las, é um fator agravante enfrentado pelas escolas e que constitui em mais um obstáculo na efetivação de uma educação inclusiva. No entanto, a percepção das professoras em reconhecer a importância do trabalho em conjunto com os demais profissionais, alunos, família e comunidade é um ponto positivo, merecedor de destaque nesta pesquisa.

Outros fatores que devem ser exaltados é a concepção docente em diminuir ou acabar com a disparidade sentida entre a teoria proposta pela academia e documentos das políticas públicas e a prática vivenciada no cotidiano das escolas, bem como a relevância em se fiscalizar o destino dos recursos aplicados na formação profissional e aquisição de equipamentos voltados a educação inclusiva.

Dessa forma, percebe-se a relevância da pesquisa aqui apresentada, por demonstrar os avanços e fragilidades das concepções docentes acerca da formação profissional oferecida às participantes, sendo primordial a realização de outros estudos posteriores na avaliação de como está se desenvolvendo a capacitação dos professores nos próximos anos.

Por fim, cabem a todos os envolvidos no processo educativo, refletirem e atuarem acerca das especificidades dos alunos, dos discursos que a escola possui e do compromisso social que envolve suas próprias práticas, trazendo para a discussão questões referentes a como pensar o futuro da educação inclusiva, como implantá-la de maneira eficaz e como expandir o papel da sociedade no processo de adequação das escolas na inserção dos alunos com necessidades educativas especiais.



6 Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D.(Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. ampl. São Paulo: Editora 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Programa de Capacitação de Recursos humanos do Ensino Fundamental**: Educação Especial. Brasília: Prática Gráfica e Editora Ltda, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006 (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf >. Acessado em: 20/10/2014.

CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação: Universidade de Brasília, 2004.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Inclusão**: Revista da Educação Especial, n 1, Out/2005 Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf >. Acessado em 05/05/2014.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D.(Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D.(Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FREIRE, P. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, S. N; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R. (Orgs) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

GARRIDO, I. C. La apertura y flexibilidad organizativa. Pieza clave em la Respuensta ante alumnado com necesidades e intereses diversos. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15. Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.483-492.

GIL, A. C. Como Classificar as pesquisas? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo, Atlas S. A, 2010.

GLAT, R; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, n 1, Out/2005 Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf >. Acessado em 05/05/2014.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. [trad. Magda França Lopes]. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R; MENEGHERTTI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MARCHESE, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESE, A.; PALÁCIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e Educação**. vol. 3, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004 a.

MARCHESE, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESE, A.; PALÁCIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e Educação**. vol. 3, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. In: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. A. R. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R. (Orgs) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. 2 ed. Campinas-SP: Alínea, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.57, p. 511-524, out./dez 2007. Disponível em: <
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fensaio%2Fv15n57%2Fa04v5715.pdf&ei=Gy1zVK-xNoyaNvXygZgO&usq=AFQjCNHP9nOztJyjADdIq6NhxwuxsIJbbw&sig2=vomYOI4hp1doOxyHbihUxQ&bvm=bv.80185997,d.eXY> > Acessado em: 15/09/2014.

OLIVEIRA, I. M; PINTO, A. K. P. Estágio extracurricular e formação em educação especial. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R. (Orgs) **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acessado em 15/05/2014.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, H. H. O projeto de pesquisa. In: SANTOS, H. H. **Manual Prático para Elaboração de Projetos, Monografias, Dissertações e Teses na Área de Saúde**. 2 ed. rev. ampl. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2004.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: histórias e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010 (Série Inclusão Escolar).

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acessado em 23/04/2014.



7 Apêndice

Apêndice A: entrevista semi-estruturada

1) Dados de identificação do participante e formação profissional

Abreviatura do nome: _____

a) Tempo de experiência na área de educação: _____

b) Grau de escolaridade:

Superior incompleto () curso: _____

Superior completo () curso: _____

Especialização () área: _____

Mestrado () Área: _____

Doutorado () Área: _____

c) Você já teve algum aluno com deficiência na sala de aula?

() Sim

() não

d) Caso a questão anterior tenha sido afirmativa, responda: qual a deficiência do aluno e o tempo que você trabalhou com o referido aluno na escola regular.

() mental _____ . Tempo:

() visual _____ . Tempo:

() auditiva _____ . Tempo:

() física (motora) _____ . Tempo:

() Múltiplas _____ . Tempo:

e) Você já participou de algum curso de formação de educadores que contempla a área de educação inclusiva?

() Sim. Expecifique: _____

() Não.

2) Dados sobre a educação inclusiva na ótica dos professores

a) Na sua opinião, o que é educação inclusiva? _____

b) Na sua opinião, a escola regular encontra dificuldades para promover a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência?

() Sim. Quais? _____

() Não.

c) Na sua opinião, o que pode facilitar a inclusão escolar dos alunos com algum tipo de deficiência? _____

d) Quais recomendações você daria para que na formação do professor os ideais da educação inclusiva fossem contemplados? _____

e) Na sua opinião, quais as ações o governo federal, estadual e municipal deveriam adotar para facilitar a inclusão escolar dos alunos com deficiência? _____

Obrigado por sua colaboração.