

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA OLÍVIA MENDONÇA DE URZÊDA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL**

GOIÂNIA

2012

MARIA OLÍVIA MENDONÇA DE URZÊDA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira.

GOIÂNIA
2012

U83p Urzêda, Maria Olívia Mendonça de.
As políticas de formação de professores para inclusão
na perspectiva da diversidade social [manuscrito] / Maria
Olívia Mendonça de Urzêda. – 2012.
118 f.: Il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação
em Educação, 2012.

“Orientador: Profa Dra. Tereza Cristina Barbo
Siqueira”.

1. Professor - Formação. 2. Inclusão social. 3.
Educação inclusiva. I. Título.

CDU: 376(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA OLÍVIA MENDONÇA DE URZÊDA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO
NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra Teresa Cristina Barbo Siqueira

Aprovada em _____ de _____ 2012.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira
(Presidente - Orientadora/PUC-Goiás)

Dra. Gizele Geralda Parreira
(Membro externo/Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG)

Dra. Denise Silva Araújo
(Membro/PUC-Goiás)

Dra. Maria Zeneide Carvalho Magalhães
(PUC Goiás/Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me favorecido com condições saudáveis para a realização deste mestrado, pois às vezes o caminho era árduo.

Ao meu esposo Leandro, pela compreensão e paciência durante a escrita deste trabalho e por me apoiar de diversas maneiras para a minha qualificação profissional.

Aos meus pais Hamilton e Ândila e meu irmão Dayano que assim como eu acreditam que a educação é o caminho para possibilidades de justiça social, por meio de uma pedagogia crítica e política.

A professora Dr^a. Teresa Cristina Barbo Siqueira, orientadora desta pesquisa, pela postura ética e pela responsabilidade, rigor científico em que conduziu este trabalho e pelas interferências e a sabedoria que contribuíram para o meu amadurecimento.

As professoras Dr^a. Denise Araújo e Dr^a. Vannúzia Leal Andrade, pela disposição em participar da banca examinadora deste trabalho e pelas excelentes sugestões que aprofundaram as minhas reflexões e indagações acerca desta temática.

As professoras Drs^a. Maria Francisca Sousa Bites e Iria Brzenzinsk, pelo acesso ao conhecimento por meio de suas contribuições críticas e precisas.

Aos meus colegas de turma, que contribuíram com os meus conhecimentos e ampliaram os meus horizontes intelectuais.

E por fim, e não menos importante agradeço aos meus amigos professores da Escola Municipal Jarbas Jayme, em especial a professora Nill Alves que através das discussões sobre o cotidiano educacional escolar e pela cultura organizacional desta instituição contribuíram para instigar o tema desta pesquisa.

Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção...

PAULO FREIRE

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS	07
LISTA DE APÊNDICES	08
LISTA DE SIGLAS	09
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - A INCLUSÃO/ EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOCIEDADE	19
1.1 Contextualizando o Processo Histórico das Políticas de Inclusão	19
1.2 Políticas Nacionais da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.....	22
1.3 Análise dos Conceitos de Inclusão/ Exclusão Igualdade/ Diferenças na Perspectiva na Diversidade Social.....	25
1.4 A Inclusão e a Escola na Perspectiva da Diversidade.....	32
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	33
2.1 Procedimentos Metodológicos.....	34
2.2 Descobertas e Resultados.....	35
2.3 Categorização.....	38
2.4 Categorias de análises a partir dos trabalhos da educação da pessoa com NEE.....	40
2.5 As categorias específicas.....	47
2.5.1 A Formação de professores para o processo de Inclusão.....	47
2.5.2 A Aprendizagem dos educandos que apresentam NEE.....	53
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GOIÂNIA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	58
3.1 As Regulamentações Nacionais para a formação de professores para educação inclusiva.....	58

3.2	A Formação de professores da Rede Municipal de Goiânia na Perspectiva da Inclusão.....	64
3.2.1	A Organização em ciclos como fator de inclusão da RME de Goiânia.....	67
3.2.2	As Políticas de formação continuada de professores da RME de Goiânia para o desenvolvimento da educação inclusiva.....	70
3.3	A formação continuada de professores: caminhos e descaminhos para inclusão	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICES.....	91

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Matrículas nas escolas: 1998-2006.....	28
Gráfico 2 – Escola Regular: 1998- 2006.....	28
Gráfico 3 – Matrículas de NEE - Escolas Públicas.....	29
Gráfico 4 – Dissertação Pesquisada PPGE-PUC – Goiás de 2005-2010.....	35
Gráfico 5 – Formação de Professores na Perspectiva de Inclusão.....	36
Gráfico 6 – Categorias de Análise: Pessoa com NEE nas Instituições de Ensino.....	39
Quadro 1 – Relatório do levantamento documental 2005-2010.....	37
Tabela 1 – Ações formativas de profissionais da educação na RME.....	72

LISTAS DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Resumo da dissertação N. 01.....	92
APÊNDICE B – Resumo da dissertação N. 02.....	95
APÊNDICE C – Resumo da dissertação N. 03.....	98
APÊNDICE D – Resumo da dissertação N. 04.....	101
APÊNDICE E – Resumo da dissertação N. 05.....	103
APÊNDICE F – Resumo da dissertação N. 06.....	105
APÊNDICE G – Resumo da dissertação N. 07.....	109
APÊNDICE H – Resumo da dissertação N. 08.....	113

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CEFPE	- Centro de Estudos de Formação de Profissionais da Educação
CETEP	- Centro de Tecnologia e Pesquisa Educacionais
CMAI	- Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CNUMAD	- Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CORDE	- Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
INEP	- Instituto de Ensino e Pesquisa
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NE	- Necessidade Específica
NEE	- Necessidade Educacional Especial
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
ONU	- Organizações das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	- Produto Interno Bruto
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE/PUC-GO	- Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PPP	- Proposta Política Pedagógica
PUC/GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial do Ensino Especial
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SEMECT	- Secretária de Educação; a Coordenadora de Apoio à Inclusão
UCG	- Universidade Católica de Goiás
UE	- Unidade Escolar
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

O paradigma da "inclusão" tem sido um tema amplamente discutido devido aos movimentos de intensas lutas a favor da democratização da educação. A diversidade humana tornou-se objeto de estudo de vários educadores na busca de estratégias de ensino adequadas às necessidades de cada aluno. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de formação de professores para a inclusão, com foco na diversidade, levando-se em conta as dissertações e teses, articulando com o advento da proposta da inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas na década de 90 do século XX. No desenvolvimento dessa proposta serão analisadas: a) as declarações internacionais que tratam do assunto; b) a legislação brasileira e documentos específicos; c) as dissertações e teses defendidas por mestrandos (as) e doutorandos (as) no PPGE PUC Goiás no período de 2005 a 2011; d) fontes teóricas que tratam do assunto com intuito de descortinar as políticas vigentes de inclusão e de formação de professores. Nessa investigação são levantadas questões para reflexão sobre a inclusão educacional que se tem e a inclusão que realmente acontece. Constitui objeto deste, discutir também, as possíveis contradições entre o discurso de inclusão vigente construído socialmente como forma de se contrapor à exclusão sócio-educacional. Com esses objetivos, pretende-se refletir acerca da formação continuada do profissional de educação defendida e implementada através da Rede Municipal de Educação de Goiânia no período analisado e suas repercussões na prática do professor. Espera-se com esta investigação conhecer as políticas de formação docente para inclusão na perspectiva da diversidade e de analisar a formação continuada de professores como forma de se construir possibilidades para práticas inclusivas.

Palavras chaves: inclusão, formação de professores, diversidade social.

ABSTRACT

The “inclusion” paradigm has been a widely debated topic due to the intense movements promoting the democratization of education. The human diversity has become an object of study of several educators looking for teaching strategies aligned with the needs of each student. Therefore, the goal of this research is to analyse teachers formation policies on inclusion and diversity considering past dissertations and theses linked with the outbreak in the 1990s of inclusive education proposals for children with special needs. The following key points will guide this text: a) international declarations on this subject; b) the Brazilian legislation and specific legal documents; c) dissertations and thesis produced on master’s and doctoral degrees of the PPGE PUC Goiás between 2005 and 2011; d) theories sources which aim at revealing the current inclusion and teachers formation policies. This investigation will raise questions over education inclusion policies and what is actually practiced. It is also an object of study of this research to discuss eventual contradictions of the current inclusion speech socially constructed in an opposition to social-education exclusion. Considering these goals, this text will ponder the continuing professional education policies and their application throughout the Municipal Education Network of Goiânia between 2005 and 2011 and its outcomes in the teaching practice. Therefore, this paper aims at investigating teachers’ formation policies considering the inclusion and diversity perspectives, and at analysing the continuous teachers formation as a way of building new possibilities for inclusive education opportunities.

Keywords: inclusion, formation of teachers, social diversity.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma investigação a respeito da formação de professores para a educação inclusiva, teve como especificidade as políticas de formação de professores da Rede Municipal de Ensino – RME de Goiânia com objetivo de analisar como se processam as políticas de formação de professores na perspectiva inclusiva.

A escolha do tema deu-se a partir da minha prática profissional, professora da rede pública municipal de Goiânia por vivenciar os dilemas da exclusão educacional e as dificuldades de encontrar práticas pedagógicas que consigam sanar as dificuldades de aprendizagem que alguns alunos apresentam, principalmente, educandos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi realizada no período de janeiro de 2010 a março de 2012.

De acordo com a realidade posta, torna-se pertinente apresentar o problema da pesquisa: Como esta sendo constituída às políticas de formação de professores no município de Goiânia, a partir do paradigma da educacional inclusiva na perspectiva da diversidade social?

O ponto de partida para realização deste estudo foi a revisão da literatura e uma análise documental. A pesquisa de cunho bibliográfico foi também crucial, pois se fez, nesta fase, o levantamento sobre o assunto pesquisado com intuito de conhecer o que vem sendo discutido sobre o referido tema a respeito das teorias apontadas para a escolha da sustentação teórica.

A pesquisa bibliográfica documental, por sua vez, propiciou o conhecimento da legislação internacional, nacional e municipal sobre o tema pesquisado como também contribuiu para a análise dos reflexos destas políticas na sociedade civil e no âmbito educacional. Contribuiu, também, para o conhecimento da evolução histórica, social da organização política e educacional dos diferentes sistemas de ensino tanto na esfera nacional e estadual, quanto na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Ao longo dos anos, a história da humanidade comprova como a vida de alguns grupos de pessoas foi permeada de obstáculos, riscos e limitações. O estudo do processo de educação dos excluídos aponta alguns caminhos e descaminhos que precisam ser percorridos para um claro entendimento da trajetória histórica que

vai da exclusão completa à elaboração de políticas públicas de inclusão escolar até os dias de hoje.

Segundo Carvalho (2004), a pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com a concepção de homem e de mundo da época analisada. Na antiguidade clássica, especificamente para a cultura grega, a educação era apenas destinada aos homens livres, ou seja, àqueles que não precisavam se preocupar com a sua sobrevivência. Os escravos eram considerados objetos e, com isso, ficavam excluídos.

No período medieval, considerado como a idade das trevas, foi marcado pelo surgimento das primeiras universidades. O período subsequente, conhecido como Renascimento caracterizou-se por marcantes descobertas, muitas influenciadas por ideias pedagógicas, porém o contexto educacional continuava a ser marcado por exclusão, pois a educação permanecia como privilégio da pequena minoria, composta por nobres de uma burguesia emergente. Um fato marcante da história da busca de reconhecimento social na ascensão da burguesia ocorreu a partir da Revolução Francesa, com seus ideais iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade em que o homem passa a ser mais racionalista e passa a se manifestar contra o absolutismo do clero e da nobreza.

Para Carvalho (2005) os ideais iluministas inspiraram os projetos positivistas, uma corrente teórica que influenciou várias esferas da sociedade, dentre elas a educação.

Com o positivismo, veio o otimismo pedagógico na medida em que foi atribuída à educação e à ciência, a capacidade de renovar os costumes e reorganizar a sociedade. Seus defensores afirmavam que somente pela educação, todos ricos e pobres, burgueses e proletários - teriam as mesmas oportunidades, fazendo com que se diferenciassem de acordo com suas aptidões pessoais, cada qual ocupando, na sociedade, o lugar que lhe fosse possível. E a escola seria o espaço laico mais adequado ao positivista que a humanidade tinha alcançado (2005, p. 23).

A teoria positivista torna-se eficaz para legitimar a ideia de caráter segregacionista elitista de que cada ser, segundo as suas aptidões individuais, estaria determinado a um tipo de existência. O positivismo traça o papel do homem na sociedade transmitindo a ideia da conformidade para aqueles que não estão incluídos socialmente.

Com a expansão do comércio, da industrialização e do ensino a burguesia buscava meios para organizar a sociedade e a educação seria a melhor forma para o enquadramento das pessoas nos padrões sugeridos para os ideários positivistas defendidos pela burguesia. Assim surge o dualismo na educação, reproduzindo ao longo da história os embates sociais vividos pela humanidade, com características de separação de classes, de possibilidades diferenciadas de acesso ao conhecimento e até diferenças dos tipos de saberes a serem transmitidos e, dessa forma, se constitui a exclusão social no espaço escolar.

A exclusão é uma relação social historicamente determinada. No transcorrer da história, pode observar suas formas distintas. Estar excluído é ocupar um lugar a margem de um processo, permanecer na periferia. Trata-se de uma relação social de isolamento, que pode-se ler na complexidade das múltiplas relações sociais. Não há mutualidade que reúna os homens em sua diversidade. Dessa forma falta um lugar social que, por concordância comum, produz o acolhimento que agregue aqueles que não são iguais, mas estão unificados. Assim o desenraizamento¹ desagrega e destrói as ramificações sociais.

Neste contexto de conformidade, sugerido por essa corrente teórica, as pessoas com NE eram tidas como incompetentes e incapazes, pois não possuíam um papel relevante em uma sociedade de mercado. Apesar de mais tarde essa corrente teórica ter sofrido muitas críticas de grupos que defendiam outras teorias e formas de ver o mundo, ela continua presente, pois aqueles que defendem a inclusão social de todos vem, através de muitas lutas, conquistando espaços na sociedade. Nesta pesquisa será analisada a inclusão da pessoa com Necessidades Específicas - NE na educação.

Dentre outras correntes teóricas, que fazem várias críticas ao positivismo, encontra-se o movimento socialista que propõe uma nova forma de organizar a sociedade e de rumos para educação. Este movimento originou-se das camadas populares, na direção da democratização do ensino e como oposição à concepção burguesa. A partir do movimento socialista passaram a surgir autores como Freire (1986) que ao criticar o modelo positivista afirmava que a escola tanto poderia servir como prática libertadora, como para as práticas de dominação.

¹ De acordo com Arendt (1981) estar desenraizado é não pertencer ao mundo, é não ter reconhecimento de sua própria existência. Por isso, a exclusão social é uma forma de isolamento que desconhece a condição humana, sendo uma negação da existência daquele que não é igual, que não pertence ao mundo.

Outros pensadores que se destacam por ter realizado diversas críticas ao analisar a escola numa perspectiva crítica é Passeron e Bourdieu (1992) que destacaram aspectos perversos no exercício do poder e na violência simbólica presente na educação positivista, pois é, neste cenário, de total exclusão que surgem críticos ao modelo excludente e fornecem as bases teóricas para as propostas de inclusão.

Bourdieu, no primeiro capítulo do livro *“O poder simbólico”* constrói um arcabouço que explica o que é poder simbólico, afirma: *“ esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”* (BOURDIEU, 2009, p. 7-8). Demonstra a importância dada às estruturas simbólicas na leitura do mundo, e a abrangência em usar sua teoria na educação, cultura, arte, literatura, etc. O campo de produção simbólico suscita a relação de força entre os agentes, que leva à relação de sentido. Nesta perspectiva a violência simbólica apresenta tema central nos estudos de Bourdieu. Tal violência não é fruto da instrumentalização pura e simples de uma classe sobre a outra, mas é exercida através dos jogos engendrados pelos atores sociais, numa abordagem denominada por ele como "construtivismo estruturalista", enfatizando que a sociedade é uma produção humana, uma realidade objetiva.

A inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NEE no sistema educacional tem sido um desafio enfrentado ao longo da história por toda comunidade educacional. Até recentemente, por volta da década de 1960, prevalecia a ideia de que deveria haver paralelamente ao ensino regular, um espaço destinado ao chamado Ensino Especial com suas particularidades. Porém essa noção de que uma instituição (ou classe) especializada seja o local mais adequado para o atendimento a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais foi muito questionada em todo mundo, pois, ao longo de todos os anos em que prevaleceu essa prática, o objetivo de formar pessoas autônomas e atuantes na sociedade não se efetivou inteiramente, sendo reforçado o sentido de segregação e discriminação.

Em defesa do direito de educação para todos, evidenciada a partir de diversos movimentos, tais como: Conferência Mundial Sobre Educação para Todos de 1990, na Tailândia e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais que possibilitou a criação da Declaração de Salamanca em 1994 na Espanha. Há também outras iniciativas de políticas para inclusão das pessoas com

necessidades educacionais na educação regular que merece ser citada, dentre elas a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Deficientes, esta ocorrida na Guatemala.

As questões referentes à Educação Inclusiva, à inserção dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, a formação de professores frente a esse paradigma educacional, a implementação de uma educação na perspectiva da diversidade, são temas que nortearam as discussões que alteraram os rumos da educação em diversos países dentre eles o Brasil.

Sendo assim, no Brasil, a inclusão na rede regular de ensino torna-se um direito que deve ser garantido por todos e que se fortaleceu, ainda mais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Vale destacar os seguintes artigos deste documento: o Art.58, que determina a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos(as) portadores de necessidades especiais” e o Art. 59, que define que os sistemas de ensino assegurarão a tais educandos(as) “currículos”, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e garante a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

Diante desse contexto, os profissionais da educação da rede regular de ensino tem de promover práticas pedagógicas que atendam, ao mesmo tempo, a diversidade sociocultural presente em todas as salas de aula como também as diversidades que estão presentes nos educandos que apresentam NEE.

Para analisar como está sendo trabalhada a inclusão na perspectiva da diversidade e como estão sendo estruturadas as políticas de formação de professores para a inclusão, esta dissertação foi dividida em três capítulos:

No primeiro capítulo intitulado “A inclusão/exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e suas implicações na sociedade”, procurei contextualizar historicamente o processo das políticas públicas para a inclusão especificamente das pessoas que apresentam NEE.

Em seguida, busquei problematizar a conceituação de inclusão/exclusão, igualdade/diferenças na perspectiva da diversidade social e, por fim, foi revisto o papel da escola nesse contexto de discussão.

O segundo capítulo, com o título “A formação dos profissionais em educação e a inclusão: limites e possibilidades,” foi desenvolvido a partir da metodologia Estado do Conhecimento, com o objetivo de buscar a sistematização da produção discente do programa de pós-graduação *stricto sensu* do curso de mestrado e doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – Goiás, tendo como objetivo geral analisar a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva com base em oito dissertações de mestrado defendidas no período de janeiro de 2005 a janeiro de 2011.

Concebe-se Estado do Conhecimento² como pesquisa teórica bibliográfica que procede do mapeamento de trabalhos, utilizando-se de categorias de análise e descritores que emergem do próprio conteúdo inventariado, a fim de encontrar potencialidades e revelar lacunas no conjunto dos trabalhos, visando subsidiar escolhas para outros estudos sobre a temática, pelo fato de os temas formação de professores e inclusão suscitar muitos desdobramentos.

Como mencionado, o material empírico constitui-se de teses e dissertações e de resumos elaborados no modelo REDUC³. Os procedimentos metodológicos constituíram de: a) levantamento documental; b) leitura integral da produção discente que compõe a amostra; c) elaboração dos resumos analíticos no modelo REDUC; d) mapeamento dos dados em matriz analítica e configuração das categorias de análise e descritores; e) Análise de conteúdo.

A análise de conteúdo foi desenvolvida com base em estudos de Bardin (1977); Richardson (1999) e Brzezinski (2006). Foram levantadas três categorias para a realização da análise de conteúdo: 1º- A Educação da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições de Ensino; 2º- Formação de Professores para Educação especial e 3º- A Aprendizagem dos educandos que apresentam NEE.

² O conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são pesquisas definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (BRZEZINSKI E GARRIDO, 1999).

³ Modelo REDUC – Rede Latino – americana de Informação e Documentação em Educação que foi criada em 1977 com o propósito de funcionar como um sistema voltado à preservação da memória da produção latino – americana em educação.

No terceiro capítulo, cujo título é “A Formação de Professores para Educação Inclusiva: Uma Análise Documental” é a parte central dessa pesquisa. Nele são apresentadas as regulamentações nacionais para a formação de professores para o ensino especial. Em seguida, realizei um breve estudo demonstrativo da organização da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia com foco da inclusão como também foram analisadas as políticas de formação de professores da RME de Goiânia para a implementação da educação inclusiva. Neste capítulo, ainda, são analisados os cursos oferecidos pela RME de Goiânia aos professores, na perspectiva da inclusão, com intuito de analisar se de fato estes cursos oferecem bases que sustentam a práticas pedagógicas que atendam a todos, levando em conta as necessidades educacionais apresentadas por alguns alunos, como também os aspectos da diversidade social que está presente em todas as salas de aula.

E por fim, a dissertação foi finalizada com algumas considerações sobre o percurso realizado, discutindo-se as prováveis contribuições para a educação inclusiva.

CAPÍTULO I

A INCLUSÃO/ EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOCIEDADE

Com objetivo de contextualizar historicamente o processo das políticas públicas para a inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, também tratadas como Necessidades Específicas - NE⁴ em âmbito educacional e os conceitos de inclusão e exclusão, igualdade e diferença na perspectiva da diversidade social realizei a análise do papel da escola nessa perspectiva e suas implicações na sociedade. O conceito NEE ou NE considera que os educandos precisam de educação especial quando possuem dificuldade de aprendizagem que demanda uma medida educacional específica.

Refletir sobre o processo de inclusão a partir desse ponto de vista é tentar romper barreiras para que de fato sejam reconhecidas as diferenças, sejam elas nos aspectos físicos ou sociais. No primeiro momento, foram consultadas as seguintes fontes: Carvalho (2004); Ferreira (2006) e Mendes (2006) para a contextualização histórica do processo de inclusão e documentos como: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2003); Documento Brasil (2004) dentre outras e para se trabalhar com os conceitos conforme citados e o papel da escola neste contexto o estudo se baseou nas contribuições de Mantoan (2001 e 2006), Mittler (2003), Santos (2005) e Aricó (2008).

1.1 Contextualizando o processo histórico das políticas de Inclusão

Segundo Mendes (2006), a história da educação especial tem seu início no século XVI. Foi marcada pela institucionalização de manicômios e asilos de caráter segregacionista, esta era a principal forma de tratamento dos considerados diferentes. Justificava a segregação na crença de que em ambientes separados eles seriam mais bem cuidados. Com isso, também pretendia-se, proteger a sociedade dos “anormais”.

⁴ A referência do termo Necessidade Específica – NE, aqui designado, refere-se à dimensão do sujeito que apresenta algum tipo de deficiência, e essa deficiência intitulada como necessidade específica, modifica o impacto de rótulos no que se refere às deficiências e aos preconceitos estabelecidos ao longo dos anos. Essas modificações são necessárias para mudanças da realidade posta. (Nota da pesquisadora).

Com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, na década de 1960, expande-se a ideia dos prejuízos da segregação e da marginalização em grupos minoritários, tornado-se uma prática intolerável. Com um forte argumento, assentado em aspectos morais, a integração escolar passa a ser defendida por diversos fatores, dentre eles: fundamentos racionais em que as práticas integradoras trariam benefícios tanto para aquele que apresentavam deficiência quanto para aqueles considerados normais; fundamentos empíricos de que as práticas segregadoras e marginalizantes se tornaram insatisfatórias; ações políticas de diferentes grupos organizados de deficientes, pais e profissionais e um fator crucial, o elevado custo que representavam os sistemas paralelos segregacionistas.

Com a integração das pessoas com deficiência nos serviços regulares da comunidade, foi necessário criar bases legais para assegurar a obrigatoriedade para o poder público garantir as oportunidades educacionais em escolas comuns com segregação mínima possível aos deficientes. Esse momento foi marcado pelo surgimento da filosofia da normalização.

Baseado em Ferreira (2006), a educação especial brasileira sob a égide dos discursos da normalização e da integração, a partir da década de 1970 passa por transformações com as reformas educacionais promovidas por meio da Emenda Constitucional de 1978 e a Lei 5692/71. A partir desta legislação, foi definida a criação de setores da educação especial no sistema de ensino; criação de carreiras especializadas em educação especial e campo de reabilitação.

Para Mendes (2006), a normalização tinha como princípio a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de experienciar um estilo de padrão de vida que seria comum ou normal a sua cultura, participando todos das mesmas atividades realizadas em grupos com idades equivalentes.

A integração passa a receber diversas críticas, que para Mendes (2006, p. 391), estavam relacionadas em dois aspectos:

a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometiam os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanente de segregação total ou parcial (2006, p. 391).

De acordo com Mittler (2000), a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular.

Através de uma pesquisa bibliográfica, o que percebe com a prática integradora é que o aluno com necessidades educacionais especiais deve adaptar-se à escola e não há necessariamente uma perspectiva de mudanças na escola para o recebimento desse aluno que levasse em conta sua diversidade.

Com inúmeras críticas em relação à década de 1980, mais uma vez, as pessoas que lutavam a favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais começam a protestar e exigir seus direitos de cidadãos, propondo mudanças significativas na sociedade para que suas necessidades fossem atendidas. Mas somente na década de 1990 que de fato começaram a surgir mudanças nos rumos da inclusão de todos na educação.

A educação inclusiva vem propor novas formas de inserção e de apoio ao percurso escolar do aluno com necessidades educacionais especiais. Assim, teve início, em âmbito mundial, um movimento de discussão para que mudanças sociais acontecessem, garantindo o direito das pessoas com necessidades especiais a uma vida social com igualdade de condições.

Segundo Mittler (2003), a educação inclusiva

(...) envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre agrupamentos dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (2003, p. 25).

Esta nova visão, de mudanças arquitetônicas, atitudinais e procedimentais para viabilizar a participação das pessoas que apresentam NEE na sociedade deram origem ao conceito de inclusão. Esse conceito avançou no seguinte sentido: no processo de integração, as pessoas com necessidades especiais é que precisam se modificar, normalizar, para que possam fazer parte da sociedade; no processo de inclusão, a sociedade é que precisa se modificar para que todos possam conviver.

A grande tarefa da escola passa a ser, então, aceitar o desafio de considerar as desigualdades com o objetivo de atingir a igualdade de condições. Trata-se de aceitar e trabalhar com a diversidade. Diante dessas mudanças no cenário

educacional, vale perguntar: como a política educacional brasileira vem se organizando?

1.2 Políticas Nacionais da Educação Especial na perspectiva da Inclusão

Desde o final do Séc. XX, presencia-se uma intensa luta democrática em defesa da oferta de uma educação de qualidade para todos. Essas lutas vêm ganhando forças com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948; Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido na Tailândia em 1990; Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, com o Ministério da Educação e Ciência da Espanha e a Declaração sobre a Diversidade Humana.

Em geral, esses documentos de afirmação dos direitos sociais foram elaborados pela Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e a Cultura (UNESCO) com outras instituições mundiais.

Diante dessa nova realidade, a rede regular de ensino não pode encarar a inclusão como opção, pelo contrário, mas como uma obrigação legal. A Constituição Federal de 1988, antes da publicação da Declaração de Educação para Todos e das demais que a sucederam, elegeu como fundamentos da República Federativa do Brasil assegurar algumas conquistas significativas, tais como: artigo 205, educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado (artigo 208, capítulo III) o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Durante o governo de José Sarney (1986/1990) foi criada, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas.

Apesar da extinção da SEESP, no governo Collor, o ano de 1993 foi marcado como um retorno à Educação Especial. O MEC retoma e passa a assumir compromissos de programas e ações, salientando uma discussão em nível nacional sobre a organização e elaboração da Política Nacional de Educação Especial.

Estes avanços vieram a se consolidar mais a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1.994, já citada anteriormente. Disseminou-se o conceito da “escola inclusiva” demonstrando uma preocupação com todos os tipos de pessoas que se encontravam excluídas da escola. O Ministério da Educação e Cultura – MEC passa a lançar políticas oficiais coerentes com o novo paradigma da educação inclusiva. Ao falar sobre educação inclusiva, considera que

a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20).

Contudo o que se vem realizando com a política de inclusão são políticas padronizadas de inclusão como se a realidade de todos estados e municípios fossem iguais. Segundo Mendes (2006), baseado em Fuller e Clarck (1994), uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão é tentar padronizar o processo, como se fosse possível uma ação única ou prescrever padrões para contexto locais, desconsiderando os efeitos da sua história.

O Brasil, nos últimos anos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira pontua no capítulo V, art. 58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos(os) portadores de necessidades especiais” e no art. 59, define que os sistemas de ensino assegurarão a tais educandos(as) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e garante a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

A Convenção de Guatemala (1999) promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 estabelece que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Este decreto teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial no que diz respeito a diferenciação, a fim de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escola.

Em 2003 foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade com o objetivo de promover transformações no processo de formação de gestores e educadores.

Impulsionado pela inclusão educacional e social, foi sancionado o Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02 e dispõe a inclusão de Libras como disciplina curricular para a formação docente e o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua aos surdos.

Em 2006, a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que os países membros devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo o fim da exclusão às crianças com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, indicando ações como a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Em 2008, foi regulamentado o Decreto nº 6.571 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE: caberá à União apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino.

É importante destacar que o AEE é considerado como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidades, pedagogicamente organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular. Esses alunos que apresentam necessidades específicas são atendidos no contra turno, em local/espço diferenciado e são atendidos a partir de um plano de intervenção.

De acordo com os fatos apresentados, constitucionalmente, as políticas para inclusão tiveram grandes avanços no que se refere ao mundo oficial, principalmente quando se analisa os últimos resultados de pesquisas realizadas para diagnosticar como vem se estruturando a educação especial nas escolas brasileiras. Porém há uma realidade muito distinta entre o mundo oficial e o vivido.

1.3 Análises dos conceitos de inclusão/ exclusão, igualdade/ diferenças na perspectiva na diversidade social

De acordo com o documento do MEC que trata do “direito à educação”, Brasil (2001), as sociedades são heterogêneas, compostas por diferentes grupos sociais e humanos, com interesses diferentes, às vezes, contrapostos, classes e identidades culturais em constantes conflitos. Nesta sociedade capitalista, as pessoas consideradas diferentes são obrigadas ao encontro e à convivência de forma pacificadora, porém com direitos desiguais. Enxergar a inclusão de todos tendo como parâmetro para sua inserção à sociedade não é tarefa fácil, mas constitui uma forma de reconhecimento dos direitos de todos à igualdade social, inclusive o direito de sermos diferentes.

Daí, a importância de vencer e romper com o conceito de “normal”, buscando entender que somos seres únicos e, portanto, incomparáveis, entendendo que ninguém é perfeito, todos apresentam alguma deficiência ou diferença específica. Esse é um dos nossos pontos em comum, entender que existe um potencial internalizado que, às vezes, é desconhecido para o próprio sujeito e para os demais.

Trabalhar com conceito de igualdade, na perspectiva da diversidade⁵, é considerar que cada pessoa deve ter uma oportunidade real para o desenvolvimento das suas capacidades, para isso deve-se valorizar suas diferenças tendo como base três princípios básicos que Santos (2005) define como o direito à dignidade, independente de suas capacidades ou de suas realizações; direito à satisfação das necessidades básicas e o princípio de igualdade para todos.

A luta para assegurar o direito de todos ganhou força com a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948. Baseado em Santos (2005), a normatização não irá garantir o cumprimento dos direitos. Segundo a autora são necessárias ações cotidianas realizadas por todos desvinculados das práticas elitistas da sociedade discriminatória.

Temos que buscar a igualdade no que é essencial ao ser humano e, ao mesmo tempo, estimular a individualidade expressiva e criadora. A igualdade de oportunidades é uma medida de proteção do direito a tratamento igualitário perante a lei adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, com base na existência de práticas de discriminação e de exclusão por

⁵ Diversidade se refere a “toda alteridade, diferença ou dessemelhança. Esse termo é mais genérico que os três ‘citados’ e pode indicar qualquer um deles ou todos juntos. (ABBAGNANO, 1998, p. 291). Neste sentido apresentamos a complexidade deste termo “diversidade”, assinalando que este deve ser usado em sentido amplo.

origem, raça, etnia, sexo, idade, credo, religioso, convicção política etc. Mas apenas contar com base legal não supera preconceitos e atitudes hostis ao outro; é preciso a ação de cada um de nós, superando no cotidiano todos os resquícios de uma sociedade elitista e discriminatória (SANTOS, 2005, p.30).

Para Santos (2005), não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros, pois estas estão sendo constantemente feitas e refeitas.

A igualdade só se torna tema para ser discutido porque há desigualdades como já mencionado anteriormente. Apesar de este estudo não se aprofundar nas questões relativas ao projeto político neoliberal que tem norteado, em nosso país, a construção de políticas públicas em diversos setores sociais, alguns pontos precisam de esclarecimento e começarei por apresentar algumas considerações a respeito das desigualdades que devem ser pensadas antes de serem erguidas as bandeiras da inclusão educacional como equiparação de justiça social aos alunos com NEE.

Com a crescente globalização da economia, a consolidação das sociedades capitalistas e com o crescimento da mecanização do trabalho, o capital econômico tornou-se mais importante que as demais forças produtivas. Partindo desse contexto, questiona-se: Como ficam as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE)? As pessoas que se enquadram neste grupo permanecem, em sua maioria, subjugadas no que se refere à inclusão no mundo social por meio do trabalho, não podendo contribuir para a prosperidade do mercado que é a lógica da sociedade capitalista, nem muito menos com a sua própria subsistência. Essa exclusão não permite o seu reconhecimento como sujeito social e, como consequências, é negado o seu direito ao exercício da cidadania. São pessoas cronicamente oprimidas, ora perdem, ora nem adquirem a consciência política.

Segundo Aricó (2008), vivemos em uma sociedade com regras equivocadas:

[...] onde as semelhanças transformam-se em identidade e a simultaneidade é interpretada em termos de causa/ efeito. As diferenças muitas vezes nos incomodam, pois transgridem nossas regras. Alimentam o caos interior através de ideias já ameaçadas pelos fatos ou pelo confronto com outras originadas a partir das próprias reflexões de cada um de nós. Necessitamos, conforme já enunciado, do porto seguro das opiniões prontas e construídas como verdadeiras. As diferenças comparadas ao já conhecido ameaçam a ordem interior e, assim, surge naturalmente à necessidade da exclusão (ARICÓ, 2008, p.13).

Essas são as primeiras considerações a respeito da discriminação às pessoas cegas, surdas, deficientes físicos ou mentais. Todos estes foram excluídos involuntariamente do corpo social, permanecendo por muito tempo no silêncio, sem opinião, tornando-se cúmplices sem saber, da manutenção da ordem que os mantém excluídos dos bens sociais.

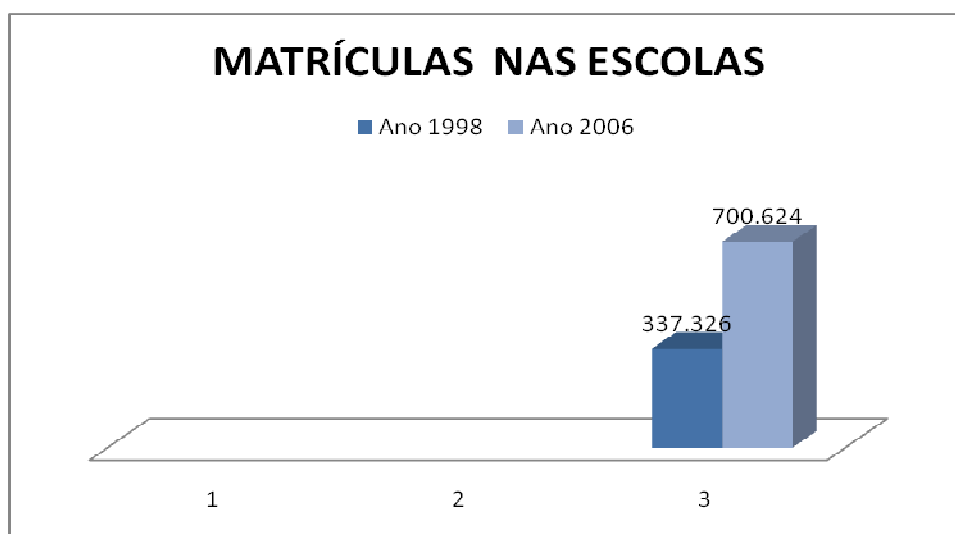
O paradigma da educação inclusiva teve grandes avanços nas últimas duas décadas, porém o real e o vivido nesta perspectiva estão longe de poder ser comparados. O que prevalecem são metas e ideais contidos em documentos que, muitas vezes, confundem a inclusão utópica, com a inclusão que temos. Segundo Carvalho (2004), a sociedade inclusiva e a escola inclusiva enquanto ideais, conquista simpatizadores, mas apesar de se ter mais consciência acerca dos direitos humanos, ainda há muita distância entre o concebido e o realizado.

Na verdade, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem de inclusão. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como seu alunado. São percepções indicadoras, tanto de desinformação, quanto de implementação das práticas inclusivas com alunos que freqüentam classes e escolas especiais, inseridos em turmas do ensino regular. (CARVALHO, 2004, p. 26)

Construir, hoje, um novo paradigma para a educação, com base na inclusão, representa um cumprimento de deveres constitucionais para com a sociedade. Trata-se, assim de um pagamento de uma dívida histórica de atrasos e de intensa injustiça social com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

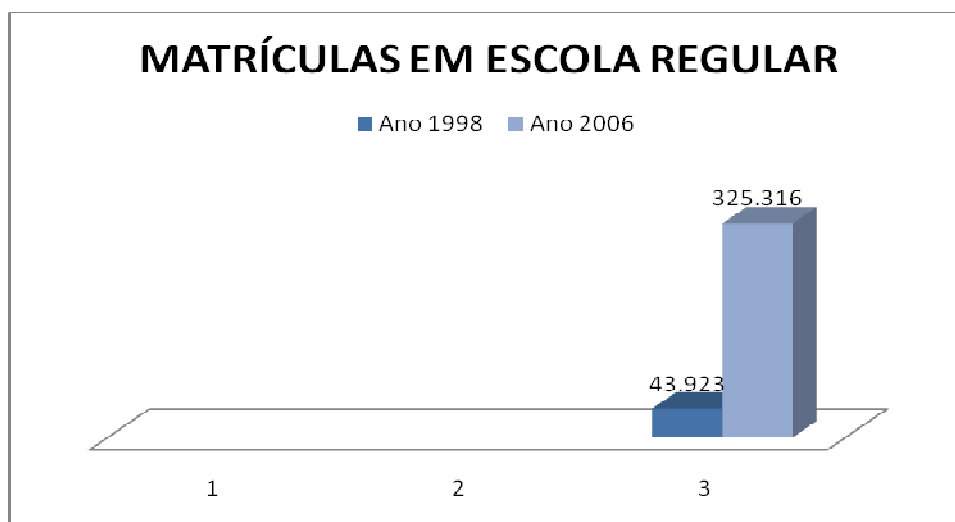
Os dados apontados pelo do Censo Escolar do Ministério da Educação e o Instituto de Ensino e Pesquisa - INEP vêm demonstrando um aumento significativo do número de matrículas de alunos com necessidades específicas nos últimos anos na escola.

De acordo com os dados obtidos pelo INEP, a matrícula desses alunos em 1998 era de 337.326 alunos, passando para 700.624 em 2006, representando um crescimento de 107% nas escolas especializadas e/ou classes especiais.

Gráfico 1 – Matrículas de alunos com NE nas escolas nos anos de 1998- 2006.

Fonte: Dados do Censo Escolar – 1998 e 2006

No Gráfico 1, pode-se perceber como o aumento de alunos com necessidades específicas nas escolas foi significativo. Por outro lado, um fato importante da pesquisa do Censo Escolar está na participação da rede regular de ensino, ou seja, recebimento deste aluno na escola regular.

Gráfico 2 – Escola Regular: 1998- 2006.

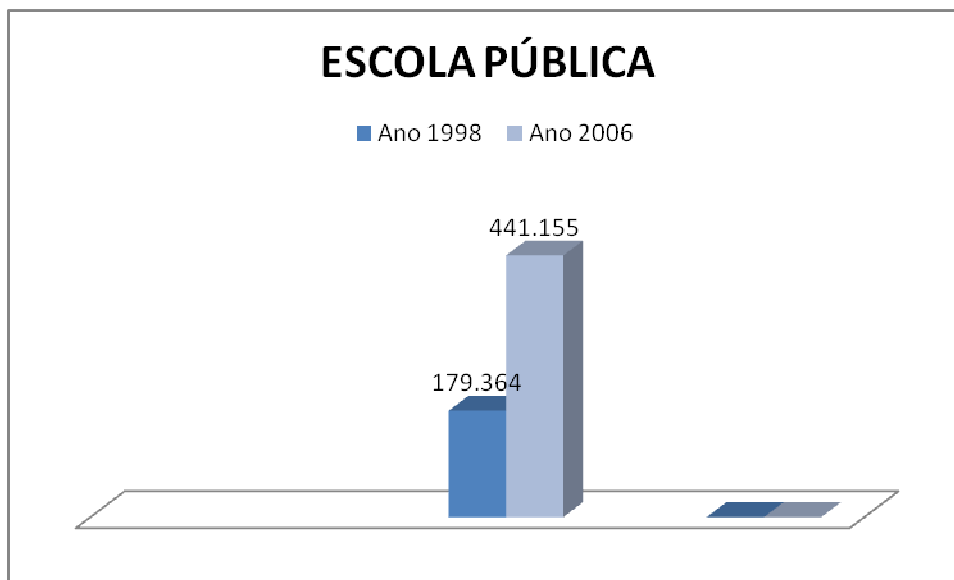
Nota: Dados do Censo Escolar: 1998-2006.

Como pode ser observado, verifica-se no gráfico 2 - um crescimento de 640%, ou seja, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 alunos em 2006.

Com relação às matrículas nas esferas públicas e privadas, em 1998, registrou-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas e filantrópicas. Com

o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% nas matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Matrículas de alunos com NE nas escolas Públicas.



Nota: Dados do Censo Escolar – 1998 e 2006.

Em relação aos dados coletados, quanto ao indicador da acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, o crescimento das estruturas físicas não acompanhou o crescimento do número de matrículas. Em geral, as escolas da educação básica apresentam um medíocre índice de 16% de acessibilidades em seus prédios.

Contudo, deve-se ter clareza do que, realmente, representam estes números da pesquisa do Censo, pois, como afirma Mantoan

A retórica dos discursos públicos é envolvente e enganosa e esconde interesses que são os das práticas inclusivas na escola. Aumentar o número de matrículas das crianças com deficiência no ensino regular não significa caminhar na direção da inclusão e muito menos de uma escola de qualidade para todos (2001, p. 53).

Percebe-se a importância de evidenciar que a inclusão não diz respeito apenas ao ato de matricular alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, considerando que a inclusão diz respeito às oportunidades que as pessoas têm de se sentir enquanto cidadão. Incluir significa

ouvir e valorizar o que cada aluno tem a dizer, independente de sua idade, cultura, condição social entre outros.

No que diz respeito à educação formal de crianças com necessidades especiais, a inclusão, como já mencionada anteriormente, requer a proposição de atividades que possam promover seu desenvolvimento e remover barreiras para sua participação na aprendizagem e na sociedade. Permanece, porém uma inquietação, que aprendizagens seriam; a do conhecimento sistematizado, histórico, compartilhado e transformado por diversas gerações classificando-os e hierarquizando-os para determinadas classes sociais, lembrando que neste público da inclusão há distintas limitações que estarão sujeitas a diversidade social que se enquadram.

Pensar em uma escola inclusiva, como um espaço possível de se trabalhar com a diversidade é objetivo não somente de inclusão na esfera educacional formal; torna-se um meio para desenvolver uma sociedade inclusiva, preparando todos seus alunos conviverem socialmente seja na escola, no trabalho no esporte e no lazer.

É importante salientar que, na perspectiva da proposta da educação inclusiva, define-se como aluno com necessidades educacionais especiais aquele que "... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas", podendo estas especificidades estar em algum destes três grupos: o primeiro grupo corresponde aos que apresentam deficiências mentais, visuais, auditivas, físicas e múltiplas; o segundo grupo define-se por condutas típicas ou manifestações de comportamento típicos dos portadores de síndromes e quadros psicológicos e o terceiro grupo corresponde aos superdotados e/ou altas habilidades.

As Diretrizes Educacionais Para o Ensino Especial ao abordar estes três grupos que necessitam de atendimento especial deixa claro que as diferenças são entendidas somente nos aspectos físicos ou neurológicos. É importante mencionar que somada às diferenças nestes aspectos há ainda as diferenças no aspecto social e psicológico em que entram as situações de extrema pobreza, pois devido à falta de oportunidades várias pessoas encontram-se na situação de exclusão social. Explica Lima (2006, p. 20-21) a relação entre diversidade e igualdade

[...] A diversidade mostra como somos diferentes no aspecto físico, psicológico e cultural. No entanto, a essas diversidades – digamos, construtivas – soma-se uma diversidade ou uma diferença negativa para maior parte da humanidade: a desigualdade social, termo que se refere, também na forma dicionarizada, ao que é parcial, injusto. Essa

desigualdade, marcada por diferenças de classe social e de poder econômico e político, associa-se na visão ingênua, às diversidades no aspecto físico, psicológico e cultural, levando à quebra do princípio universal da igualdade entre os humanos (p. 20-21).

A proposta da educação inclusiva enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das suas diferenças, particularmente para aqueles excluídos e marginalizados por questões históricas de injustiça social, sejam elas nos aspectos físicos, econômicos, psicológicos, culturais ou sociais.

Para reforçar o que representa a exclusão histórica e social, Mittler (2003, p. 78) aborda a questão da má distribuição de renda como fator de exclusão social e o que esta exclusão representa no decorrer da vida do sujeito.

A exclusão social começa muito cedo, muito antes de o bebê nascer. A exclusão social tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica, e no longo período de desemprego. São negadas as crianças nascidas na pobreza os recursos e oportunidades disponíveis para as outras crianças. Algumas delas enfrentam obstáculos adicionais por causa do seu gênero, da sua raça, da sua religião ou de sua deficiência. Embora a maioria cresça em famílias amorosas, que se preocupam, que desejam realmente uma vida melhor para elas, muitas crianças que vivem na pobreza começam e terminam a sua infância em um estado de exclusão social e de baixa performance educacional e continuam experimentando o desemprego, a pobreza e a doença ao longo de suas vidas como adultos (MITTLER, 2003, p. 78).

Romper com todas as barreiras da exclusão não é papel somente da escola. Problemas sociais como a exclusão, marginalização, violência, desagregação familiar, dentre outros, estão dentro das instituições escolares. Estes problemas levam a se questionar as práticas docentes com suas propostas de atividades e por entender que a educação é um ato político, torna-se necessário reinventar as práticas pedagógicas. Entende-se que trabalhar com as diferenças é abranger a diversidade que se encontra em todos os níveis do individual ao social. É fazer valer a concepção de diversidade feita por Santos (2005), a diversidade, presente em todos os níveis do individual ao social, que é formada pelo conjunto das singularidades, mas também das semelhanças que unem o tecido social.

Isso implica em que, além de reconhecer as diferenças, é importante realizar uma gestão de aprendizagem tendo como base o ideário político pedagógico de uma educação voltada em ações capazes de atender a todos os alunos, pela superação das desigualdades sociais.

Diante desse contexto nota-se a necessidade de a escola estar aberta à diversidade. Sendo assim questiona-se: como preparar a escola para que ela consiga trabalhar com essa perspectiva?

1. 4 A Inclusão e a escola na perspectiva da diversidade

Trabalhar a inclusão na perspectiva da diversidade nas escolas é o primeiro passo para tentar romper as barreiras para a exclusão social, nos quais muitos indivíduos se encontram. Neste momento do estudo, busquei analisar o papel atribuído à escola como instância de inclusão social. Para compreender a função da escola, este estudo se baseará nas contribuições de Santos (2005), Carvalho (2006) e Mantoan (2006).

Considerando o histórico do surgimento da escolarização sabe-se que esta não surgiu como projeto de inclusão social. A proposta da educação inclusiva vai além do que introduzir os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas. Segundo Carvalho (2006) é através da educação inclusiva, que a remoção das barreiras para a aprendizagem, participação, integração entre todos, com toda escola irá compensar a exclusão sociocultural, principalmente às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sob esse aspecto, Carvalho (2006) apresenta uma reflexão para a inclusão escolar

- a individualidade – o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um;
- a identidade – o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e auto-estima positiva;
- os ideais democráticos – o que significa a busca de equidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato o que todos e que cada um necessitam para o exercício da cidadania;
- a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos - o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos alunos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo no processo de construção dos conhecimentos, pelos alunos (2006, p. 155).

Com bases nos pressupostos da educação inclusiva e com respeito à diversidade dos alunos, as escolas precisam assumir a necessidade de prever e de prover-se com todos os recursos educativos para garantir que, de fato, todos os alunos participem e explorem toda sua potencialidade no período de escolarização.

Outro fato que merece destaque quando se fala da exclusão sociocultural, trata-se da questão dos conhecimentos hierarquizados e saberes supervalorizados contidos nos currículos de diversas instituições de ensino. Para Mantoan (2006), persiste a ideia de que as escolas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, que avaliam o aluno pela quantificação das respostas-padrão. Para a autora, uma escola se distingue por meio de um ensino de qualidade, conseguindo com suas metodologias de ensino, aproximar os alunos entre si, quando utilizam as disciplinas como meio de conhecer o mundo e as pessoas que nos rodeiam tendo como parceiras a família e a comunidade na construção e no cumprimento dos projetos escolares.

Segundo Santos (2005), a ordenação da escola para torná-la capaz de assegurar a inclusão de todos deve se pautar em desenvolver uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários, sendo assim a proposta educacional deve ser vinculada a cada aluno promovendo culturas de acolhimento de modo que acomodem e respeitem as diferenças. Sugere-se, também, a elaboração de um currículo que reflita o meio social e cultural da escola respeitando a realidade de cada aluno considerando a aprendizagem e o sucesso do aluno como meta da escola.

A respeito da aprendizagem, Mantoan (2005) aborda que deve ser acentuada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos sociais e afetivos dos alunos. Dentre essas ações, a autora enfoca também a colaboração da direção, com intuito de fornecer mais apoio aos professores, diante dos novos desafios que representa a educação inclusiva, pautada em planejamento e monitoramento eficientes e responsáveis com a utilização de várias abordagens de ensino.

Quanto à avaliação de caráter classificatório, ela defende que deve ser substituída por uma avaliação processual, construtiva e formativa. Para tanto, é preciso que as escolas repensem as suas características estruturais, políticas e organizacionais.

É preciso que o professor reflita o seu fazer, buscando reconhecer o seu compromisso com a diversidade, compreendendo que as diferenças vão além do que se encontra nas diretrizes para o ensino especial como já discutido.

Recomenda-se que a escola tenha um ensino voltado para a diversidade, reconhecendo e valorizando as potencialidades de cada um. Espera-se que a educação inclusiva contribua na formação do aluno como sujeito social, na busca de uma sociedade de equidade de oportunidades para todos.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

No contexto histórico da estruturação das políticas públicas para inclusão, a discussão a respeito das dicotomias do discurso entre a inclusão dos educandos que apresentam NEE e a evidente exclusão que impera na atual sociedade, é elucidada nas fundamentações de alguns teóricos nos aspectos das políticas oficiais de caráter compensatório e assistencialista.

Silva (2003, p.79) explica o que representam as políticas assistencialistas

[...] sua condição de cidadania como direito é substituída por benefícios, servindo de uma forma subserviente ao desenvolvimento econômico, beneficiando vários grupos e segmentos incorporados de forma subordinada ao projeto hegemônico, que oferecem sustentação política ao governo (p. 79).

De acordo com a autora, a política assistencialista vem descaracterizar a verdadeira cidadania, tornando-se uma ação de benefícios a serviço da classe dominante. Apesar da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais ter um viés assistencialista e ideológico à primeira vista, o fato é que a sociedade atual caracteriza-se pela diversidade sociocultural. Neste contexto, encontram-se as escolas e seus profissionais. Se tempos atrás nossas ações eram pautadas em suposta homogeneidade, hoje essa certeza não existe mais. A diversidade ganhou visibilidade, inclusive na escola. Este capítulo tratará de investigar como foi e vêm sendo realizadas as políticas de formação de professores para a educação inclusiva nos sistema de ensino.

2.1 Procedimentos metodológicos

Como tentativa de esclarecer como se realiza a formação de professores para a inclusão, como está sendo formulada e chegando às escolas, optei pelo emprego da pesquisa baseada no Estado do Conhecimento, conforme o explicitado na Introdução. A investigação foi realizada tendo-se como fontes as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC - Goiás no período de 2005-2011. Assim, as atividades realizadas para desenvolver o Estado do Conhecimento ou Estado da Arte, consistiram na consulta às teses e dissertações do PPGE, no período acima citado. O trabalho com relação a esta

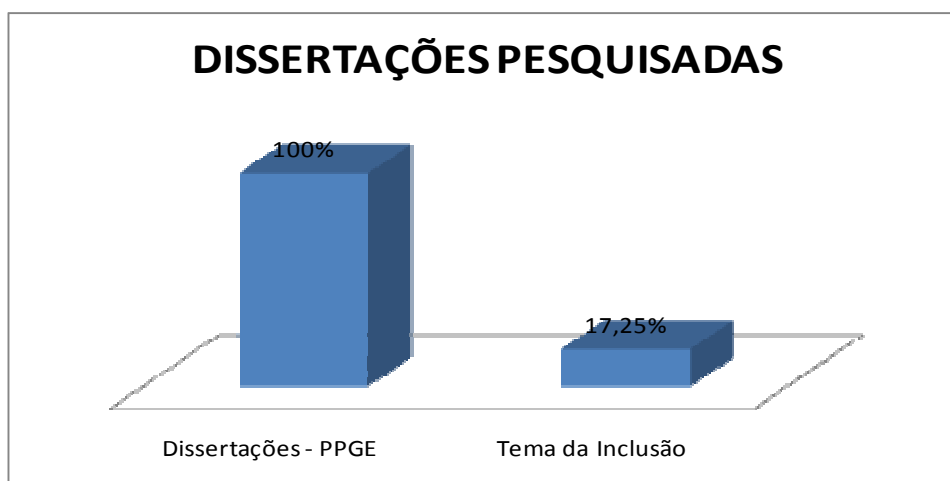
fontes consistiu-se em: uma pesquisa teórica bibliográfica das dissertações e a análise de conteúdo. Para tanto, foram desenvolvidas cinco etapas, quais sejam: levantamento documental; leitura integral da produção discente que compõe a amostra; elaboração dos resumos analíticos (expandidos) no Modelo REDUC; mapeamento dos dados em matriz analítica e configuração das categorias de análise e dos descritores e análise do conteúdo.

2.2 Descobertas e Resultados

No primeiro momento foi realizado o levantamento do quantitativo de teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Teses e Dissertações - PPGE da PUC-GO no período de 2005-2011, referentes às políticas educacionais e formação de professores com base na inclusão social/educacional/escolar. Com o objetivo de obtermos uma visão global da produção discente, no período, a respeito do tema, procedemos a um levantamento da produção acadêmica disponível *on-line*. Localizamos 138 produções.

Estas 138 dissertações estão disponíveis na biblioteca digital do PPGE apenas oito (8) tratam do tema inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino, representando um percentual de 17,25%.

Gráfico 4 – Dissertações pesquisadas PPGE – PUC – Goiás de 2005 a 2010.



Nota: Dados coletados pela autora – 2012.

É importante ressaltar que todos os trabalhos encontrados são de dissertações de mestrados, haja vista que o doutorado em educação, nesta instituição é um curso recente e com poucas produções defendidas. Como forma de

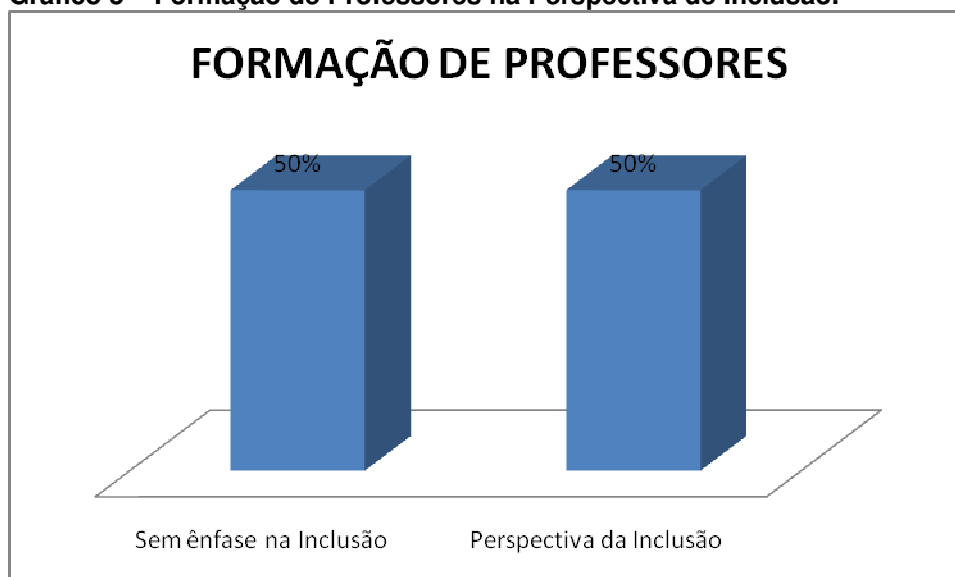
esclarecer a pesquisa, apresento a distribuição das dissertações de acordo como a temática abordada. Essa fase exigiu uma consulta pormenorizada aos trabalhos, a fim de que pudessem ser selecionadas as informações mais significativas que os autores tentaram expressar em suas dissertações, para serem registradas nos oito (8) resumos que se encontram no Apêndice dessa pesquisa.

Das oito dissertações selecionadas com o foco da inclusão e a partir da releitura dos resumos, foi possível constatar, que cinco delas tratam do tema inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas municipais de nível fundamental, representando 62,5% e três dissertações ou 37,5 % tratam a inclusão em nível superior.

Percebe-se que a ênfase maior está centrada ainda no ensino fundamental para tratar as questões que norteiam boa parte da prática inclusiva.

A temática Formação de Professores orientou a minha segunda busca. Das oito dissertações selecionadas para a investigação 4, que correspondem a 50% dedicaram parte da pesquisa à formação de professores na perspectiva da inclusão e as outras 4, também 50%, não abordaram a formação de professores na perspectiva da inclusão em seus estudos.

Gráfico 5 – Formação de Professores na Perspectiva de Inclusão.



Notas: Dados colhidos pela autora – 2011.

Lembrando que o objeto do capítulo é a formação de professores para a inclusão, neste caso conclui-se que esta preocupação está sendo compartilhada por outros que estão na prática docente.

Entende-se que existe a necessidade da modificação da mentalidade e postura dos profissionais que atuam diretamente com as pessoas que apresentam necessidades específicas devendo haver uma maior preocupação dos pesquisadores de analisarem e refletirem este tema.

O mapeamento inicial da produção discente faz parte do Relatório Descritivo I (2011), oriundo do levantamento documental é apresentado a seguir:

Quadro 1 – Relatório do levantamento documental 2005-2010.

N.	DATA	TÍTULO	CURSO	AUTOR ⁶
01	2005	O Letramento do aluno com Deficiência Mental da Escola Inclusiva-Relato de uma Experiência	Mestrado	*Lorena Resende Carvalho
02	2006	O Processo de Inclusão no Ensino Superior de Goiás: A Visão dos Excluídos	Mestrado	*Thelma Iris Perini
03	2006	A Teoria e a Prática pedagógica no Cenário das Turmas de Alfabetização de uma Escola Inclusiva	Mestrado	*Dorotheia Barbara Santos
04	2006	A Inclusão de Pessoas com Deficiência Segundo Professores de Educação Física na Secretária Municipal de Educação de Goiânia	Mestrado	*Claudio Pereira Neves
05	2007	O Processo de Aprendizagem do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior	Mestrado	*Adriana Martins Pereira
06	2007	Educação dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Escolas Públicas Municipais de 1º Fase do Ensino Fundamental de Anápolis-GO: Inclusão ou Exclusão	Mestrado	*Edna Aparecida Oliveira
07	2008	O Sucesso Escolar de Aluno com Surdez Neurossensorial Severo/Profunda: A Educação em Tempos de Inclusão x Exclusão	Mestrado	*Edna Misseno Pires
08	2009	Organização escolar em ciclo de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia	Mestrado	*Suelena de Moraes Aguiar

Nota: Dados coletados pela autora – PPGE 2005-2011.

A terceira etapa do estudo do Estado de Conhecimento consistiu na leitura dos dados coletados no material selecionado para dar início à codificação das informações importantes que foram disponibilizados através das pesquisas das dissertações. Para tanto, foi realizado a revisão das dissertações de mestrados, a fim de que pudessem ser levantadas e selecionadas as informações de que

⁶ *Autores das dissertações do PPGE da PUC-GO que foram selecionados para realização do levantamento documental da abordagem do tema da inclusão.

precisava com base nas quais levantaria as categorias provisórias que os autores tentaram expressar em suas dissertações e teses.

2.3 Categorização

Realizada a revisão das categorias provisórias selecionadas, dá-se início à quarta etapa desta investigação que levou a debruçar sobre os estudos Bardin (1977) Richardson (1999), Franco (2005), dentre outros, com o objetivo de organizar o mapeamento dos dados, do qual emergiram as categorias e descritores de temas. Essa etapa é realizada mediante um mapeamento dos assuntos mais frequentes, com os quais se configuraram os descritores e categorias, de modo a oferecer uma visão geral organizada da produção, possibilitando a análise de conteúdo das temáticas investigadas, permitindo uma visão panorâmica dos conteúdos significativos.

A análise de conteúdo é um instrumento que orienta a produção de inferências a respeito de dados verbais e ou simbólicos, em função de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. Seu ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

(...) Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p.14).

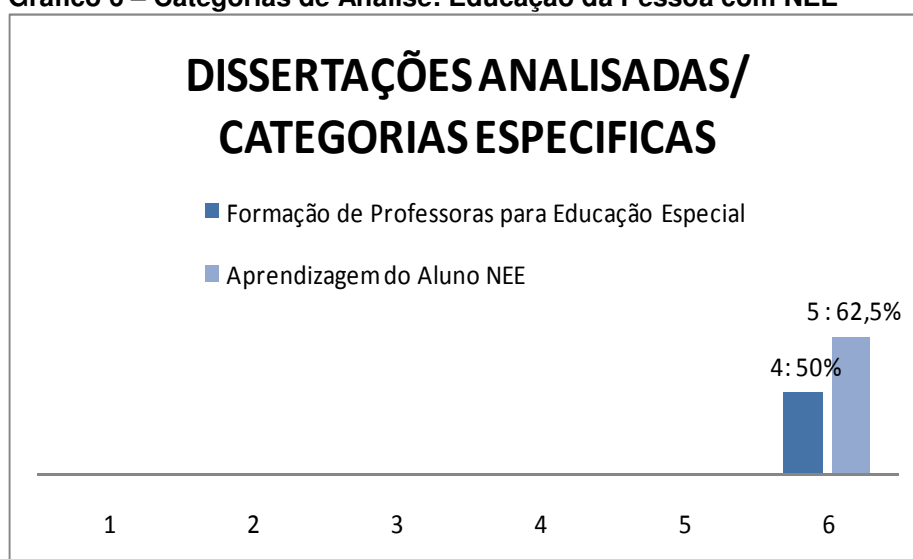
A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu "corpus" de significação.

Para classificar os elementos da análise desta pesquisa, é preciso categorizá-los. Este momento consistiu na análise de conteúdo de caráter científico. A análise de conteúdo se faz necessária para que essa etapa seja eficaz, rigorosa e precisa, pois através desta é possível definir, por uma explicativa das soluções, a

melhor compreensão dos discursos, devendo estar sempre com exemplificações e afirmações de autores que estão relacionados ao tema.

Nesse sentido, Bardin (2004) reconhece que a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas ou deduções lógicas) dessas mensagens.

Gráfico 6 – Categorias de Análise: Educação da Pessoa com NEE



Nota: Dados coletados pela autora – 2012.

A partir da análise de conteúdo foi possível identificar uma categoria geral “Inclusão na educação”, esta constou em todas dissertações selecionadas para o estudo e duas categorias específicas, são elas: “Formação de professores para o ensino especial” e a “Aprendizagem do educando que apresenta NEE”.

Os oito trabalhos analisados nesta pesquisa estão distribuídos conforme às categorias específicas, como verificado no gráfico anterior.

Este gráfico permite visualizar a produção discente analisando os trabalhos de Educação da Pessoa que apresenta NEE nas Instituições de Ensino representando 100% sendo igual a oito (8) trabalhos. Dessa forma os trabalhos foram divididos em duas categorias específicas.

A categoria Formação de Para a Educação Especial está agregada a trabalhos 3, conforme já apresentado, correspondendo a percentual de 37,5% dos

trabalhos. A segunda categoria: Aprendizagem do educando com Necessidades Educacionais Especiais – NEE corresponde a cinco (5) dissertações representado um percentual de 62,5% dos trabalhos analisados.

2.4 Categorias de análise a partir das pessoas que apresentam NEE

Foram elencados para esse estudo com base no Estado do Conhecimento, oito (8) trabalhos, sendo todas dissertações. As categorias foram construídas e desenvolvidas por meio de pesquisas qualitativas de caráter descritiva exploratória, não participativa, baseadas nas investigações de histórias de vidas, além de pesquisas bibliográficas e análise de conteúdo.

Os descritores indicativos dos temas mais frequentes são as subcategorias selecionadas para este estudo foram:

- A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino superior;
- Implementação da inclusão nas escolas regulares;

O estudo dessas temáticas tem sido recorrente nos trabalhos discentes após década de 1990. A recorrência foi motivada devido aos movimentos de intensa luta para defesa do direito de educação para todos. Como já foi dito, tratam-se de lutas que vêm ganhando forças desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1940; Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido na Tailândia em 1990; Conferência Mundial Sobre educação Especial realizada em Salamanca na Espanha, em 1994, organizadas em parceria com a Organização Das Nações Unidas para a Educação e Ciências e a Cultura (UNESCO).

De acordo com Kassar e Garcia (2009), esses movimentos provocaram no Brasil alterações dos documentos oficiais

Essas declarações marcaram fortemente a elaboração de vários documentos nacionais, como o Plano Decenal de educação para Todos (BRASIL, 1993), a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1994), a Resolução CNE/CEB 02/01, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003).

A mudança nos documentos oficiais veio para consolidar o paradigma da educação inclusiva. A partir daí, a proposta da inclusão chega aos estabelecimentos de ensino, pois para alguns teóricos a escola é o local mais propício de se trabalhar

com as diferenças. Mas, para isso, as instituições devem estar adequadas às novas finalidades e objetivos.

Segundo Mantoan (2006) para que as redes de ensino se tornem ambientes adequados às práticas inclusivas são necessárias que se organizem em torno de três ângulos: primeiro, apresentar os desafios provocados por essa inovação; segundo, realizar as ações efetivas e, por fim, implementar projetos pedagógicos. Diante desse pressuposto a primeira categoria servirá de análise para as questões.

A escola inclusiva é vista como um local privilegiado para trabalhar as diferenças e compartilhar a diversidade sociocultural presente nas instituições de ensino. A proposta da escola inclusiva, pautada no paradigma da inclusão, estabelece que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham o direito de se matricular nas instituições de ensino e que estas consigam estimular o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos.

Examinarei, a seguir, dissertações que se enquadram na primeira categoria “Aprendizagem do aluno com NEE” com as suas subcategorias de análise constante neste capítulo.

A primeira subcategoria “A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior - IES”. *Parreira (2007), em sua dissertação, discutiu a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, procurando entender como ocorre seu processo de aprendizagem neste nível de ensino. Focaliza o papel social da Universidade frente ao movimento pela Educação Inclusiva. Na primeira parte da sua pesquisa, a autora realizou um levantamento bibliográfico no que se refere à questão das leis que regem o acesso destes alunos ao ensino superior, aí se enquadrando assuntos como acessibilidade, adaptação, disponibilidade de tecnologias e recursos humanos, entre outros.

Em seu processo de estudo, a autora chegou à seguinte conclusão: apesar das IES analisada contar com uma política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, consolidada a partir do ano de 1996, com a criação do Programa de desenvolvimento técnico/científico de apoio às pessoas com necessidade Educacionais especiais, reafirmada em ações como o Plano de ação para acessibilidade, 2007/2011, da Pró-Reitoria de Graduação, existe uma distância entre as propostas de educação inclusiva e a realidade acadêmica dos alunos. Nesse âmbito, alguns fatores dificultam a efetiva aprendizagem dos educandos que

apresentam NEE no ambiente universitário, evidenciando assim, desigualdade de oportunidade de aprendizagem frente aos colegas que não apresentam deficiências específicas.

Dentre estes fatores, destacam-se: a necessidade de formação de professores e demais profissionais para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência; a necessidade de reestruturação do ambiente físico da instituição, com rampas, elevadores, salas de aula, materiais de estudo e laboratórios adaptados; a disponibilização de ledores para os alunos cegos.

*Pires (2008), em sua dissertação teve como objetivo compreender os fatores que permitiram a construção do sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial (severo/profunda) que concluíram o ensino superior, investigando nas histórias de vidas o contexto sociocultural destes sujeitos. Buscou, ainda, investigar o percurso da aprendizagem desse aluno durante a sua escolarização.

A autora trouxe como proposta de seu trabalho a utilização da pesquisa qualitativa baseada na investigação das histórias de vidas de oito (8) sujeitos com surdez concluinte do ensino superior até o ano de 2007, em quatro instituições: uma Universidade Pública, uma Universidade Confessional, uma Universidade Particular e uma Faculdade Particular da cidade de Goiânia. Para proceder com a investigação, foi analisada a concepção de "inclusão" como fator de igualdade educativa.

A autora defendeu, neste trabalho, que a escola é uma instituição com função social que reproduz o contexto social, político, e ideológico em que o aluno está inserido. Portanto, o desafio da escola que pretende transformar essa realidade é promover uma educação igualitária sem segregar o aluno que já chega à escola com uma herança cultural desigual.

Compartilhando com as conclusões dos demais autores sobre as condições reais das práticas educativas na perspectiva da inclusão no Ensino Superior,* Perini (2006), em sua dissertação, teve como objetivo desvelar o processo de inclusão escolar, no Ensino Superior, na percepção dos jovens deficientes. Com tal propósito, inicia esta investigação, reconstituindo o contexto histórico que trata, especialmente, da "educação especial" no Brasil, com um pequeno resgate de acontecimentos mundiais que influenciaram a política nacional de educação inclusiva.

A autora em sua pesquisa buscou averiguar como se processa a inclusão de educandos(as) com necessidades educacionais especiais, no ensino superior. A

autora analisou, ainda, as reais condições que as IES oferecem para garantir acesso e permanência desses estudantes nas universidades. Para tanto, foram escolhidas três instituições: a Universidade Federal de Goiás - UFG; Universidade Estadual de Goiás UEG e a Universidade Católica de Goiás - UCG.

*Perini (2006) chegou à constatação das condições desiguais para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Segundo a autora, os jovens, que estão neste segmento de ensino, contam apenas com a ajuda de seus familiares e travam lutas desiguais com aqueles que se julgam normais.

As que as dissertações abordadas, até então, tiveram como universo da pesquisa a IES. Foi possível constatar que, em geral, todas, ao tratarem da educação inclusiva, com focos distintos, conseguiram chegar à mesma conclusão: apesar de todas as instituições pautarem suas ações educacionais na perspectiva da educação inclusiva, estão, ainda, muito despreparadas para promover a inclusão real. O que se percebe são ações que tentam cumprir as exigências das legislações por meio de programas compensatórios que mascaram a realidade, servindo de estatísticas para a esfera oficial representada pelo Estado. Levando-se em conta o recomendado no discurso, o ideal, a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no que diz respeito ao seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo que sem essas mudanças não existem condições das escolas receberem, indistintamente, todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações e espaços segregados de Educação.

Assim, a partir das análises dessa categoria, nas dissertações, observa-se que a realidade do que acontece nas instituições superiores, a respeito da inserção real dos alunos com necessidades especiais em uma educação voltada para o paradigma da educação inclusiva, é também encontrada em outros níveis de ensino, como veremos a seguir.

Inicia-se a análise da segunda subcategoria “Implementação da inclusão nas escolas regulares”, *Carvalho (2005), em sua dissertação, teve como objetivo principal conhecer e refletir sobre o nível de letramento apresentado por uma aluna com déficit mental inserido em uma sala comum de uma escola de ensino regular. Definiu-se que a pesquisa se desenvolveria em uma escola pública de Goiânia, que recebeu aqui o nome fictício de “Arco-Íris”. Esta escola situa-se na região sul de

Goiânia, no setor Pedro Ludovico. Determinou-se posteriormente, que a investigação específica se daria em uma sala de 1ª série, propondo-se a investigar todos os alunos da sala com deficiência mental, os quais eram em número de quatro, no dizer da professora (Entrevista não estruturada: 27/06/03). No entanto, o processo conduziu o estudo para um caso apenas, pois se verificou posteriormente que, dos quatro alunos indicados, um deles, levando-se em conta sua forma de interagir, seu desenvolvimento linguístico e motor, era uma criança com dificuldade de aprendizagem, mas não propriamente um aluno com deficiência mental. Realizaram-se observações da realidade escolar com suas práticas pedagógicas e a preparação dos professores.

Com base no paradigma de educação inclusiva, a autora chegou à seguinte conclusão: a constatação que a mudança básica na ótica educativa exigida pela educação inclusiva refere-se ao fato de que não é mais o sujeito que deve se integrar à escola, mas a escola é que precisa se modificar para incluí-lo. Essa mudança implica na formação de um professor que saiba lidar com classes heterogêneas e com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados às necessidades específicas de cada aluno. Essas considerações exigiram uma análise das condições gerais da escola analisada, indicando que o nível elementar de letramento apresentado pela aluna observada, além de não ser efeito exclusivo de sua deficiência mental, também, não se deve exclusivamente à prática pedagógica desenvolvida pela professora.

*Neves (2006), analisou a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais entrevistando os professores de educação física da rede municipal de ensino de Goiânia. Assim, os critérios de seleção dos sujeitos foram: professores de Educação Física efetivos e atuantes na disciplina, nas escolas da SME-GO, no ano de 2005, que tiveram ou estavam tendo aluno(s) com deficiência em suas turmas.

O procedimento para a seleção dos professores, nesse caso se deu de duas formas. Primeiramente recorreu-se a um grupo de trabalho – (GT) de professores de Educação Física que faziam encontros periódicos (semanais) num centro de aprimoramento da Prefeitura Municipal, que, naquelas reuniões, elaboravam o projeto de atuação para o ano acadêmico de 2006. Nessa condição, foram contatadas cinco professoras, sendo elas de diferentes regiões de Goiânia. Posteriormente, foram contatados professores da Unidade Regional Brasil de

Ramos Caiado, uma das cinco subdivisões regionais da SME de Goiânia. Essa Unidade Regional foi intencionalmente selecionada pelo critério de maior facilidade de acesso do pesquisador a essas escolas. Nessa mesma Unidade porém foram selecionados mais quinze professores que se enquadraram nos critérios estabelecidos e aceitaram colaborar com a pesquisa. Totalizaram, assim, 20 professores, sendo que a definição desse número foi arbitrária, não tendo havido uma preocupação de se estabelecer uma amostragem com base em critérios estatísticos, conforme foi justificado acima.

Os relatos dos professores confirmaram que as devidas adaptações estruturais não ocorreram em suas escolas, bem como não houve capacitação dos professores para trabalharem com o novo modelo educacional.

*Santos (2006) em outro estudo, com foco na esfera estadual de ensino, defende que, apesar da Secretaria Estadual de Educação - SEE, do Projeto Escolar Inclusivo e do Projeto Político Pedagógico Escolar serem bem definidos quanto à teoria a ser seguida pelos docentes da rede estadual e, sobretudo, a escola considerada inclusiva, isso não foi suficiente para que os profissionais da educação modificassem sua prática educativa.

Todo o processo histórico que diz respeito à inclusão, ainda, é permeado por muita resistência. De acordo com os relatos dos autores pesquisados, compreende-se que tal situação é causada por diversos fatores: o despreparo das professoras para o exercício do magistério; a forma da gestão pedagógica; a ausência de profissionais da equipe de apoio pedagógico (psicopedagogos, psicólogos, nutricionistas, médicos, auxiliar de recursos pedagógicos) e a ausência de momentos para avaliação do trabalho, de acordo com Santos (2006).

*Oliveira (2007) teve como objeto da pesquisa a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em Anápolis, em particular, nas escolas públicas municipais de 1ª fase do ensino fundamental. No que se refere aos sujeitos da pesquisa, o critério de escolha, deu-se pela suposta proximidade da prática pedagógica direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais que são os sujeitos principais. Foram os sujeitos também desta pesquisa: a Secretária de Educação; a Coordenadora de Apoio à Inclusão (SEMECT); Diretores; Coordenadores Pedagógicos; Professores Regentes; Professores de Recursos; Pais e Alunos (escolas e CEMAD); perfazendo no total de vinte e nove (29) sujeitos: cinco (5) diretores, cinco (5) coordenadoras pedagógicas, quatro (4) professoras regentes,

quatro (4) professores de métodos e recursos, cinco (5) mães, quatro (4) alunos, uma (1) secretária de educação e uma (1) coordenadora de apoio à inclusão.

Em seus estudos, a autora buscou enfatizar a questão dos recursos financeiros e humanos. Pode, então, desvelar que, aparentemente embora haja um grande aporte legal voltado à educação de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, prevalece uma escassez de recursos, tanto financeiro como humano da esfera federal, estadual e municipal, o que dificulta a implementação desta educação. Segundo a autora, a escassez de recursos não permite às escolas o cumprimento das condições mínimas necessárias para a prática educativa. O recurso advindo do governo federal não atende a real necessidade de aplicação, uma vez que é previamente destinado, o que corrobora para uma utilização que não atende ao contexto local do município.

*Aguiar (2009), em sua investigação, teve como objetivo, verificar se a organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, corporificada na proposta educacional de Goiânia, constitui-se de fato, em uma política pública de inclusão educacional. A pesquisa, objeto dessa dissertação, abrangeu um período de seis anos, iniciando em 1998, quando foi implantado o “Projeto Escola para o Século XXI”, até o ano de 2004. Para esse trabalho, foi investigado de modo pormenorizado este Projeto, a fim de que se pudesse analisar se os objetivos propostos foram alcançados. Os relatos de experiência dos profissionais da educação concluíram que, mesmos aqueles que se dizem especialistas em educação inclusiva e com conhecimento das leis que asseguram a inclusão dos alunos, ainda, não compreendem a proposta de Inclusão Educacional. Mencionam-na, apenas, de forma conceitual, não se detendo às ações norteadoras da inclusão educacional, nem estes fazem parte da sua *práxis* cotidiana. Entende-se por *práxis*, aquela dimensão da vida pedagógica que envolve diversos processos de construção, reconstrução e produção de conhecimento.

Conclui-se que apesar das instituições dizerem que conhecem e trabalham com a concepção de educação inclusiva, o que há de fato são descaminhos em relação a esta modalidade de educação.

Como se pode perceber há diversas barreiras que impedem as escolas ou universidades a se tornarem instituições capazes de colocar em prática o discurso da teoria educacional inclusiva em sua realidade cotidiana, seja por falta de políticas públicas, de projetos educacionais, espaços adequados de acessibilidade ou

recursos pedagógicos e humanos adequados às necessidades de cada um seja por falta de recursos financeiros ou por falta de capacitação dos profissionais de ensino, dentre outras.

2.5 As Categorias Específicas

2.5.1 Formação de professores para o processo de Inclusão

Antes de aprofundar na análise dessa categoria é necessário realizar um percurso histórico no que se refere à função docente. Pretende-se com o exercício da investigação histórica perceber e analisar como os docentes lidam com as políticas que promovem mudanças em seu cotidiano. Com isso, espera que, voltando ao passado, possa compreender melhor a situação dos docentes no presente, principalmente em relação às angústias que os professores sentem, quanto ao seu papel nas ações de inclusão, uma vez que a inclusão das pessoas com NEE chegou à escola, como um dever que deve ser cumprido por todos.

Para análise histórica da função docente e a perspectiva da inclusão partirei dos estudos de Brzezinski (1996; 2002), Santos (2005) e Mittler (2008) dentre outros.

A história da educação brasileira nos revela que, no período jesuíta a função docente desenvolveu-se de forma não especializada, como uma ocupação secundária, pois o objetivo daquela época era de catequização e doutrinação dos povos colonizados; este foco somente foi alterado com o fortalecimento da burguesia na economia.

Segundo Brzezinski (1996), com a influência do movimento iluminista, o avanço da ciência e o fortalecimento do Estado, o trabalho docente deixa de ser religioso e passa a carregar a bandeira do ensino laico, contudo essa nova forma de estruturar o ensino não foi realizada a partir dos profissionais docentes e sim imposta pelo Estado, que passou a homogeneizar, hierarquizar e principalmente “enquadrar” a profissão do professor de acordo com seus objetivos que estão subjulgados por classes econômicas dominantes.

Reforçando essa idéia, Brzezinski, (2002) afirma o quanto é explícito este enquadramento por parte do Estado em relação ao professor.

É tão explícito este enquadramento que o Estado procura aperfeiçoar a regulamentação do ingresso, da seleção e do exercício do magistério, de

modo geral, desobrigando-se do estímulo à formação qualificada e do estabelecimento de princípios organizadores de planos de carreira (p. 11).

Quanto ao foco da função da situação docente, este começa a tomar novos rumos no início do século XX, especificamente na década de 1930, período marcado por conflitos políticos, econômicos e sociais. Nesta época, surgiu, no Brasil, com a liderança do educador Anísio Teixeira, um movimento de inovação pedagógica, a Escola Nova, de cunho progressista e sob influência da psicologia da educação. O saber docente é retirado do centro do ato pedagógico e passa a ser transferido para o aluno. Cabia ao professor desenvolver uma atitude de integração com o aluno e também ser o instigador da aprendizagem.

Com a modernização da sociedade ocidental e o avanço do capitalismo, surgiu uma onda tecnicista da educação, oriunda dos Estados Unidos, cujos teóricos e técnicos passam a influenciar os países latino-americanos, dentre eles o Brasil. O objetivo da escola Tecnicista, estruturada a partir de um modelo empresarial, tinha como base, a adequação da educação às exigências da sociedade industrial, tecnológica, passando a estabelecer, com isso, as políticas educacionais para a formação docente. Esta profissão por sua vez, perdia o controle sobre a organização do seu trabalho, passando-se a proletarizar-se perdendo o profissionalismo. Brzezinski explica bem o que representa essa proletarização da função docente, da seguinte maneira

[...] o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica. Essas funções sendo assumidas pelos especialistas que decidiam e controlavam com os administradores escolares o trabalho do professor, provocando uma crescente desqualificação deste trabalho. (BRZEZINSKI, 2002, p.12).

A proletarização, como já mencionado de início, representou uma desqualificação da profissão docente, mas, ao mesmo tempo, significou uma tomada de consciência dessa categoria profissional, o que impulsionou para uma articulação em luta para o reconhecimento do seu profissionalismo. Sendo assim, a década de oitenta foi marcada pela organização de movimentos de educadores. Os profissionais de educação se manifestaram na luta pela democratização da sociedade através da participação em associações científicas e sindicais. Assim, os profissionais da educação foram buscar a construção de sua identidade e valorização do magistério.

Diante das manifestações sociais, esperava-se que aparecessem avanços nas políticas de formação docente na Década de 1990, principalmente com a nova LDB. No entanto a Lei nº 9.394/96 e a legislação dela decorrente vêm provocando mais desqualificação na formação dos profissionais da educação, colocando a ênfase da formação para função docente na prática, entendendo-a como apenas transmissão de conteúdo sem considerar a investigação dos saberes que há neste processo.

Conforme Brzezinski (2002), a legislação decorrente vem provocando ainda maior desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação, propondo a transferência da sua formação da universidade para instituições do ensino superior, nas quais a articulação entre o ensino e a pesquisa não precisa ser trabalhada, uma vez que não se prioriza a pesquisa.

Atualmente, a universidade não é o que devia ser; um centro de criação de conhecimento, de pesquisa e questionamento. O educando continua passivo, esperando o “ponto” do professor, memorizando e repetindo na avaliação, que decide sua aprovação. A universidade também não é nacional, pois não se comunica com a sociedade, está isolada, repetindo um currículo defasado, inócuo, desinteressante e fechado. A maior parte dos professores está destituída da atividade de pesquisas e incapaz de elaborar crítica própria e figura uma imagem ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras.

Esse professor é aquele sem base sólida de preparação específica, e aquele que não tem desenvolvido suas próprias reflexões para construir com o aluno o conhecimento. Ambos parecem presos no tempo. A atualização e a investigação permanente é um processo que aponta novos caminhos para desafiar a necessidade de ultrapassar o descompasso da formação do professor e as exigências da sociedade moderna.

Em um mundo com constantes descobertas, inovações e mudanças, faz-se necessário que a educação se atualize e seja repensada acerca da prática docente. Sob avassaladoras e avançadas informações tanto na Ciência como na tecnologia, é possível que o professor se torne imediatamente um pesquisador e busque novos conhecimentos para atender ao público que anseia por conhecer. Para isso, ele tem que estar preparado e disponível.

Outro dado que merece destaque nesta discussão e reforça a desvalorização da profissão docente, consiste no Artigo 62 da LDB/1996, determina que o professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pode ter como formação que o qualifica para tal função, a formação em nível médio na

modalidade normal, tornando-se uma formação para a prática, simplista, oriunda da busca da certificação, como afirma Brzezinski (2002)

Tais diretrizes institucionalizam a formação preferencialmente fora da universidade e destinam-se muito mais para conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores ingressantes no sistema educacional e aos leigos que nele atuam. As diretrizes curriculares propõem um modelo em que o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional. Trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar (BRZEZINSKI, 2002, p. 15).

Diante dessa política de retrocesso e desvalorização docente, instala-se o paradigma da inclusão. Contudo torna-se oportuno analisar como os professores recebem a proposta da inclusão, como lidam com ela e, ainda, como um professor pode se tornar apto ao processo de inclusão. Assim, a categoria “Formação de Professores para o processo de Inclusão” torna-se pertinente para compreensão desse procedimento.

Das oito dissertações selecionadas para o estado do conhecimento quatro tratam desta categoria, são elas: *Neves (2006); *Santos (2006); *Oliveira (2007) e *Aguiar (2009). Trata-se de um conjunto diversificado de pesquisa sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva. Metodologicamente foram encontradas pesquisas qualitativas com caráter descritivo e exploratório com entrevistas de professores; pesquisa de campo analisando a prática educativa dos professores; estudo de caso; análise de conteúdo e pesquisa bibliográfica com análise de fatos.

Os descritores indicativos aqui tratados como subcategorias, como já mencionados anteriormente, foram assim agrupados:

- Concepção do professor diante do paradigma da educação inclusiva;
- Capacitação dos professores para inclusão;

Trabalhar na perspectiva da educação inclusiva é ter a consciência da existência da pluralidade cultural, do confronto de pensamentos oriundos dos distintos universos históricos, tentando compreender o contexto de cada aluno, respeitando sua trajetória e diferenças. Seguindo essa concepção, Mantoan (2006) define como deve ser o ato de ensinar

Ensinar significa atender às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, o que depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN, 2006. p.49).

Tendo como base essas colocações, indaga-se a primeira subcategoria para análise “Concepção do professor diante do paradigma da educação inclusiva”.

De acordo com *Neves (2006), a maioria dos professores entrevistados, em sua pesquisa, demonstraram ter uma noção básica sobre o significado da escola inclusiva, mas revelaram que não se sentem preparados para atuar em um contexto de inclusão e, por não terem participado de discussões prévias sobre a implantação desse novo modelo educacional, sentem-se inseguras.

*Santos (2006), em sua pesquisa ressalta a transferência da responsabilidade da educação inclusiva, apenas para as mãos dos professores. Segundo a autora, a análise dos dados revelou que a inserção (não a inclusão) de alunos com necessidades especiais nas escolas acentuou, ainda mais, a deficiência dos sistemas educacionais. Sobre esse aspecto, torna-se evidente que o governo, na tentativa de conter os gastos públicos, transferiu para as mãos do professor a responsabilidade pelo sucesso/insucesso da inclusão.

*Aguiar (2009) analisou em seus estudos a implantação do ciclo de desenvolvimento humano na Rede Municipal de Educação - RME de Goiânia como uma proposta de inclusão como já citado anteriormente. Para sua análise, realizou entrevistas colhendo informações de um grupo de professores com o objetivo de saber como foram realizadas essas mudanças. A pesquisadora chegou à conclusão que todos os entrevistados relataram que a inclusão na RME de Goiânia vem se desenvolvendo com muitas dificuldades. Uma das professoras destacou em sua fala alguns pontos cruciais que dificultaram a efetivação da inclusão na Rede, como a falta de formação dos professores nas políticas de inclusão educacional, a estrutura física das escolas que, mesmo com algumas adequações, não atende à necessidade dos alunos considerados especiais; além da falta de conhecimento dos professores, para trabalhar com os alunos na atual organização de ciclos.

Para *Oliveira (2007), os professores declaram-se despreparados para a efetivação desta prática educacional. Segundo a pesquisadora, muitos professores não sabem o que terão em suas salas com a chegada dos alunos com necessidades educacionais especiais, nem tampouco quais deficiências apresentam.

Observando as conclusões das dissertações a respeito da opinião dos professores para a implantação da educação inclusiva nas instituições de ensino, pode-se concluir que, em geral, os docentes reclamaram de não ter participado das discussões para a efetivação dessa proposta. Muitos deles relataram que esta

proposta veio como uma imposição de cima para baixo. A respeito desse sentimento compartilhado por muitos professores, Mittler (2003) afirma que os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática educacional cotidiana.

Outra opinião compartilhada pelos professores é o fato de não terem sido preparados para atuarem nesta perspectiva. Muitos conheciam a proposta da educação inclusiva, mas, como já relatado, foram pegos de surpresa com a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula.

Quanto à capacitação de professores para a inclusão, concluem-se pontos comuns entre as dissertações. *Oliveira (2007) aborda o anseio pela formação de professores, contudo não se tem definido como seria essa formação específica para que consigam minimizar as dificuldades que afetam grande parte dos professores regentes, coordenadores pedagógicos e diretores. Estas dificuldades referem-se a conhecimentos considerados superficiais por não aliarem a teoria à prática de sala de aula.

Indo além do problema da falta de capacitação, *Neves (2006), ressalta que responder aos legítimos anseios por capacitação dos professores não será suficiente, pois eles se encontram no contexto de suas escolas com muitos outros problemas, como a falta de espaço adequado, de barreiras arquitetônicas, de materiais didáticos, até mesmo, para o exercício rotineiro de sua prática. Além disso, fazem parte de um conjunto de professores e funcionários que, do mesmo modo, devem estar devidamente capacitados e conscientes do seu papel na escola inclusiva.

*Santos (2006) defende que deve haver o planejamento do tempo, para que ocorra a capacitação dos professores, antes de as esferas públicas oferecerem cursos de aperfeiçoamento, pois constam em algumas secretarias da educação, que muitos deles são oferecidos no mesmo horário em que as professoras deveriam estar presentes na escola. Além disso, uma jornada de trabalho de oito horas diárias as impedia de buscar uma capacitação que as auxiliassem no trabalho requerido por uma escola de ensino fundamental.

Analisando as dissertações quanto a segunda subcategoria "A capacitação de professores para a educação inclusiva", foi possível constatar que, apesar de muitos professores acharem que não foram preparados para atuarem nessa

perspectiva, muitos a executam no seu cotidiano por trabalharem com as possibilidades de se avançar indo além do seu próprio alcance. Acredita-se que trabalhar na perspectiva das possibilidades é incluir, porém são necessárias ações concretas de capacitação, mais política pública e mais estudos empíricos e epistemológicos. *Santos (2005), na dissertação selecionada, ressalva quanto à capacitação que

É preciso que a formação do educador seja avalancada por uma base sólida do ponto de vista teórico e epistemológico, para que não se reduza a mero adestramento e a atrofiamento das possibilidades de, no campo ético, político e sócio-econômico, conseguiu analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação, percebendo a possibilidade de trabalhar na construção de uma nova sociedade (SANTOS, 2005, p.63).

Para Mantoan (2006) é preciso que se mude o atual modelo educacional. Segundo a autora, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, analisar o real para que este possa aproximar-se ao que seria ideal, quanto ao processo de inclusão. Isso envolve a educação das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação. É preciso ir além da superfície para aprofundar o olhar em relação ao outro. E a formação de professores, nessa perspectiva, vem subsidiar esse fazer, levando em conta a seguinte categoria: a aprendizagem do aluno que apresenta NEE.

2.5.2 A Aprendizagem dos educandos que apresentam NEE

A segunda categoria específica abrange um conjunto diversificado de análise das relações de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nas dissertações selecionadas no primeiro momento, *Perini (2006) e *Parreira (2007) analisam o processo de aprendizagem do aluno NEE no ensino superior através dos relatos feito por aqueles alunos que apresentam alguma limitação. Em outro contexto, *Santos (2006), *Carvalho (2005) e *Aguiar (2009) apresentam estudos sobre a teoria sociointeracionista para compreender a aprendizagem em um cenário de inclusão. Sendo assim, foram selecionadas cinco de um total de oito, correspondendo a 62,5% das dissertações para compreensão dessa categoria.

As subcategorias foram agrupadas da seguinte forma:

- Concepção de aprendizagem do educando que apresentam NEE no ensino superior;

- Concepção da teoria sociointeracionista para compreender a aprendizagem do educando que apresentam NEE;

Para compreender a primeira subcategoria “Concepção de aprendizagem do educando que apresentam NEE no ensino superior” é importante mencionar que as autoras não adotaram nenhuma teoria de aprendizagem para seus estudos, pois ambas investigaram como os alunos se sentem e como é a relação de aprendizagem em sala de aula, sendo assim focaram suas análises nas relações contínuas que os docentes tinham com os educandos que apresentam NEE.

*Perini (2006), ao analisar a aprendizagem de acordo com os relatos dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino superior, chegou à conclusão que esta se realiza em um processo de independência em relação ao professor, pois nas entrevistas realizadas foi possível perceber as frustrações dos alunos em relação ao despreparo dos professores com os alunos especiais. Segundo as respostas de muitos, os alunos contavam mais com apoio dos colegas e familiares.

Os alunos entrevistados nesta dissertação indicaram dificuldades apresentadas por muitos professores para desenvolver práticas de aprendizagem com os alunos com necessidades educacionais especiais por desconhecerem as diferentes necessidades educacionais de seus educandos, tornando o processo educacional e a convivência mais penosa e, às vezes, impedindo que ocorresse a compreensão e a aprendizagem.

*Parreira (2007) percebeu que, entre os alunos entrevistados, a maioria considera a aprendizagem como uma possibilidade de defesa diante da sociedade, diante de suas limitações, diante da necessidade de ajuda mútua e de efetiva mudança cultural, não no sentido de aceitação imposta de diferenças, mas no sentido de perceber-se como sujeito, como ser social, agente participativo, consciente de seus direitos e possibilidades. Pode-se constatar, também, que há distintas formas de lidar com suas deficiências que influenciam na relação que o aluno tem com a aprendizagem, com a universidade e com eles mesmos.

De acordo com as informações apresentadas pode se observar que centra-se nos professores o maior descontentamento por parte dos alunos em relação a proposta inclusiva no ensino superior. Conclui-se a urgente necessidade de

capacitar melhor os professores, porém uma formação que vá além da transmissão dos aspectos instrumentais de ensino. Para Mantoan (2006), é importante que se realize uma formação que enfatize o seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão.

A outra subcategoria selecionada trata da “Teoria Sociointeracionista como fator de inclusão”. Os autores das dissertações em tela, *Santos (2006), *Carvalho (2005) e *Aguiar (2009) analisam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais por meio da teoria sociointeracionista.

As dissertações apresentaram como auxílio para trabalhar na perspectiva inclusiva, a teoria sociointeracionista de Vygotsky, por entenderem que a inclusão se realiza através da interação entre os sujeitos. Segundo Aguiar (2009), a interação entre os indivíduos é fator fundamental na formação do desenvolvimento humano.

Inicialmente, o sujeito interage externamente com outras pessoas, realizando ações externas que serão avaliadas conforme significados culturalmente estabelecidos. Estas relações são importantes e determinantes, pois é por meio da interação que será possível para o indivíduo interpretar e atribuir significados às suas próprias ações. (AGUIAR, 2009, p. 57).

Segundo a autora, é por meio dessa interação social que o indivíduo consegue internalizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Compartilhando a idéia, *Santos (2006) afirma que o desenvolvimento do homem se realiza através no meio social do qual esta inserido. Segundo a autora, o homem se desenvolve com a ajuda do outro, desde o início de sua vida.

No meio social o homem se desenvolve, já que seu percurso pelo mundo começa dependendo da ajuda de um outro mais forte e mais experiente. Esse será responsável por sua sobrevivência, providenciará comida e vestuário, cuidará de sua higiene pessoal, de sua saúde e promoverá a sua independência no mundo adulto. Paralelamente a isso, a criança vai interagindo com objetos, gestos, palavras e mimos, ampliando o seu pequeno mundo perceptivo, sempre com a mediação do outro. De repente, passa a comunicar com gestos, choros e outros sons de inquietação que revelam quando está com fome, com sede, com frio, quando sente dor ou quando deseja pegar algum objeto. Com essas e outras inúmeras ações, suas necessidades básicas passam a ser satisfeitas (SANTOS, 2006, p. 35).

Todas essas dimensões no desenvolvimento do sujeito tornam-se importantes para a construção de uma sociedade mais justa e voltada para o bem estar, em que uns dependem dos outros para sobreviver.

Para *Carvalho (2005), no que diz respeito aos fatores que podem tornar mais clara a relação entre a perspectiva vygotskyana e a educação das pessoas com deficiência no ensino é a dimensão social, esta perpassa toda atividade humana por ser considerada a principal responsável pelo desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, Vygotsky considera que as interações promovem o aprendizado e o desenvolvimento dos processos cognitivos. Isto, sendo levado para o campo das deficiências oferece elementos para se concluir que, mesmo o aluno apresentando algum tipo de déficit, o meio social, através das interações e mediações, considerando-se as habilidades e potencialidades do aluno, pode favorecer ou impulsionar seu desenvolvimento.

Após a análise dessas três dissertações pode-se concluir que a teoria sociointeracionista vygotskyana fornece base teóricas para a análise da inclusão dos educandos com NEE por meio do processo de ensino-aprendizagem. Porém quando foram realizar as investigações nas instituições para confirmação de que estas propostas são executadas, as autoras concluíram que apesar das instituições dizerem que adotam esta teoria na orientação da prática do processo de aprendizagem, percebeu-se a ausência de fundamentação e conhecimento por parte de alguns profissionais.

Dessa forma, *Santos (2006) e *Aguiar (2009) concluíram que não há uma prática sociointeracionista nas escolas investigadas. Isso ficou evidenciado nas entrevistas com as professoras e na prática pedagógica observada na sala de aula. As respostas dadas pelas professoras, em geral, revelaram um desconhecimento dos pressupostos sociointeracionistas propostos pela SEE e do Projeto de Escola para o Século XXI da SME.

De acordo com os relatos, o desconhecimento era causado pela falta de tempo e de oportunidade para se capacitarem. Essa falta de tempo estava relacionada com o fato de que as professoras tinham ocupação nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Segundo *Santos (2006), o tempo para preparo das aulas para as turmas de alfabetização, oferecido pela escola no horário de planejamento, também não era suficiente para uma troca de informações relacionadas com o fazer pedagógico. As reuniões destinadas ao planejamento eram preenchidas com uma série de informativos oriundos da SEE, normas ou decisões da própria escola que deviam ser cumpridas por todos. Com isso, não havia como compartilhar conteúdos,

metodologia ou mesmo estudar, discutir e preparar atividades que permitissem o desenvolvimento cognitivo.

*Carvalho (2005) aborda que as dificuldades de aplicar a metodologia sociointeracionista estão relacionadas a entraves como os que se seguem

- salas superlotadas, o que dificulta, como se sabe o processo ensino-aprendizado dos alunos de modo geral, quanto mais quando se trata de alunos com problemas mentais, auditivos, visuais, etc;
- professores mal remunerados, que complementam seus rendimentos mensais, dobrando sua carga horária, o que pode resultar em esgotamento mental e físico e, sobretudo, reduzir suas chances de aprimoramento profissional;
- conceitos, valores e as concepções que norteiam as práticas educacionais, ainda sob a hegemonia de paradigmas do passado. Tal a sua internalização e cristalização nas mentes dos professores, que ainda orientam suas práticas atuais, sobretudo na forma de conceber e lidar com a pessoa com necessidades especiais (CARVALHO, 2005, p. 130).

Esta categorização não tem como objetivo analisar se a teoria sociointeracionista é a ideal para a perspectiva da educação inclusiva, pois para este feito seria necessário um estudo sistematizado da literatura vygotskyana. Mas, mesmo sem este estudo, é possível verificar o quanto ela fornece subsídios aos educadores para se trabalhar a educação integral do sujeito, levando em conta a categoria que elucida a aprendizagem do educando que apresenta NEE.

Outro fato que deve ser lembrado é que para promover a inclusão não basta apenas a incorporação de projetos e teorias pedagógicas que permanecem apenas nas diretrizes do mundo oficial. Como já foi mencionado, nas análises das dissertações, é necessária uma total reorganização do modelo atual que vai das mudanças físicas às mudanças políticas, dentre elas, a capacitação real dos professores para esse processo.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Analisar a formação continuada dos professores da RME de Goiânia na perspectiva da inclusão e propor a formação continuada como possibilidade para construção de práticas inclusivas é recorrer a um estudo mais detalhado das bases documentais que regulamentam as políticas de formação de professores em nível nacional para educação especial, pois estas irão direcionar as políticas de formação de professores da RME de Goiânia.

Assim o estudo será dividido em duas partes: a primeira parte se prestará à análise dos dispositivos legais nacionais para a formação de professores para a educação inclusiva. Como fonte referencial desse estudo, recorrerei à leitura dos seguintes documentos: Constituição Federal (CF); Lei de Diretrizes Nacional para Educação 9394/96; Plano Nacional da Educação de 2001 – 2011 (PNE); Diretrizes Curriculares para a Formação de professores dentre outros documentos.

A segunda parte terá como foco a formação dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia para a educação inclusiva. Essa parte será realizada através da análise documental que organiza a educação da RME e das bases legais para a implantação da educação inclusiva da RME de Goiânia. Sendo assim essa parte se baseará da análise dos seguintes documentos: Plano Municipal de Educação 2004 – 2014 (PME); Diretrizes de Organização dos anos letivos 2011 e 2012 e as Ações Formativas do Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CEFPE) com foco na perspectiva da educação inclusiva de Goiânia. Este estudo se finaliza com a proposta de formação continuada aos professores, por acreditar que é uma forma de construir as possibilidades de se ter práticas inclusiva.

3.1 As Regulamentações Nacionais para a formação de professores para educação inclusiva

A implementação da educação inclusiva no Brasil é constituída por um conjunto de leis e documentos que regulamentam e possibilitam as propostas e políticas de formação de professores. Para compreender como está sendo tratada a

formação de professores será realizada uma análise das principais leis que lidam com a educação.

Partirei da Constituição Federal de 1988. O Art. 206, inciso V trata da valorização dos profissionais da educação, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos aos da rede pública; e o inciso VIII trata do respeito ao piso salarial dos professores da rede pública. A CF tratou de regulamentar a profissão dos educadores, porém não consta em nenhum artigo desse documento algo que trata da formação dos professores.

A CF/1988 adota alguns princípios da inclusão, por meio do Artigo 208 inciso III, que determina o atendimento especializado as pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino. Essa ação, porém resulta de vários fatores que apontam para a necessidade de formação de profissionais competentes para trabalharem que vão lidar diretamente com esses sujeitos.

No Artigo 1º da Constituição são mencionados dois dos fundamentos que amparam os direitos de todos os brasileiros, incluindo as pessoas com deficiência: a cidadania e a dignidade. Cidadania constitui-se na qualidade de cidadão, indivíduo no gozo de seus direitos civis, políticos, econômicos e sociais numa sociedade e no desempenho de seus deveres para com esta. Dignidade consiste na honra e a respeitabilidade devida a qualquer pessoa provida de cidadania. São fundamentos que orientam os objetivos de nossa República, tais como, “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “erradicar a pobreza e a marginalização reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos⁷, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Para tanto, é importante compreender que, além dos direitos relativos a todos, as pessoas que apresentam deficiência devem ter direitos específicos, que equilibrem, na medida do possível, as limitações e/ou impossibilidades a que estão sujeitas. Para que se efetive esse direito, é importante centrar na formação dos profissionais que vão estar diretamente ligados a esses sujeitos, na sua formação.

⁷ A expressão o bem de todos indica que os direitos e deveres da cidadania pressupõem que todos são iguais perante a lei, com a garantia de que é inviolável o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Artigo 5º). Constituição Federal, 1988.

Outro marco importante deste documento para a nossa discussão é o Artigo 214 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE⁸, que é elaborado para o prazo de dez anos de duração com objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir as diretrizes, metas, objetivos e estratégias de implementação para assegurar as políticas de desenvolvimento da educação em nosso país. Tratarei de discutir mais adiante as implicações do Plano Nacional de educação para a formação de professores.

Foi a partir da incorporação das diretrizes internacionais da educação para todos e da educação inclusiva que algumas mudanças no sistema educacional vieram a apresentar-se. A mais evidente aparece com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que possui um capítulo que trata da educação especial: o capítulo V. A educação especial, nesse documento, é tratada da seguinte forma:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando(a)s portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Com a legitimidade do direito a educação, vem aumentando, nos últimos anos, o número de matrículas de educandos⁹ com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino como já citado no primeiro capítulo deste estudo. Contudo, permanece a questão: como foram e como são preparados os professores para a chegada desses alunos, nas instituições de ensino?

O grande desafio é lidar com esses sujeitos em sala de aula, oferecendo atendimento especializado para dar conta do desenvolvimento integral desses educandos. Outro desafio é saber diagnosticar as especificidades para encaminhar para o atendimento educacional especializado tentando dar conta das necessidades especiais de cada um.

⁸ "O PNE traça os objetivos, mas sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar planos de ação".

⁹ Na Rede Municipal de Ensino – RME, de acordo com as Diretrizes Curriculares, 2012, é apontado o sujeito de nossas ações como educando (a).

A LDB 9394/96 em seu Art. 59 inciso III define como deve ser o profissional que irá se dedicar nesta modalidade de ensino. A legislação requer professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Neste contexto, é importante destacar as Diretrizes Nacionais para a educação especial da rede básica de ensino que deverão ser regidas no âmbito nacional pela Resolução nº 2, de 11/9/2001, do Ministério da educação (MEC), que entrou em vigor a partir de janeiro de 2002. Com isso vale ressaltar o Art. 18 que tratou de definir o que vem a ser um professor para a educação especial.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

A Resolução do CNE/CEB Nº 02/200, abre a possibilidade para que a formação se dê tanto na graduação, quanto na pós-graduação e parece entender que o professor da educação especial seja antes de tudo professor do ensino regular, da educação infantil, do ensino fundamental, Denari (2006).

A Resolução define o que vem a ser professores especializados em **educação** especial

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A lei determina também que os professores especializados em educação especial deverão comprovar sua formação em cursos de licenciatura, em educação

especial ou em uma de suas áreas, além de comprovar a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas de educação especial. Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização.

Sendo assim, as diretrizes abordam dispositivos legais que, em conformidade ao dispositivo nas leis maiores, assumem o princípio da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços especializados para atuar nestes serviços. Com isso, se propõe a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades educacionais especiais dos alunos que dependerem destes serviços.

Outro documento que merece destaque é a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu Art. 3º, referente à formação de professores, destacam-se os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional no sentido de desenvolver

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados considerada as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL/CNE, 2002),

Partindo do pressuposto que o professor da educação especial terá a competência para atuar com a diversidade de sua sala de aula o documento nº 1 que trata da capacitação dos professores dispõe

Parágrafo 1º. Artigo 18. [...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

São inúmeros os aportes legais que tratam sobre a formação de professores para a educação especial. Outro documento mais recente que merece atenção são as propostas para elaboração do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. A quarta meta “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” tem como uma das estratégias fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Destaca-se, contudo, que além das legislações tratarem da formação de professores, é de suma importância que elas se dediquem a uma valorização salarial do profissional docente, respeitando a carga horária de trabalho e de estudo, para que de fato possibilitem uma real capacitação dos professores.

No Brasil, as políticas educacionais para formação de professor estão amparadas em leis, mas isso não significa que estão devidamente traduzidas em ações políticas para formação de educadores que conseguirão trabalhar a inclusão na perspectiva da diversidade, do reconhecimento das diferenças, pois é fundamental que estes profissionais sejam formados a partir de uma base sólida do ponto de vista teórico e epistemológico, para que a formação não se reduza a mero adestramento e atrofiamento das possibilidades de conseguirem analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação para se construir uma nova sociedade. (Santos, 2005).

É necessário que os professores consigam encontrar soluções para a inclusão dos alunos na escola, partindo também da reflexão sobre as situações geradoras do problema da exclusão vivenciadas pelos alunos, e rever os processos educacionais no campo da sociedade atual. Isso significa que os cursos de formação de professores passam a trabalhar na perspectiva da escola como um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura em junção com o contexto social vigente.

3.2 A Formação de professores da Rede Municipal de Goiânia na perspectiva da inclusão

Ao analisar a educação do município de Goiânia na perspectiva da inclusão leva-se em conta dois aspectos: organização da rede para promover a inclusão e o segundo aspecto é a análise documental das políticas do município de Goiânia para a efetivação da proposta da educação inclusiva frente às ações formativas para a formação de professores da rede municipal de Goiânia. A retrospectiva histórica sobre a formação de professores para a Educação Especial no Brasil demonstra que os primeiros cursos eram em nível médio e carga horária variava muito, uma vez que eram cursos intensivos que reuniam professores de vários estados. Eram ministrados nos estabelecimentos Federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ) e por organizações não governamentais, e que segundo Gotti (2001) merece menção o Instituto Pestalozzi (BH/MG). Segundo Mazzota (1992), esse Instituto já realizava curso de férias para professores de “excepcionais” desde 1951.

Em vários outros estados começam a partir de 1955 e vai se movimentando até os tempos atuais. Esses cursos formavam professores normalistas “especializados” e de acordo como Mazzotta (1992) na parte diversificada desses cursos, evidenciava-se a as tendências distintas: educacional e clínica ou médico-pedagógica e a tendência educacional caracterizava os cursos de especialização para o ensino de Deficientes Visuais e Deficientes Auditivos, enquanto que a tendência médico-pedagógica caracterizava os cursos de especialização para deficientes físicos e mentais. Somente no final da década de 1970, no Estado do Paraná, é que surgiram os Cursos de Estudos Adicionais para formação de professores para a Educação Especial e que adentraram a década de 1980 chegando praticamente até ano 2000.

A formação de professores para a Educação Especial do Brasil, em 2001 apresentava: Formação inicial em nível médio; Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais; Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ).

Já na Formação Inicial em nível superior: Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia; Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS); Professores especializados em cursos de pós graduação (especialização “lato-sensu”), mestrado e doutorado (GOTTI, 2001).

E na Formação continuada: Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc) “Preparados em suas especificidades” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial; promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação; Professores (formação em magistério) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretarias de Educação; Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial (GOTTI, 2001), uma vez que LDB não deixa claro nem a natureza, nem o conteúdo dessa especialização e nem se o curso deve ser mais específico para uma área ou mais generalista (BUENO, 1998; GOTTI, 2001, FERREIRA).

O documento “Referenciais para Formação de Professores” (MEC, 1999) estabelece que: “O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho, pois só assim poderá oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, atendendo as suas diferenças culturais, sociais e individuais” (p. 3)

Há necessidade de que o movimento de profissionalização esteja fundamentado na concepção de competência profissional. Porém, o desenvolvimento de competência exige metodologias pautadas na articulação teórico-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.

Dessa forma a RME tem refletido e buscado junto a SME desenvolver prática consistente na atuação que envolve o aspecto da realidade posta. Muitos temas variados podem interagir com os assuntos relacionados ao trabalho desempenhado na educação inclusiva. É importante que os professores entendam a relação entre a Educação Especial e a organização e funções da escola, bem como os sistemas escolares e outros movimentos.

De acordo com Freire (1996, p. 23) *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* nas suas ações e relações cotidianas. Daí a necessidade de ter em mente que as crenças, tradições e valores culturais podem afetar as relações entre educandos, familiares e escola na compreensão da educação para a diversidade.

É importante que os professores criem ambientes de aprendizagem para indivíduos com NE que favoreçam entendimento cultural, segurança, bem estar emocional, interações sociais positivas, e envolvimento ativo com outros indivíduos. Os ambientes nos quais a diversidade é valorizada, os indivíduos são ensinados a viver harmoniosamente num mundo culturalmente diferente, primando pelos objetivos de encorajar a independência e a autonomia.

Os professores devem interagir e se mostrar sensíveis aos muitos aspectos da diversidade de indivíduos com NE, de forma eficaz e rotineira. Assim, ao analisar as competências dos professores em formação para o processo de inclusão deve-se levar em conta suas concepções e formação. Porém, a diferença maior está no comprometimento da formação continuada. Pois, além de desenvolver habilidades, existem as competências específicas para cada categoria das necessidades específica desses educandos.

A formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser igualadas as questões do salário e da jornada de trabalho. As condições precárias de trabalho não apenas eliminam a ação dos professores, mas dificultam também uma boa formação, pois causam o desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Entende-se que, para garantir uma formação consistente e assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Esse é o grande desafio a ser enfrentado. A sociedade em que vivemos é classificada como “sociedade do conhecimento” em contradição com as políticas predominantes que se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos na educação.

Dessa forma os professores devem se preocupar com a aprendizagem e com diferenças individuais de seus alunos; com suas estratégias instrucionais e seus ambientes de aprendizagem; com a melhor forma de se comunicar com seus alunos; com a avaliação contínua, pois é nela que eles vão buscar o seu

planejamento; com a prática profissional dentro de princípios éticos em estarem sempre dispostos a colaborar.

Portanto, se formarmos um professor com todas essas características, é provável que ele terá uma atuação brilhante com os educandos que apresentam deficiência ou não. Faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade educacional na busca de soluções que venham, finalmente, resolver a questão de formação de professores para a Educação para a diversidade.

3.2.1 A organização em ciclos como fator de inclusão da RME de Goiânia

Nos últimos anos, têm ocorrido propostas educacionais que voltam seus discursos na defesa de uma educação de qualidade para todos na perspectiva da inclusão. Adequando as orientações nacionais e internacionais para a inclusão, a SME-GO em 1998 introduziu o projeto “Escola para o Século XXI, com a finalidade de atender a todos. Neste mesmo ano, houve mudanças importantes na forma de organização do ensino fundamental da Rede Municipal de Goiânia, pois se implantou os “Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano” que previam a matrícula de pessoas que apresentam NE.

A partir de 1997, iniciou-se a formação de uma equipe multidisciplinar para elaborar e implantar um projeto para os alunos que se encontravam em situação de defasagem idade/série. Diante do elevado número de alunos nesta condição, o projeto assumiu uma dimensão mais abrangente que resultou na proposta de reestruturação de ensino fundamental em ciclos de formação. Sendo assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Goiânia (2009) por meio do Projeto Escola para o Século XXI, foi implantado nas escolas municipais da RME o Ciclo I e em 40 escolas da rede o Ciclo II.

Aguiar (2009) define que, diante da implantação dos Ciclos, a SME, num trabalho de repensar a escola, propôs uma nova organização escolar com base em novos pressupostos teórico-metodológicos, visando à organização de uma Escola Referência para a educação do Século XXI. Sua meta inicial era a garantia do acesso das crianças à escola, a erradicação do analfabetismo, a superação das elevadas taxas de evasão e repetência e a extinção da defasagem idade-série, priorizando a qualidade do ensino oferecido. A organização escolar deixou de ser seriada, para ser ciclada.

A organização escolar em Ciclos faz parte do movimento de construção de propostas que visam à democratização do acesso à educação para todos, dentre eles as pessoas com necessidades educacionais especiais por meio do respeito ao critério de inserção de crianças em grupos com idades cronológicas semelhantes.

A implementação da proposta de organização escolar em Ciclos remete, também, a alterações importantes nas concepções de ensino, aprendizagem, currículo, avaliação, papel da escola, além das concepções sobre infância e adolescência. Sendo assim, as instituições de ensino que adotam essa forma de organização devem preocupar-se com o desenvolvimento do aluno. Daí, a necessidade de compreender a infância, pré-adolescência e a adolescência, com atenção às suas características e necessidades.

Para Krug (2001) os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano representam uma nova forma de organização do ensino fundamental

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) (KRUG, 2001 p.10).

Um dos objetivos do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano é a formação integral do sujeito. Para que isso ocorra, todas as pessoas devem ter garantido o direito de percorrer o processo educativo escolar, com a possibilidade de adquirir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para solucionar os problemas que surgirem no decorrer de suas vidas.

Os referenciais que norteiam a proposta e organização da escola em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano são aqueles que respeitam a diversidade sócio-históricocultural existente, as diferenças e focam a questão da aprendizagem no aluno. Para compreender a proposta do ciclo, em nosso estudo, recorreremos aos autores Krug (2001) e Aguiar (2009).

Para as escolas organizadas em ciclos, é importante que o conteúdo escolar dessas instituições seja organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. Com

isso, os professores organizam os eixos centrais dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, (KRUG, 2001).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem por meio da intervenção e da colaboração de pessoas mais experientes estabelece um processo de mediação que, no caso da escola, envolve todo coletivo que tem como funções planejar suas ações, respeitar a temporalidade dos educandos(as), suas experiências e suas trajetórias, articulando os diversos campos de saber com temas de relevância social.

O planejamento das ações escolares é fundamental para que de fato a proposta do ciclo seja efetivada. O conhecimento das fases de desenvolvimento da aprendizagem apoiada na flexibilidade do tempo e espaços escolares, reformulação dos currículos, com saberes mais significativos com o contexto de vida dos educandos(as), rompendo com a hierarquização do conhecimento e com uma avaliação processual, contínua e diária, torna essa proposta diferenciada, favorecendo a formação integral do sujeito.

Diante das discussões e dos novos rumos acerca dos Ciclos de Formação, a SME iniciou, em 1999, a implantação dos ciclos. Assim a equipe pedagógica responsável pelo projeto propôs o redimensionamento da estrutura do Ensino fundamental que ficou organizada em três ciclos, cada um com duração de três anos, divididos da seguinte forma de acordo com a SEDUC, (2000): Educação Infantil – até os 6 anos no Centro Municipal de Educação Infantil, intitulados CMEI. E, ainda, Ciclo I- 1ª Fase (6 a 7 anos), 2ª Fase (7 a 8 anos), 3ª Fase (8 a 9 anos), Ciclo II- Ciclo da Pré-adolescência 1ª Fase (9 a 10 anos), 2ª Fase (10 a 11 anos), 3ª Fase (11 a 12 anos) e o Ciclo III- Ciclo da adolescência 1ª Fase (12 a 13 anos), 2ª Fase (13 a 14 anos), 3ª Fase (14 a 15 anos). Nesta etapa, foi elaborado o documento “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino” que serviria de referencial para todas as escolas da rede.

Pode-se concluir, neste momento, que a implantação Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, nas escolas da Rede Municipal de Goiânia, representou um novo paradigma da educação, como uma proposta inovadora promovendo significativas mudanças no cotidiano escolar, não somente em aspectos específicos, pontuais e periféricos da dinâmica escolar, mas no processo educacional como um todo.

3.2.2 As políticas de formação continuada de professores da RME de Goiânia para o desenvolvimento da educação inclusiva

Adequando as orientações nacionais e internacionais para o desenvolvimento da educação inclusiva, a SME-GO passou, a partir de 2001, a receber, em todas as escolas, matrículas de pessoas com deficiência. Esses documentos enfocam como um dos responsáveis para a implementação desse novo paradigma educacional as ações dos professores. Nessa perspectiva analisaremos como se efetivam as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva na Rede Municipal de Goiânia.

De acordo com a Minuta da Resolução do Conselho Municipal de Educação – CME – para a normatização da organização da educação especial no Ensino Fundamental de Goiânia define

Art. 14 Os educando(a)s com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados nas turmas comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria Municipal de Educação - SME.

§ 1º O AEE deverá ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização.

§ 2º A proposta político-pedagógica da SME, bem como o projeto político-pedagógico da instituição de ensino regular devem institucionalizar a oferta do AEE, conforme o estabelecido na Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O documento oferece uma pseudo garantia através da resolução o AEE aos alunos com necessidades educacionais especiais, porque não deixa claro quem são os profissionais que irão fornecer este AEE e também não define como será a formação do profissional que irá desempenhar tal função. Quanto a formação, o documento estabelece

Art. 40 A formação continuada dos docentes e não docentes deverá integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência destes.

§ 1º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 2º A formação continuada dos profissionais docentes e não docentes será por meio de cursos promovidos por instituições educacionais competentes e pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE da Secretaria de Municipal de Educação.

Diante dessa nova realidade, a rede regular de ensino não pode encarar a inclusão como opção, pelo contrário, mas como uma obrigação legal. Porém é importante evidenciar que a inclusão não diz respeito apenas a colocar educandos(as) (as) com necessidades educacionais especiais pelas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsáveis às necessidades de todas as crianças, considerando que a inclusão diz respeito às oportunidades que as pessoas têm de demonstrar sua capacidade de viver em gozo de seus direitos com autonomia e autodeterminação. A educação inclui ouvir e valorizar o que cada educando (a) tem a dizer, independente de sua idade, cultura, condição social entre outros. Assim, a inclusão torna-se um desafio principalmente aos professores que, na maioria das vezes, não foram preparados para atuar em contexto de diversidade em sala de aula e na escola.

Partindo dessas ideias surgem questões: Como os professores da RME de Goiânia farão para diagnosticar e trabalhar com as limitações e possibilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais? Onde encontrar uma formação de qualidade e relevante para que se possa trabalhar na perspectiva da educação inclusiva? Como trabalhar na escola em colaboração com pais, professores e serviços especializados?

Com a tentativa de encontrar respostas a tais questões, o presente estudo realizou uma investigação documental nos cursos oferecidos para os professores da RME de Goiânia com intuito de analisar as políticas de formação continuada de professores para educação inclusiva desenvolvida pela RME de Goiânia.

Seguindo as orientações nacionais para a formação de professores, a RME estipula como promoção e valorização e aperfeiçoamento contínuo, cursos como formação continuada aos professores através do Centro de Estudos de Formação de Profissionais da Educação-CEFPE. Dessa forma a RME está se adequando à meta nº 12 do PNE que trata da qualificação em serviço e o compromisso da União, Estado e Municípios em ofertá-las.

Tabela 1 - Ações Formativas para os Profissionais da RME de Goiânia

Nº	AÇÕES FORMATIVAS	PERÍODO E VAGAS	PÚBLICO ALVO	Nº DE VAGAS	Nº DE CONCLUINTES	C. H	OBJETIVOS
01	Programa: Educação Inclusiva: Direito a diversidade I,II,IV e V.	a)2005/2006 b)2008/2009/ 2010	Professores da RME, municípios de Abrangência	a)150/150 b)120/176 120	a)150/133 b)120/120	40	Capacitar a equipe técnica e professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia e gestores educacionais de 65 municípios circunvizinhos, para a implementação e fortalecimento de políticas públicas de atendimento educacional especializado as pessoas com necessidades especiais, no âmbito das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.
02	Educação Infantil: diversos olhares	2005	Professores da Educação infantil	80	70	***	***
03	Educar na Diversidade	2005	Professores – RME	180	180	***	Apoiar o desenvolvimento e avanço de práticas educacionais inclusivas a partir do estudo teórico-metodológico de estratégias de ensino e de avaliação.
04	IV e V Encontro da Associação Brasileira de Estudos Criolos e Similares	2006 2007	Professores de Língua Portuguesa; Estrangeira; História; Geografia e Artes	40 80	36 80	20	***
05	Aquisição da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS	a)2006/2007 b)2007/2008 c)2008/2008 d)2008/2010 e 2010	Professores efetivos - RME	50/60 25/25 25/25 25/25/ 25/60 60	50/54 25/29 18/27 35/26 28/74 60	180	Contribuir com apoio a inclusão educacional do educando surdo matriculado nas suas unidades educacionais e de promover a melhoria da qualidade do atendimento prestado, por meio da promoção de cursos de capacitação específica voltadas para a aquisição da Língua brasileira de Sinais – LIBRAS
06	História, Cultura Africana e Afro – Brasileira	2007	Professores – RME	160	125	120	***

07	Educação Sexual na escola	2007/2008	Professores - RME	40/40	32/40	40	***
08	Deficiência mental e surdez: implicações, perspectivas e intervenções educacionais	2007	Professores - RME	80	72	80	Promover e ampliar as discussões, perspectivas e intervenções educacionais para pessoas com deficiência auditiva na perspectiva da educação inclusiva.
09	Capacitação de Prof. Ed. Inf. com enfoque na inclusão e estimulação precoce	2007	Professores da educação infantil da - RME	60	57	40	Ampliar e fortalecer as discussões e o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.
10	Ed. Das relações Étnico-Raciais para o ensino de Hist. E Cult. Afro-Brasil. Africana e Indígena	2008	Professores - RME	50	50	80	***
11	Conhecimento, Escola e Educação Inclusiva	2008	Professores - RME	100	83	80	Promover a formação dos profissionais da educação visando o fortalecimento de uma política educacional para inclusão de todos educandos(as) nas turmas comuns do ensino regular, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais de ensino inclusivo.
12	Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado	2008	Professores - RME	15	15	180	Capacitar professores que atuam e para atuarem no atendimento educacional especializado nos municípios pólos e de abrangência para fortalecer a construção de um sistema de ensino inclusivo.
13	Especialização: Atendimento Educacional Especializado	2010	Professores da RME	60	***	560	***
14	GT e estudo sobre inclusão	2008	Professores da RME e do CMAI	20	16	80	Compreender o processo de construção do conhecimento nas pessoas com deficiência, a partir das necessidades educacionais específicas.

15	Atendimento Educacional Especializado no processo de construção do conhecimento	2009/2010 2010	Professores que tenham formação na educação especial	25/60 60	25/60 60	48	Formar professores da RME para atuarem no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e instituições especializadas que mantêm convênio com a Secretaria Municipal de Educação.
16	Especialização em atendimento Educacional Especializado (AEE)	20	Professores - RME	60	60	448	***
17	Seminário sobre Educação e Surdez	2009	Professores federais Estaduais Municipais privados ensino Representantes de diferentes instituições sociais que prestam serviços a pessoas surdas	300	107	40	Promover estudos acerca dos aspectos legais e pedagógicos que norteiam a educação escolar das pessoas surdas, contemplando as dimensões sociais, culturais e antropológicas da surdez.
18	Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto escolar	2010	Professores - RME	50	50	40	
19	Interprete	2010	Professores - RME	100	51	40	***
20	GTE – Inclusão	2010	Professores - RNE	25	25	80	Compreender o processo de construção do conhecimento nas pessoas com deficiência, a partir das necessidades educacionais específicas.
21	Seminário integrado de estudo: educ, cult. E inclusão debate- RME	2010	Professores - RNE	120	81	40	***
22	Movimento inclusão educacional especial RME	2010	Professores - RNE	04	340	34	***

Notas: Tabela organizada por SANTOS (2011).

Para compreensão desta tabela recorreu-se à análise de conteúdo para conseguir realizar a categorização. A categorização neste momento será apenas para apresentar como se destinam os cursos oferecidos pelo CEFPE, assim pode se enxergar como a RME trabalha a formação continuada de professores na

perspectiva inclusiva, quais são suas prioridades, e, ainda como é vista a diversidade social.

Santos (2011) classificou os 22 cursos destinados aos professores no período de 2005 -2010 pela CEFPE da seguinte maneira: 11 cursos destinados às pessoas com surdez; 5 edições do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”; 3 cursos com o foco no “Atendimento Educacional Especializado” e 3 cursos destinados a educação sexual.

Seguindo as orientações das políticas públicas de inclusão e amparada pela Lei 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores a SME através da CEFPE tem se organizado para garantir ações formativas de capacitação de professores na perspectiva da inclusão e da diversidade social.

É importante ressaltar que os cursos de capacitação nem sempre significam mudanças no modo como os professores agem e se sentem em relação à inclusão. Estes sentimentos docentes são fundamentais e devem ser considerados nas políticas de educação, pois estes necessitam de oportunidades para participar e refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

Crê-se que um dos entraves principais que se impõe ao desenvolvimento da inclusão consiste justamente na formação de professores para lidarem com essa realidade. Infere-se que à necessidade de as políticas públicas para a inclusão, por meio daqueles que as implementam, sejam revisitas. Tem-se observado que ainda existe uma distância muito grande entre os princípios apregoados pelas legislações e declarações (cidadania, democracia, diversidade, igualdade e qualidade) e o mundo vivido.

As necessidades educacionais podem ser apresentadas por qualquer educando no decorrer da sua vida estudantil, encontrar estratégias para sanar as dificuldades apresentadas pelo educando é tarefa do professor. No entanto, há necessidades educacionais que requerem mais do que diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. É uma questão muito mais ampla quando se almeja a inclusão de todos por meio da educação.

Faz-se necessário uma ação de corresponsabilidade entre as políticas públicas de inclusão; uma escola aberta a inclusão na perspectiva da diversidade social; um currículo flexível; uma avaliação que consiga abranger as especificidades

de cada educando e uma capacitação docente rica de recursos e apoio especializado para se trabalhar na perspectiva da inclusão.

3.3 A Formação continuada de professores: Caminhos e descaminhos para inclusão.

Percebe-se que, se realmente se quer chegar a um novo paradigma, é necessário repensar o papel da escola e, principalmente, a formação de professores, para que se promova uma educação inclusiva para a diversidade. Muitos professores são pegos de surpresa com a chegada de alunos com necessidades educativas especiais em suas salas. Melhor dizendo, não só os professores, mas toda a comunidade escolar, pois muitos não tiveram uma formação adequada para lidarem com tanta diversidade.

É importante que o professor esteja imbuído de uma nova concepção de ensino e aprendizagem. Nesse sentido emerge a questão: Como preparar alguém para ser um professor inclusivo, que dê respostas positivas no processo de inclusão?

O fato de o professor não estar preparado e resistir à inclusão está relacionado à forma como muitos foram habituados a aprender, isto é, de maneira fragmentada e instrucional. Muitos professores esperam uma preparação adequada para atuarem com os educandos que apresentam NEE, buscando fazer cursos de capacitação que ofereçam esquemas de trabalho pedagógico para serem aplicados em suas salas de aula. A grande maioria dos docentes relaciona a formação como mais um curso de extensão, especialização, com terminalidade de um certificado que o qualifica para tal função.

Mantoan (2006, p. 54) reforça esta ideia:

Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa inclusão escolar. Mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizados com urgência e muita clareza de propósitos, o que faz repensar a inclusão.

Apesar da não participação no âmbito das discussões a respeito das políticas de inclusão, dos descaminhos quanto às formas de capacitação docente

tanto para inclusão como para diversidade social levantada neste estudo, é de suma importância concluir este trabalho levando em consideração alguns pontos de reflexão.

Na rede pública de ensino, promovem-se ações inclusivas, às vezes, não da forma ideal, mas da realidade posta, intencional. Às vezes, com aulas simples e dialogadas. Por mais que o ensino regular abra para implementação das leis, não consegue ainda, abarcar a demanda do atendimento de educandos (as) com necessidades específicas e nem oferecer aos profissionais da educação formação para esse atendimento.

Na verdade lembrando as proposições de Vygotsky (2007) as funções mentais apesar de apresentarem uma base biológica são construídas na interação (dialética) com o meio e dentro de um contexto sociocultural. Portanto é necessário que haja estimulação externa partindo do sujeito mais desenvolvido para que a criança ou o jovem desenvolva suas funções psicológicas.

Refletir sobre a educação inclusiva é possibilitar o conhecimento do desafio que a educação enfrenta na atualidade. Entender o real e o ideal na busca da construção de uma educação com qualidade para as atuais e futuras gerações faz parte da desconstrução dos valores antes cristalizados e ora fechados.

Contudo se todas as questões levantadas para promover a inclusão fossem cumpridas, o caminho seria menos árduo e as possibilidades de inclusão seriam significativamente maiores. A expectativa da sociedade brasileira é que a educação, em todos os níveis e modalidades, seja um instrumento de desenvolvimento social, cultural, econômico, artístico e científico do país e que também, um instrumento que ajude a promover a igualdade entre as pessoas e a superação das diferenças regionais.

A inclusão escolar numa perspectiva de aceitar e garantir educação básica ou em qualquer outra modalidade a todos os educandos ainda é assunto e uma prática que enfrentam dificuldades em sua operacionalização na realidade escolar.

Sendo a escola um espaço de construção de conhecimentos é fundamental que tenha propostas pedagógicas de inclusão que contribuam para uma sociedade menos desigual.

Nesta análise documental, surge um questionamento: a formação continuada na perspectiva da inclusão pode ser uma alternativa para a implementação das políticas de educação inclusiva na escola?

Entendo, a partir de estudos para o referente trabalho que, na sociedade contemporânea, os espaços de reflexão para inclusão educacional apontam para perspectivas que venham atender às necessidades das pessoas para que não fiquem à margem do processo educacional formal. Faz-se necessário refletir a respeito de educação voltada para todos, abarcando aqueles que apresentam NEE e carecem de vivenciar a inclusão educacional dentro da escola.

Torna-se evidente que existe necessidade de refletir sobre o processo educacional escolar compreendendo assim a importância da formação continuada do professor para a implementação de mudança em sua práxis com vistas às práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar de não haver incluindo aqui a participação nas discussões a respeito das políticas de inclusão, dos descaminhos quanto às formas de capacitação docente tanto para inclusão como para diversidade social, levantadas neste estudo é de suma importância concluir este trabalho tendo como ponto de reflexão que os professores principalmente, da rede pública de ensino, promovam a inclusão de alguns educandos todos os dias.

Pode-se atingir os objetivos da inclusão através de uma aula simples, dialogada, contextualizando o conteúdo tornando-o significativo e mostrando caminhos de superação pelo o conhecimento, de, tal forma que permita aos educandos se inserirem novamente no mundo, de várias formas, conhecendo o que está ao seu redor, tornando-o político e de fato cidadão. Assim, se todas as questões que foram levantadas para promover a inclusão fossem cumpridas, o caminho seria menos árduo e as possibilidades de inclusão seriam significativamente maiores.

Atualmente, a formação de professores é entendida como algo que deve ser desenvolvido, haja vista que, estudos apontam que a formação inicial se torna insuficiente para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo realizada em nível superior.

Em decorrência desse e de outros aspectos, a profissão docente não pode ser percebida como relacionada apenas ao domínio de conhecimentos, de conteúdos das disciplinas curriculares. (MARTINS, 2009).

Em virtude disso, a formação de professores vem se destacando no âmbito das discussões relativas às políticas públicas, pois cada vez mais é reconhecido que os professores necessitam de mudanças significativas, visando a dar respostas às

complexidades de situações presentes na realidade escolar e na sociedade para atender a diversidade do alunado.

Diante desse contexto, a inclusão exige dos professores, novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação do aperfeiçoamento das práticas docentes, fazendo com que essas se adequem a diversidade de seus educandos. A formação continuada é, também, uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira.

Neste sentido, é importante apontar que a formação continuada ocorre tanto em cursos oferecidos aos docentes, como também em momentos que são discutidas suas práticas e vivências com outros profissionais da educação. Contudo, os cursos destinados a formação continuada deve seguir algumas exigências. SANTOS, (2005) as definem como: respeito às práticas docentes; o ato de ensinar exige ética, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; o ato de ensinar exige a disponibilidade para o diálogo e a construção de novas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinalizo a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com necessidade específica no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, estas acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados.

A tendência é focar as deficiências dos nossos sistemas educacionais no desenvolvimento pleno da pessoa, onde se fala em fracasso escolar, no déficit de atenção, na hiperatividade e onde o problema fica centrado no sujeito, na incompetência do aluno. Isso faz parte das representações que se veiculam na escola, onde não se pensa como está se dando esse processo ensino-aprendizagem e qual o papel do professor no referido processo. Temos que refletir sobre a educação em geral para pensarmos em inclusão da pessoa com necessidades específicas.

Não basta estar garantida na legislação, mas temos que modificar a nossa forma de pensar e agir; para que a inclusão se efetue, há necessidade de demandas e modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para permitir uma educação de qualidade para todos.

A inclusão também passa por mudanças na constituição do sujeito, para o entendimento do que é a diversidade humana. Também, é necessário considerar a forma como nossa sociedade está organizada, onde o acesso aos serviços é sempre dificultado pelos mais variados motivos.

Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, de todo aluno que

independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura, de representação social de quem é o sujeito, além da redefinição de papéis que possam assim favorecer o processo de inclusão.

A inclusão dos educandos que apresentam NEE se constitui, na atualidade um desafio para as políticas que estão sendo consolidadas em várias partes do mundo por meio de um conjunto de propostas que tratam de promover mudanças conceituais e práticas acerca da inserção das pessoas até então excluídas da sociedade, bem como na educação.

As políticas públicas em geral e em particular as educacionais, principalmente a partir da LDB n. 9394/96 direcionam o objetivo de que os educandos com necessidades educacionais especiais frequentem as escolas regulares. Estas políticas vêm de certa forma pressionando as redes de ensino, as escolas a matriculem os educandos com necessidades educacionais especiais uma vez que deve atender aos apelos para a democratização do ensino.

De acordo com os estudos e análises da pesquisa, levando em conta os relatos de vários docentes, pode-se concluir que as instituições escolares, os professores, o sistema educacional de uma forma geral, ainda não estão preparados para trabalharem no sentido de equidade social na educação. É evidenciada uma enorme lacuna no que se propõem as políticas públicas para o processo de inclusão e a efetivação desse processo. O que prevalece ainda é a exclusão dentro dos sistemas de ensino, dentro da sala de aula, mascarada por ações de mecanismo compensatórias.

A compreensão do processo de inclusão na perspectiva da diversidade social apresenta um paradigma da educação inclusiva com foco nas políticas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e demonstrava ao longo de muitos anos, um quadro positivo de que tudo estava bem na escola, e de que a exclusão seria resolvida com a chegada desses novos educandos(as) nas instituições de ensino.

A realidade posta trouxe em seu bojo desejos, anseios e expectativas para a necessidade de uma prática consistente e uma inclusão real. Mas a evidente exclusão na sociedade e por sua vez na educação faz com que os excluídos se tornem filhos da ignorância, do descaso, da miséria, permanecendo no anonimato. E

ainda, se tornem pessoas que oprimidas cronicamente, perdem ou nem adquirem autonomia, permanecendo no silêncio, sem opinião e participação social.

Sendo assim a construção de uma sociedade realmente inclusiva é um processo fundamental para o desenvolvimento de um Estado democrático. E a educação é uma das formas, pois se torna o meio para se construir o princípio da isonomia ao tentar equiparar às possibilidades de oportunidades de todos terem acesso à educação.

Levando em conta “o papel da escola na perspectiva da inclusão”, pode se chegar a seguinte conclusão: as mudanças nos documentos oficiais vieram para consolidar o paradigma da educação inclusiva e com isso a proposta da inclusão chega às instituições de ensino, pois para alguns a escola é o local mais propício e adequado de se trabalhar com as diferenças.

Dessa forma a escola é vista como um local privilegiado para compartilhar a diversidade sociocultural presente nas instituições de ensino. A proposta da escola ainda intitulada inclusiva, pautada no paradigma da inclusão, estabelece que os educandos que apresentam NEE tenham o direito de se matricular nessas instituições e que estas consigam estimular o desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos.

Contudo, ao levantar os dados da investigação, principalmente no momento que foi delineado o estado do conhecimento na análise da primeira categoria levantada “A Educação da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais – NEE” as informações obtidas das dissertações apontam para a existência das diversas barreiras que impedem as escolas ou as universidades se tornarem instituições capazes de colocar em prática o discurso da teoria educacional inclusiva em suas realidades. Sejam elas por falta de políticas públicas de projetos educacionais específicos à realidade, ou a falta de espaços adequados de acessibilidade e recursos às necessidades de cada um ou, ainda por falta de capacitação dos profissionais de ensino, dentre outras.

Em relação o papel do professor nesta perspectiva, assim, conclui que: Trabalhar na perspectiva da educação inclusiva como já mencionado anteriormente é ter a consciência da existência da pluralidade cultural, do confronto de pensamentos oriundos dos distintos universo histórico, tentando compreender o contexto de cada aluno, respeitando sua trajetória e diferenças.

Considerando essa forma de olhar as instituições educacionais em sua dinâmica transformadora, passam a exigir um redirecionamento das políticas educacionais e dos profissionais que as integram. Neste contexto a formação de professores se torna amplamente necessária, levando em conta os princípios de base que instrumentalizem esses profissionais para a organização de práticas pedagógicas que atendam a essas necessidades.

Analisando a temática da formação de professores para a educação inclusiva, foi possível constatar que apesar da falta de preparação para atuar nessa perspectiva, alguns profissionais ainda conseguem executar no seu cotidiano ações que possibilitem alguns avanços.

Ao se trabalhar na perspectiva das possibilidades há de fato tentativa de inclusão, porém são necessárias ações concretas de capacitação, mais política pública e mais estudos empíricos e epistemológicos para que essa ação possa ser efetiva. Muitos docentes esperam que por meio da capacitação de professores possam solucionar as dificuldades de se trabalhar com a perspectiva da inclusão e da diversidade social.

O que se pode concluir dessa formação é que os cursos oferecidos nesta perspectiva podem ampliar as competências e habilidades a partir das experiências que já possuem. Isso porque neste cenário de inclusão, de se trabalhar com esse paradigma educacional, os professores também são aprendentes. E por meio dessas formações os professores poderão transformar sua prática pedagógica em práxis pedagógica.

*Neves (2006) aponta que responder os legítimos anseios por capacitação dos professores não será suficiente, pois eles se encontram no contexto de suas escolas com muitos outros problemas, como a falta de espaço adequado, barreiras arquitetônicas, e falta de materiais didáticos, até mesmo para o exercício rotineiro de sua prática. Portanto, só a formação não garante, é relevante que professores e funcionários estejam devidamente capacitados e conscientes do seu papel no âmbito escolar para a construção dessa escola inclusiva, ou seja é necessário uma mudança de subjetividade.

Quanto aos cursos oferecidos pela RME de Goiânia, se fornecem subsídios necessários para que os professores da rede consigam promover práticas pedagógicas que contemplem a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais como também trabalhem na perspectiva da diversidade

social que está presente nas salas de aula? Seguindo as orientações das políticas públicas de inclusão e amparada pela Lei 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores a SME através da CEFPE, tem até certo ponto, garantir ações formativas de capacitação de professores na perspectiva da inclusão e da diversidade social.

É importante ressaltar que os cursos de capacitação nem sempre significam mudanças no modo como os professores agem e se sentem em relação à inclusão. Estes sentimentos docentes são fundamentais e devem ser considerados nas políticas de educação, pois estes necessitam de oportunidades para participar e refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

Existe a necessidade de refletir sobre as políticas públicas que norteiam o processo de inclusão. Que estas sejam revistas pelos sujeitos em sua prática. A distância que existe entre o ideal e real é enorme. Os princípios apregoados pelas legislações e declarações (cidadania, democracia, diversidade, igualdade e qualidade) não coadunam com mundo vivido.

Em relação as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão e da diversidade social. Quando se fala em inclusão ou trabalhar com as diferenças, muitos professores temem por essas práticas, pois o que prevalece é um sentimento de incapacidade, insegurança e até mesmo rejeição para alguns. Todas essas inquietações são mais comuns quando se trata de trabalharem na inclusão das pessoas com necessidades especiais. O que precisa ser lembrado é que essas angústias podem estar presentes desde a formação inicial dos professores. Outro fato que merece ser mencionado, é que este fenômeno, ainda não foi seriamente abordado e aprofundado pelos próprios docentes, tanto em seus aspectos conceituais, como na organização de conteúdo, além de modelos que permitam maior flexibilidade na adequação do currículo.

Para que a escola consiga trabalhar a diversidades ela precisa estar aberta e o princípio básico da diversidade é ser flexível, dessa forma a escola tem que se flexibilizar para atender os educandos com interesses, motivações e com capacidades de aprender de diferentes formas e ritmos.

Apesar de muitos professores acharem que não foram preparados para atuarem nessa perspectiva, muitos a executam no seu cotidiano por trabalharem

com as possibilidades de se avançar no que está ao seu alcance, de acordo com a realidade.

Para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos processos de avaliação. É necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno. Devem utilizar novas tecnologias e investir em capacitação, atualização, sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar. Devem, também focar na formação profissional e continuada do professor, que é relevante para aprofundar as discussões teóricas, práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem. É importante: assessorar o professor para resolução de problemas no cotidiano na sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos, utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações; investir na proposta diversificada de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos; avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase à qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

Não há nenhuma proposta de inclusão que possa ser generalizada ou multiplicada, pois ainda é incipiente, no entanto é de consenso que esse processo é de responsabilidade de toda a sociedade e por tanto é preciso que a escola esteja aberta para a "escuta", favorecendo assim, as trocas para a construção do processo de inclusão escolar.

Para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações.

Finalizo minhas considerações direcionando-me principalmente aos professores que anseiam por encontrar soluções para a inclusão dos educandos na escola na perspectiva da diversidade social, principalmente para aqueles que atuam nas instituições públicas e acreditam na educação como fator de mudanças e transformação na sociedade.

Ressalto ainda, que essa pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto, deixando questões em aberto devido à sua complexidade e acreditando que ela possa oferecer algumas reflexões para nortear caminhos que somados a

tantos outros, propiciem ações para a práxis inclusiva, a verdadeira educação para a diversidade.

REFERÊNCIAS

ARICÓ, Carlos Roberto. **Estudos sobre Psicanálise: epistemologia e política**. Editora Neep, São Paulo, 1984.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AGUIAR, Suelena de Moraes. **Organização Escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como Fator de Inclusão Educacional em Goiânia**. 2009 131p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Salamandra, São Paulo Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edição 70, 2007.

BARTON, Len and LANDMAN, Maeve. **The politics of integration: observations on the Warnock Report**. In: SLEE, Roger. *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. London/Washington: The Falmer Press, 1993, p.41-49.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Editora Perspectiva, São Paulo, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**; 12ª ed. Bertrand Brasil, 2009.

BITES, Maria Francisca de S.C. **Participação dos professores na política educacional de inclusão em Goiás**. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba – SP.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien-Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

_____. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em 20 de jan. 2007.

_____. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular**. Brasília, set. 2004.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Parirus, 2008.

_____. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. (org). **LDB dez anos depois reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Relatório Analítico I sobre o Estado do Conhecimento:** Formação de Profissionais da Educação. Brasília: PNUD/INEP/ANPEd, set. 2004. Impresso por meios eletrônicos.

_____. **Relatório Analítico II sobre o Estado do Conhecimento:** Formação de Profissionais da Educação. Brasília: PNUD/INEP/ANPEd, nov. 2004. Impresso por meios eletrônicos.

_____. **Relatório Descritivo sobre o Estado do Conhecimento:** Formação de Profissionais da Educação. Brasília: PNUD/INEP/ANPEd, abr. 2004. Impresso por meios eletrônicos.

CARVALHO, Lorena Resende. **O Letramento do Aluno com Deficiência Mental no Contexto de Escola Inclusiva** – Relato de Experiência. 2005. 137 p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CEFPE. **Ações Formativas do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de educação de Goiânia**, disponível em <http://www.prefeituragoiania.stiloweb.com.br>. Acessado dezembro 2011.

DECRETO n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala 28 de maio de 1999. Brasília: 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FRANCO, M^a Laura P. **Análise do conteúdo.** Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

GLATT, R. Inclusão **total: mais uma utopia?** In: Revista integração. Brasília: MEC/SESSP, ano 8, n.20, 1998, p. 27-28.

GOIÂNIA, SME, RME. **Plano municipal de Educação.** Lei n.º 8.262, de 30 de junho de 2004. Goiânia: 2004.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

KRUG, Andréia. **Ciclos de formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEC. Declaração da Salamanca – Espanha: 1994. Lei n.º 11.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: 2004.

MEC/SEESP. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação Especial**. Brasília, 1994, 66p.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 33, set/dez. 2006.

MONTERO, Luis A. Aguilar. El informe Warnock. In: *Cuadernos de Pedagogia*, n. 197, nov. 1991. Disponível em <<http://didac.unizar.es/jlbernal/warnock.html>>. Acesso em 13/12/2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEVES, Cláudio Pereira. **A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. 2006 103p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC.

OLIVEIRA, Mike. **The social and political context of educational policy: the case of special needs**. In: BARTON, Len. *The politics of special educational needs*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press, 1988, p.13-31.

OLIVERIA, Edna Aparecida. **A Educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas municipais de 1º fase do ensino fundamental de Anápolis-GO: inclusão ou exclusão?** 2007 140 p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC.

PARREIRA, Adriana Martins. **O Processo de Aprendizagem do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior**. 2007 127p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

PERINI, Thelma Iris. **O Processo de Inclusão no Ensino Superior de Goiás: a visão dos excluídos.** 2006 p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

PIRES, Edna Misseno. **O Sucesso Escolar de Alunos com Surdez Neurossensorial Severo/Profunda: A Educação em Tempos de Inclusão x Exclusão.** 2008. 119 p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RESOLUÇÃO CNE/CP. n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

RESOLUÇÃO MEC/CNE/CEB 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial na Educação Especial. Brasília: 2009.

RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Dorotheia Bárbara. **A Teoria e a Prática Pedagógica no Cenário das Turmas de Alfabetização de uma Escola Inclusiva.** 2006 84p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade.** São Paulo: Memnon, 2005. SME, CEFPE. **Centro de Formação dos Profissionais da Educação – Política de formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia.** Goiânia: 1999.

SANTOS, Divina Ferreira de Queiroz. **Formação do Professor para a Pedagogia Hospitalar sob a Perspectiva da Proposta da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Goiânia,** Goiânia, 2011. 111 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

_____. **Secretaria Municipal. Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010.** SME. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2009. 93p.

SOUZA, Angela Maria; NASCIMENTO, Marilena; DAHER, Sérgio. **Caminhos da inclusão.** In: ARICÓ, Carlos Roberto. **Reflexões de uma Sociedade Não Inclusiva.** Goiânia: Kelps, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Resumo da dissertação N. 01

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: O Processo de Aprendizagem do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior

Autor (a): Adriana Martins Parreira

Orientador (a): Dr^a. Elianda F. Arantes Tiballi

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Data: 2007

Referência Bibliográfica: PARREIRA, Adriana Martins. O Processo de Aprendizagem do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior. 2007 127p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Palavras-chave: Educação inclusiva. Necessidades educacionais especiais. Processo de aprendizagem. Relação com o saber. Universidade.

Descrição: Nesta Dissertação de Mestrado a autora buscou discutir a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, procurando entender como ocorre seu processo de aprendizagem neste nível de ensino. Focaliza o papel social da Universidade frente ao movimento pela Educação Inclusiva.

Metodologia: Trata-se de uma pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, sendo utilizados dois procedimentos para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, por meio de entrevista e observação. Os dados foram interpretados com base na análise de conteúdo, sendo utilizadas como categorias de análise: Aprendizagem e Educação Inclusiva, buscando evidenciar como os alunos percebem a inclusão, como se vêem no processo de aprendizagem, as dificuldades enfrentadas por eles, e, finalmente, como os alunos aprendem.

Conteúdo: A autora realizou um estudo de investigação a respeito da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, buscando entender como ocorre seu processo de aprendizagem neste segmento de ensino. No primeiro momento a autora realizou um levantamento bibliográfico para esta pesquisa, com isso foi possível constatar que, há forte tendência em investigar o assunto em dois eixos temáticos essenciais: o primeiro refere-se à questão das leis que regem o acesso destes alunos ao ensino superior, aí se enquadrando assuntos como acessibilidade, adaptação, disponibilidade de tecnologias e recursos humanos, entre outros. O segundo eixo temático refere-se às capacidades cognitivas e de interação, defendido pela Psicologia e áreas médicas. A autora fundamentou-se nas

análises de Sacristán (1993) sobre a aprendizagem acadêmica e seu papel de mediação social; nas análises de Coelho (1999) referentes à organização, estrutura didática e comprometimento de professores e alunos na construção de um projeto de Universidade e nas propostas de Chauí (2001) do caráter social e democrático da Universidade. Para compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, na proposta da Educação Inclusiva foram considerados os estudos de Charlot (2000) das relações com o saber e Freire (1980) sobre conscientização e autonomia. A estrutura da dissertação apresenta a seguinte forma: o primeiro capítulo constitui-se de discussão teórica da universidade, abordando seu papel social em articulação com a proposta da Educação Inclusiva. O segundo capítulo, referente à Educação inclusiva na UCG, enfoca aspectos da UCG e da criação do Programa de desenvolvimento técnico/científico de apoio às pessoas portadoras de necessidades especiais. O terceiro capítulo apresenta uma caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais da UCG. O quarto capítulo aborda o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais na UCG, dando ênfase em como percebem a inclusão, como estudam e como aprendem. Finaliza com a visão do aluno de seu processo de aprendizagem, as dificuldades enfrentadas por eles e a manifestação de seus anseios por autonomia e intervenção por uma sociedade melhor.

Conclusão: Em seu processo de estudo a autora chegou à seguinte conclusão: Apesar da UCG contar com uma política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, consolidada a partir do ano de 1996, com a criação do Programa de desenvolvimento técnico/científico de apoio às pessoas portadoras de necessidades especiais, reafirmada em ações como o Plano de ação para acessibilidade, 2007/2011, da Pró-Reitoria de Graduação da UCG. Há ainda uma distancia entre suas propostas de educação inclusiva e a realidade acadêmica dos alunos, havendo fatores que dificultam a efetiva aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente universitário o que lhes colocam em situação de desigualdade de oportunidade de aprendizagem frente aos colegas sem deficiência. Dentre estes fatores, destacam-se: a necessidade de formação de professores e demais profissionais para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência; a necessidade de reestruturação do ambiente físico da instituição, com rampas, elevadores, salas de aula, materiais de estudo e laboratórios adaptados; a disponibilização de ledores para os alunos cegos. Além dos aspectos referentes à proposta de educação inclusiva da UCG, esta pesquisa revelou aspectos importantes do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, podendo-se destacar, primeiramente, o fato de que estes alunos não apresentam dificuldade de aprendizagem. Além destes aspectos do processo de aprendizagem, propriamente dito, esta pesquisa revelou a importância das relações estabelecidas entre os alunos e o conhecimento, podendo-se destacar fatores como desejo de autonomia e de intervenção por uma sociedade melhor. A consciência, por parte dos alunos entrevistados foi considerada como fator muito importante, observado e sentido durante as entrevistas. Pôde-se perceber que os alunos, sujeitos desta pesquisa são muito conscientes de suas condições, enquanto sujeitos, enquanto alunos e que têm muitas expectativas enquanto sujeitos profissionais.

Referências bibliográficas ou fontes: 68 nacionais e 23 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: FREIRE, Paulo (1992); PATTO, Maria Helena Souza (1999); WALTER, Rosiane (2003)

Estrangeiras: FORQUIN, Jean-Claude (1995)

APÊNDICE B – Resumo da dissertação N. 02

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Autor (a): Cláudio Pereira Neves

Orientador (a): Dr^a. Marília Gouvêa de Miranda

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Data: 2006

Referência Bibliográfica: NEVES, Cláudio Pereira. A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. 2006 103p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Palavras-chave: educação inclusiva; Educação Física e inclusão escolar; pessoas com deficiência.

Descrição: Nesta Dissertação de Mestrado o autor buscou compreender como alguns professores de Educação Física relatam suas impressões e experiências iniciais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Pretendeu-se compreender como esses profissionais avaliam a nova política e seus desdobramentos em suas aulas.

Metodologia: Trata-se de uma pesquisa de investigação qualitativa com caráter descritivo e exploratório, em que foram entrevistados vinte professores de Educação Física efetivos e atuantes do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-SME-GO que tiveram alunos com deficiência em suas turmas. Foram feitos estudos de legislações e de propostas de implantação de educação inclusiva e da literatura sobre o tema, sendo as principais referências Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos J.S. Mazzotta, Carlos Alberto Marques, Susan Stainback, Peter Mittler, Reinaldo Soler, Coletivo de Autores, Jocimar Daolio e Silvino Santin.

Conteúdo: O autor nessa dissertação pretendeu investigar como alguns professores de Educação Física da Rede de Ensino Municipal de Goiânia se manifestam acerca desse novo desafio a ser enfrentado pela educação escolar, qual seja, o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Tratou de realizar um estudo de natureza exploratória, cujo objetivo é dar centralidade ao relato de professores de uma disciplina específica a Educação Física Escolar – acerca dessa política de inclusão que está sendo implantada, tratando, em particular, como esse processo tem se verificado em suas aulas. Foram feitos estudos de legislações e de propostas de implantação de educação inclusiva e da literatura sobre o tema, sendo as principais

referências Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos J.S. Mazzotta, Carlos Alberto Marques, Susan Stainback, Peter Mittler, Reinaldo Soler, Coletivo de Autores, Jocimar Daolio e Silvino Santin. Os relatos dos professores confirmaram que as devidas adaptações estruturais não ocorreram em suas escolas, bem como não houve capacitação dos professores para trabalharem com o novo modelo educacional. Ainda assim, a maioria dos professores relatou que houve participação dos alunos com deficiência em suas aulas. Apesar de não terem participado do processo de discussão/efetivação da política inclusiva na SME-GO efetivada desde 2001, os professores de Educação Física declararam-se abertos à política inclusiva, tendo muitos deles revelado empenho pessoal em colaborar com essa proposta. Deve-se ressaltar, contudo, que uma política de inclusão não se realiza apenas a partir de ações individuais, sendo necessária a adoção de medidas visando à capacitação e o envolvimento coletivo dos professores e de todos os envolvidos nesse processo.

Conclusão: O autor nessa dissertação chegou a seguinte conclusão: as políticas de inclusão ainda constituem um desafio para os educadores, que não foram preparados para essa mudança, como é o caso dos professores de Educação Física. O estudo aqui realizado buscou compreender a percepção de alguns desses professores a respeito dessa nova política de Inclusão e de seus desdobramentos em sua prática pedagógica. Grande parte dos professores entrevistados demonstrou ter uma noção básica sobre o significado de escola inclusiva, mas revelou que não se sentem preparados para atuar nessa escola, por não ter participado de discussões prévias sobre a implantação desse novo modelo educacional e também por não ter sido capacitada para isso. A referência a essa ausência de capacitação apareceu nas respostas a quase todas as questões da entrevista. No entanto, percebe-se que há uma disposição favorável para a mudança, que se evidencia inclusive pela afirmação da maioria dos professores de que tentou efetivar a participação dos alunos com deficiência em suas aulas. É possível que esse fato se revele com uma resposta a um novo posicionamento desses professores, pelo entendimento crítico de sua importância como professor mediador no processo de inclusão. Nessa perspectiva, esse posicionamento revelaria mais que uma simples aceitação obediente e passiva às determinações da SME, mas uma atitude receptiva à nova política, o que é muito importante para a sua efetivação. Um outro aspecto observado nas falas dos professores foi a ausência de um modelo de referência para trabalhar na escola inclusiva. Na maioria dos relatos, esses profissionais afirmam que a participação de seus alunos com deficiência em suas aulas deveu-se, sobretudo, a seus próprios conhecimentos e métodos adquiridos ao longo da sua experiência docente, no contato diário com o(s) seu(s) próprio(s) aluno(s) com deficiência e à adequação de suas aulas ao espaço disponível na escola. Estas estratégias mencionadas pelos profissionais, embora não se constituam, por si mesmas, em elementos suficientes para se pensar na efetivação de uma proposta inclusiva da Educação Física Escolar na SME-GO, são indicativas de que os profissionais dessa disciplina apresentam uma disposição favorável de aderir a essa proposta, recolocando novas bases na trajetória da Educação Física Escolar, firmada em um paradigma de exclusão, e construindo uma nova perspectiva que atenda às demandas do atual contexto educacional. Aliado ao despreparo relatado nas entrevistas, observa-se que, em decorrência dessa ausência de modelo, os profissionais manifestaram sentimentos de insegurança e medo ao lidar com alunos com deficiência. Fato esse que indica a urgência de se por em prática um dos

pressupostos básicos da inclusão, seja ele, a capacitação continuada dos profissionais, no caso os professores de Educação Física da SME-GO. Ademais, diante de toda problemática que circunda a inclusão, parece ser necessário uma revisão na atual concepção de Educação Física dos professores da SME-GO, pois ela ainda é centrada na valorização das habilidades e *performances* individuais dos alunos. Concepção esta que não referenda o processo de inclusão, nem a participação de todas as pessoas nas aulas de Educação Física.

Referências bibliográficas ou fontes: 65 nacionais e 9 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: MARQUES, Carlos Alberto (1998); MAZZOTTA, Marcos J. S. (2003); MATOAN, Maria Tereza Egler (2001).

Estrangeiras: FOULCAULT, Michel (1985); MITTLER, Peter (2003); RODRIGUES, David (2006)

APÊNDICE C – Resumo da dissertação N. 03**País:** Brasil**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

Título do documento: A Teoria e a Prática Pedagógica no Cenário das Turmas de Alfabetização de uma Escola Inclusiva

Autor (a): Dorothéia Bárbara Santos**Orientador (a):** Dra. Raquel Aparecida Marra de Madeira Freitas**Programa de Pós-Graduação:** Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás**Data:** 2006**Referência Bibliográfica:** SANTOS, Dorothéia Bárbara. A Teoria e a Prática Pedagógica no Cenário das Turmas de Alfabetização de uma Escola Inclusiva. 2006 84p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás**Palavras-chave:** Teoria Sociointeracionista; pratica pedagógica; inclusão; escola especial.**Descrição:** Nesta dissertação de Mestrado a autora teve como objetivo confrontar a prática pedagógica que vigora nas salas de alfabetização do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Goiás com a teoria sociointeracionista adotada pela instituição escolar em sua proposta pedagógica. Durante um período de, aproximadamente, quatro meses foi realizada uma pesquisa qualitativa não participativa, em duas salas de alfabetização de uma escola considerada inclusiva com intuito de investigar se de fato a escola incorporou a teoria adotada pelo o Estado.**Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa. A pesquisa de campo se pautou pela observação e análise da prática educativa das professoras das turmas de alfabetização (1ª e 2ª séries) em uma escola da rede estadual de educação, considerada inclusiva pela SEE. O objetivo era confrontar a prática pedagógica existente nas salas de alfabetização do ensino fundamental com a teoria sociointeracionista, adotada pela instituição escolar em sua proposta pedagógica e que serve de base para seu professores. A realização da pesquisa ocorreu por etapas: 1) escolha, na Secretaria de Estado da Educação, da escola-campo, dos sujeitos e a definição dos instrumentos para a coleta de dados; 2) estudo das leis, normas e projetos educacionais relacionadas com a educação especial bem como dos pressupostos da teoria sociointeracionista; 3) observação, em sala de aula, da prática docente das professoras das turmas de alfabetização, com base nos objetivos que fundamentam esta pesquisa; 4) análise dos dados coletados e composição das teses. Foram observadas duas turmas de alfabetização, dando

dando-se prioridade à atuação das professoras em sala de aula no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Conteúdo: A autora no primeiro momento da dissertação tratou da organização educacional do ensino fundamental, na rede pública, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96. Analisou as demais leis educacionais em vigor, a natureza e os objetivos da educação inclusiva que representa o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tomando por base o Projeto Escola Inclusiva/2001, divulgado pela Coordenação Geral de Projetos e Ações em Parcerias do Estado de Goiás. Além disso, apresentou as principais teorias educacionais, fundamentadas nos pressupostos de Vygotsky e Davydov. Porém, a ênfase central foi dada à teoria sociointeracionista que sustenta este trabalho. O segundo capítulo estabeleceu um confronto entre a prática pedagógica das professoras das turmas de alfabetização e a prática calcada nos princípios sociointeracionistas que, teoricamente, deve servir de base para o trabalho na escola estadual considerada inclusiva de acordo com a proposta da SEE. Além disso, de acordo com a análise dos dados coletados, são apresentadas as análises das categorias que ajudaram a esclarecer os objetivos propostos por este trabalho. Finalmente na Conclusão foram apresentadas algumas considerações relacionadas aos objetivos da pesquisa, sobretudo no que se refere à ação das professoras diante do ato de alfabetizar em uma escola considerada inclusiva pela Secretaria Estadual de Educação.

Conclusão: A autora nessa dissertação chegou a seguinte conclusão: Não há uma prática sociointeracionista nas turmas de alfabetização da escola investigada. Isso ficou evidenciado nas entrevistas com as professoras e na prática pedagógica observada na sala de aula. As respostas dadas pelas professoras, na entrevista, revelaram que elas desconheciam os pressupostos sociointeracionistas propostos pela SEE. Esse desconhecimento era causado pela falta de tempo e de oportunidade para se capacitarem. Essa falta de tempo estava relacionada com o fato de que as professoras tinham ocupação nos períodos matutino, vespertino e noturno. Ora estavam trabalhando na docência, ora estavam cursando a faculdade. O tempo para preparo das aulas para as turmas de alfabetização, oferecido pela escola no horário de planejamento, também não era suficiente para uma troca de informações relacionadas com o fazer pedagógico. As reuniões destinadas ao planejamento eram preenchidas com uma série de informativos oriundos da SEE, normas ou decisões da própria escola que deviam ser cumpridas por todos. Com isso, não havia como compartilhar conteúdos, metodologia ou mesmo estudar, discutir e preparar atividades que permitissem o desenvolvimento cognitivo. Outro fato constatado pela pesquisa é que a teoria predominante no ambiente das turmas de alfabetização era a considerada tradicional. Apesar da SEE, do Projeto Escola Inclusiva e do Projeto Político Pedagógico Escolar serem claros quanto à teoria a ser seguida pelos docentes da rede estadual e, sobretudo, a escola considerada inclusiva, isso não foi suficiente para que as professoras modificassem sua prática educativa. Compreende-se que tal situação era causada por diversos fatores: o despreparo das professoras para o exercício do magistério; a gestão pedagógica; a ausência de profissionais da equipe de apoio pedagógico (psicopedagogos, psicólogos, nutricionistas, médicos, auxiliar de recursos pedagógicos) e a ausência de momentos para avaliação do trabalho pedagógico. Também, aqui, a ausência de tempo ficou evidenciada como um determinante principal para a permanência dessa

teoria na prática das professoras. Quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita a autora conclui que perdeu no meio das famílias silábicas que eram repetidas mecanicamente, a cada dia, nas cópias exaustivas de letras e palavras que não dialogavam com os alunos. Perdeu também quando alguém pensou numa escola inclusiva e, de tanto pensar, esqueceu-se do professor, que é o maestro do ato de ensinar, que precisa de tempo para se exercitar e pensar em cada nota antes de ser tocada para que haja harmonia em seu trabalho. O que se pode perceber nesse estudo é que o ensino na escola inclusiva está fundamentado nas práticas tradicionais de exclusão. Outra determinação legal é a de que a escola deve prover estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais de cada aluno, observando seu ritmo, estilo de aprendizagem.

Referências bibliográficas ou fontes: 37 nacionais e 14 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: RABELO, A. S (2002); SASSAKI, A. S. (2004)

Estrangeiras: DAVYDOV. V. V (1988); TOPZEWSKI. A (2003)

APÊNDICE D – Resumo da dissertação N. 04

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: O Sucesso Escolar de Alunos com Surdez Neurosensorial Severo/ Profunda: A Educação em Tempos de Inclusão x Exclusão

Autor (a): Edna Misseno Pires

Orientador (a): Dr^a. Elianda F. Arantes Tiballi.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Data: 2008

Referência Bibliográfica: PIRES, Edna Misseno. O Sucesso Escolar de Alunos com Surdez Neurosensorial Severo/Profunda: A Educação em Tempos de Inclusão x Exclusão. 2008. 119 p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Palavras-chave: Inclusão, surdez, aprendizagem

Descrição: Nesta dissertação de Mestrado a autora teve como objetivo compreender os fatores que permitiram a construção do sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial (severo/profunda) que concluíram o ensino superior, investigando nas histórias de vidas o contexto sócio-cultural destes sujeitos. Buscou, ainda, investigar o percurso da aprendizagem desse aluno durante a sua escolarização.

Metodologia: A autora tratou de optar como proposta de seu trabalho a utilização da pesquisa qualitativa baseada na investigação das histórias de vidas de 8 sujeitos surdos concluintes do ensino superior até o ano de 2007, nas seguintes instituições: uma Universidade Pública, uma Universidade Confessional, uma Universidade Particular e uma Faculdade Particular da cidade de Goiânia. Para proceder com a investigação foi analisado a concepção de "inclusão" como desigualdades educativas a partir de Pierre Bourdieu, a concepção de "aprendizagem" na perspectiva de Bernad Charlot e "aprendizagem dos surdos" na perspectiva de Ronice Müller Quadros. Para complementar a pesquisa e possibilitar a análise teórica dos dados obtidos com os depoimentos dos sujeitos investigados, foi realizado um levantamento bibliográfico buscando identificar os debates já ocorridos sobre o assunto nos últimos 10 anos (1996 – 2006) foi escolhido este período por ser posterior a legislação referente á educação especial isto é, a LDB 9394/96. Para o levantamento bibliográfico foram pesquisados: *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*; *Revista Em Aberto (INEP)* *Educação e Sociedade (CEDES)*; *Revista Educativa (UCG)* e *Revista Educação e Realidade (UFRGS)*.

Conteúdo: A pesquisa intitulada “O sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão” buscou compreender e explicar o sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profunda que concluíram o ensino superior. Com este propósito foram investigados os fatores que mais influenciaram no percurso da aprendizagem desse aluno durante a escolarização. A autora optou por organizar sua pesquisa da seguinte forma: o primeiro capítulo constitui-se de uma discussão sobre a inclusão, cultura e identidades, bem como a delimitação dos sujeitos da pesquisa, analisando o conceito de surdez, o histórico e o processo de aprendizagem das pessoas surdas. O segundo capítulo refere-se ao papel social da universidade e à caracterização das instituições e dos sujeitos pesquisados. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados, tornando evidentes os fatores que influenciaram o sucesso escolar de alunos com surdez que concluíram o ensino superior: a mediação entre a família, a escola e o trabalho.

Conclusão: A autora nessa dissertação chegou a seguinte conclusão: Foi constatado que o eixo norteador do sucesso escolar da pessoa com surdez gera em torno de três fatores: a família, a escola e o mundo do trabalho. No conjunto, esses três fatores promoveram o sucesso destes alunos e desencadearam a ansiedade pela superação de suas dificuldades. A trajetória da educação dos surdos foi marcada ao longo do tempo por preconceitos, descréditos, piedade e loucura, porém, a concepção de homem cidadão é o primeiro passo para reverter uma história marcada por lutas e conquistas. A escola, por ser uma instituição com função social, reproduz o contexto social, político, e ideológico em que o aluno está inserido. Portanto, o desafio da escola é promover uma educação igualitária sem segregar o aluno que chega à escola com uma herança cultural adquirido fora dela. Outro aspecto constatado, relaciona o desempenho escolar desses alunos configuram em suas famílias que sempre os apoiaram em sentido afetivo, moral, financeiros e de outras formas. Assim, percebe-se que, em um ambiente familiar afetivo, dialógico, é mais fácil repassar noções de trabalho, regras e normas que exercem forte influência na construção da identidade e promovem uma herança cultural que a criança levará para outros campos da sociedade. A ação pedagógica exercida pela família é considerada como valores implícitos que interagem com outros contextos como, por exemplo, o contexto educacional. Ao investigar o processo de aprendizagem dessas pessoas compreende-se que os surdos possuem os aspectos cognitivos preservados e que a surdez não os impedem de exercerem funções trabalhistas. A dificuldade de ouvir pode influenciar no ritmo da aprendizagem, justamente quando as famílias por não possuírem as informações demoram conhecer as características dos surdos e atrasam a busca de estratégias que facilitem esta aprendizagem.

Referências bibliográficas ou fontes: 66 nacionais e 27 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: FERNANDES, Eulália (1990); SASSAKI, Romeu Kazumi (1997); SKALIAR, Carlos (1995).

Estrangeiras: BOURDIEU, Pierre (1997); CHARLOT, Bernad (2000); FORQUIN, Jean Claude(1993) ; SACRISTAN J. Gimeno (2002)

APÊNDICE E – Resumo da dissertação N. 05

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: Organização Escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como Fator de Inclusão Educacional em Goiânia

Autor (a): Suelena de Moraes Aguiar

Orientador (a): Dr^a. Maria Francisca de Sousa Carvalho Bites

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Data: 2009

Referência Bibliográfica: AGUIAR, Suelena de Moraes. Organização Escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como Fator de Inclusão Educacional em Goiânia. 2009 131p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Palavras-chave: ciclos de formação; inclusão educacional; desenvolvimento humano.

Descrição: Essa pesquisa é intitulada “Organização Escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento como Fator de Inclusão Educacional em Goiânia” e tem como campo de estudo a Rede Municipal de Educação de Goiânia. O objetivo da autora nesta pesquisa é analisar a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano implantada na RME de Goiânia em 1998, como fator de inclusão educacional.

Metodologia: Trata-se de uma pesquisa, de natureza qualitativa e direciona os processos de estudo para a análise dos fatos. Está estruturada em quatro capítulos articulados à metodologia, aos objetivos e às bases teóricas que orientam a sua problemática. A autora identificou diversos elementos que evidenciaram um distanciamento entre os espaços exteriores e interiores a escola. Estes elementos se referem às ações da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia propostas para a escola na época da implantação dos ciclos. A implantação dos ciclos na RME de Goiânia parece ter acontecido de cima para baixo, sem a devida interação e participação da equipe escolar e comunidade. No que se refere a inclusão na Rede, tendo por base os relatos colhidos nas entrevistas, os professores apesar de demonstrarem conhecimento das Leis que asseguram a inclusão dos alunos, ainda não compreendem a proposta de Inclusão Educacional. Todos os entrevistados relataram que a inclusão na RME de Goiânia vem se desenvolvendo com muitas dificuldades. Como reflexão final, é importante destacar que, para garantir a inclusão dos alunos na RME torna-se necessário a aceitação e envolvimento de todos os segmentos, família, escola, comunidade.

Conteúdo: A autora organizou seus estudos da seguinte forma: Dividiram o trabalho em quatro capítulos, articulados à metodologia, aos objetivos e às bases teóricas que orientam a análise da problemática. O primeiro capítulo refere-se a um breve Histórico dos Ciclos e o Projeto Escola para o Século XXI em Goiânia. Foi realizado um breve histórico da organização escolar no Brasil e a origem da denominação Ciclos como etapas de escolarização; conceituamos a Promoção Automática e a Progressão Continuada; analisou-se a Proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, sua origem e caminhos percorridos, referenciando as Propostas de Ciclos de Formação em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Realizou-se uma análise dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia. Nessa parte, foram abordados: a gênese da SME de Goiânia (CLÍMACO, 2004), o Projeto Bloco Único de Alfabetização, as Classes de Aceleração de Aprendizagem, o Projeto Escola para o Século XXI (GOIÂNIA. SME, 1998) e o Relatório 1998/1999 (GOIÂNIA. SME, 2000). Para tanto, buscou-se referências em alguns estudiosos dessa área como, Krug (2002), Mainardes (2007), Valente e Arelaro (2002), Freitas (2003), Barretto e Sousa (2005), Oliveira (2005), Arroyo (2002). No segundo capítulo, intitulado A Organização Escolar em Ciclos e o Desenvolvimento Humano, discorreu-se, na primeira parte, a respeito das concepções vygotskianas tendo como base os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e na segunda parte as fases de desenvolvimento humano nos ciclos. Consideramos relevante à explicitação do conteúdo em estudo, buscar referência em Vygotsky (1989) e em seus intérpretes como: Oliveira (1997), Krug (2002) e Nedbajluk (2006), tendo em vista as bases teóricas da educação escolar do município de Goiânia. No terceiro capítulo, intitulado Os Ciclos Escolares e a Inclusão Educacional, analisou-se o papel atribuído à escola como instância de inclusão educacional. Para um breve conhecimento da história da inclusão educacional no Brasil e no mundo, foi primordial estabelecer relações entre o projeto de organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a proposta de educação inclusiva. Foi necessário rever alguns marcos mundiais da educação inclusiva; apresentou-se um pouco da história da inclusão educacional; as expectativas da inclusão educacional no Brasil; a inclusão educacional e os ciclos de formação e desenvolvimento humano. Finalizou-se com a inclusão educacional. Para tanto, empregou-se como fontes os trabalhos de Ferreira (2006), Mendes (2006), Chavier (2006) e Bites (2005), Baptista (2004), Arroyo (1999) além de alguns documentos produzidos pelo MEC. No quarto capítulo, com o título Concepções e ações dos profissionais da Educação diante dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como Proposta de Inclusão Educacional, apresentou-se na primeira parte as respostas dos entrevistados. Na seqüência, estabeleceu-se uma comparação entre as respostas dadas pelos entrevistados sobre o tema e a proposta da educação escolar apresentada no Projeto Escola para o Século XXI procurando evidenciar os aspectos importantes desse projeto, no que se referem a inovação educacional implantada, os desafios a serem superados, as perplexidades surgidas enfim, todo o processo de formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação. Feito esse trabalho, discutiu-se algumas evidências que se deram durante o período de planejamento, implantação e desenvolvimento do referido Projeto envolvendo os sujeitos atuantes na SME e na escola. Nessa discussão, foi possível perceber como se deu a ação dos gestores do Projeto Escola para o Século XXI na SME e a dos gestores e professores das escolas.

Conclusão: A autora nessa dissertação chegou a seguinte conclusão: Observou a partir dos relatos do grupo que recebeu a proposta de ciclos na escola, acerca da implantação destes na RME de Goiânia, que isso parece ter acontecido de cima para baixo, sem a devida interação e participação da equipe escolar e comunidade. Também observou com base nos dados colhidos que as orientações da proposta de ciclos, não ocorreram de forma satisfatória para as escolas, apesar de constar em relatórios resultados positivos no que tange à aceitação da proposta. Foi evidenciado, nas entrevistas, que parte dos professores não conseguiu entender como deveria trabalhar com o ciclo e, conseqüentemente, geraram-se dúvidas, inseguranças e medo das mudanças. Ao implantar a proposta de ciclos na Rede, a equipe centralizada da SME parece não ter percebido, na época, a importância de oferecer aos professores que proposta de formação sobre o desenvolvimento humano, eixo central do Projeto Escola para o Século XXI. Em relação às mudanças ocorridas na prática docente, com a implantação dos ciclos, observou que, no período analisado, foram poucas. Os referenciais teóricos existentes, na proposta dos ciclos, não atingiram grande parte dos professores, de forma que as tendências tradicionais de ensino prevaleceram, na prática. No que se refere à inclusão na Rede, tendo por base os relatos colhidos nas entrevistas com o grupo de professores e coordenadores, apesar de demonstrarem conhecimento das Leis que asseguram a inclusão dos alunos, ainda não compreendem a proposta de Inclusão Educacional. Mencionam-na, apenas, de forma conceitual não se detendo às ações norteadoras da inclusão educacional.

Referências bibliográficas ou fontes: 67 nacionais e 11 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: ARROYO, Miguel G. (1999); FREITAS, Luis Carlos (2003); MENDES, Eunice Gonçalves (2006)

Estrangeiras: VYGOTSKY, Lev. S (1984); WALLON, Henri (1995)

APÊNDICE F – Resumo da dissertação N. 06

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: A Educação dos Alunos com necessidades Educacionais Especiais nas Escolas públicas Municipais de 1ª fase do ensino Fundamental de Anápolis-GO: Inclusão ou Exclusão?

Autor (a): Edna Aparecida de Oliveira

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Data: 2007

Referência Bibliográfica: OLIVEIRA, Edna Aparecida. A Educação dos Alunos com necessidades Educacionais Especiais nas Escolas públicas Municipais de 1ª fase do ensino Fundamental de Anápolis-GO: Inclusão ou Exclusão? p. 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Palavras-chave: Estado, políticas públicas, escola, educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Descrição: Nesta Dissertação de Mestrado a autora buscou compreender como esta a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais das escolas municipais da 1ª fase do ensino fundamental de Anápolis-GO, com o objetivo de compreender e verificar se de fato às políticas públicas promovem condições de inclusão.

Metodologia: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e empírica. Também utilizamos a análise de conteúdo para formular as categorias que emergiram dos dados coletados nos questionários, entrevistas e da observação em sala de aula. Utilizando do materialismo histórico dialético interpretamos a realidade da educação recebida pelos alunos com necessidades educacionais em cinco instituições públicas municipais da cidade de Anápolis/Go.

Conteúdo: A autora nessa dissertação pretendeu investigar como esta sendo a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino em Anápolis-GO, especificamente nas escolas públicas municipais de 1ª fase do ensino fundamental. O objetivo é conhecer e verificar se as políticas públicas educacionais promovem condições de inclusão ou se os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados e excluídos dentro das próprias escolas/salas de aula. A inclusão em tempos de políticas neoliberais prevê na legislação, mas não prevê os recursos necessários para a efetiva educação. Teoricamente este trabalho se sustenta nas contribuições de Poulantzas (2000),

Enguita (1989-93), Rodrigues (2006), Mittler (2005), LDB 9394/96, Declaração de Salamanca (1994), dentre outros. As políticas públicas em particular para a educação especial, é de escassez de recursos, o que impossibilita a efetivação da educação especial em seus princípios de educação de qualidade. A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares está pautada na sociabilização destes alunos, os professores em geral declaram-se despreparados para trabalharem com os alunos com necessidades educacionais especiais, há uma predominância do senso comum na conceituação e objetivo fundamental da educação especial/inclusiva tanto pelos professores quanto pelos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais. A inclusão educacional só se faz mediante uma inclusão social e vice-versa num processo de mão dupla e que a luta social é necessária às mudanças e cabe à sociedade lutar para que se possa realmente chegar a uma escola inclusiva, o simples fato de se matricular os alunos com necessidades educacionais especiais não garante a eles uma verdadeira inclusão educacional.

Conclusão: A autora nessa dissertação chegou a seguinte conclusão: As políticas públicas de educação têm grande influência, causando quase que uma “obrigação” na efetivação da educação especial, ou seja, as escolas regulares a receberem os alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas e este processo de imposição não permite aos professores, diretores e coordenadores a sentirem-se como parte integrante e responsáveis pelas transformações e mudanças que essa nova educação exige e embora acreditem que é direito dos alunos com necessidades educacionais especiais freqüentarem a escola regular, alegam que não fosse pela força da lei provavelmente estes alunos não estariam nestas escolas. Embora haja um grande aporte legal voltado à educação de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, prevalece uma escassez de recursos e desde a esfera federal à municipal o que dificulta a implementação desta educação. A escassez de recursos não permite às escolas o cumprimento das condições mínimas necessárias que seriam desde as modificações arquitetônicas, a necessidade do professor ter em sala um professor/auxiliar que o ajude a desenvolver sua prática pedagógica. O recurso advindo do governo federal não atende à real necessidade de aplicação uma vez que são previamente destinados, o que corrobora para uma utilização que não atende ao contexto local do município. Os sujeitos, professores, coordenadores pedagógicos, professores de métodos e recursos e diretores declaram-se despreparados para a efetivação desta prática educacional, mas, fazem o possível para realizá-la e que ainda acreditam que esta educação é capaz de atender com qualidade a todos os alunos pois está ainda em processo de construção e que a tendência é melhorar com o tempo. A equipe de trabalho que atua diretamente com os professores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais nas unidades escolares, as professoras de métodos e recursos, em sua maioria não tem formação específica nesta área, ou seja, graduação e/ou especialização na área de educação especial/inclusiva. O processo de seleção destes professores não obedece a critérios específicos nem tampouco existe um perfil estabelecido para este profissional. As escolas ainda encontram dificuldades em elaborar seus projetos políticos pedagógicos como uma proposta pedagógica capaz de atender às diferentes formas de aprendizagem, bem como a dificuldade em se estabelecer uma proposta avaliativa capaz de considerar as diferentes formas de conhecimento. A necessidade de formação de professores é reforçada na fala de todos os sujeitos entrevistados, contudo não se

tem definido como seria essa formação específica e que os cursos oferecidos pelo Centro Municipal de Apoio ao Deficiente – CEMAD- não conseguiram ainda minimizar esta deficiência e são por grande parte dos professores regentes, coordenadores pedagógicos e diretores considerados superficiais por não aliarem a teoria à prática de sala de aula. Os professores regentes, diretores e coordenadores pedagógicos alegam que os cursos oferecidos pelo CEMAD não conseguem alcançar mudanças na prática pedagógica, uma vez que não conseguem aliar teoria à prática e que mesmo tendo participado de alguns cursos oferecidos, ainda não conseguem elaborar bem seus planos de aula, fazer as adaptações necessárias a cada aluno com necessidade educacional e ainda encontram dificuldades em avaliar o desenvolvimento de cada aluno. Assim, afirmam estar aprendendo a trabalhar trabalhando mais numa perspectiva de erros e acertos.

Referências bibliográficas ou fontes: 35 nacionais e 3 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (1997); RODRIGUES, Davi (2006)

Estrangeiras: BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1992); FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1989); MITTLER, Peter. (2003)

APÊNDICE G – Resumo da dissertação N. 07

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: O Letramento do Aluno co Deficiência Mental no Contexto de Escola Inclusiva – Relato de Experiência

Autor (a): Lorena Resende Carvalho

Orientador (a): Prof. Dra. Annete Scotti Rabelo.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Data: 2005

Referência Bibliográfica: CARVALHO, Lorena Resende. O Letramento do Aluno co Deficiência Mental no Contexto de Escola Inclusiva – Relato de Experiência. 2005. 137 p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Palavras-chave: letramento; educação inclusiva; deficiência mental.

Descrição: A autora, nessa dissertação de mestrado teve como objetivo principal conhecer e refletir sobre o nível de letramento apresentado pelo aluno com déficit mental inserido em uma sala comum de uma escola de ensino regular. Tal objetivo exigiu que se determinasse a capacidade representativa daquele aluno, envolvendo seus conhecimentos prévios referentes a leitura e a escrita e os simbolismos de 1º e 2º ordem; seu domínio relativo ao código gráfico, isto é, sua capacidade de codificar e decodificar letras e sons e ainda seu uso funcional relativo a linguagem gráfica.

Metodologia: Para a realização desta pesquisa, a autora organizou metodologicamente seus estudos da seguinte forma: em primeiro lugar, foi feita uma pesquisa bibliográfica que tratou das questões: processo ensino-aprendizagem, educação inclusiva, desenvolvimento da linguagem gráfica e apropriação desse código pelo aluno com deficiência mental. A segunda parte da pesquisa, desenvolvida a partir de uma metodologia qualitativa com enfoque no estudo de caso, destinou-se a apreensão de dados na dinâmica da sala de aula, o que foi feito através de entrevistas e observações que incluíram as interações de uma aluna com deficiência mental e a professora, assim como com os demais alunos e com o objeto gráfico. O relacionamento da teoria com os dados apanhados permitiu a análise do real, sinalizando que a aluna com deficiência mental, encontra-se em um nível consideravelmente elementar de letramento. Contudo, a análise e a interpretação dos dados trouxeram o entendimento de que essa problemática não se deve apenas à questão do déficit mental apresentado pela aluna, mas também à metodologia de ensino-aprendizagem que fundamenta a prática pedagógica daquele contexto escolar.

Conteúdo: A autora organizou sua pesquisa da seguinte forma: A estrutura desta pesquisa constituiu-se de três capítulos. O primeiro, conforme se mencionou anteriormente, propõe realizar uma abordagem geral sobre processo ensino aprendizagem, que teve como foco central uma análise fundamentada em pressupostos sóciointeracionistas. Em seguida, apresenta a temática da educação inclusiva, discorrendo principalmente sobre o histórico da relação das pessoas com necessidades especiais e a sociedade, a política da inclusão e seu respaldo científico. Finalmente trata da questão da deficiência mental à luz do novo paradigma, descrevendo a respeito de sua definição mais aceita atualmente e sobre sua nova classificação. Um ponto notável deste capítulo é a abordagem sobre três aspectos principais da teoria de Vygotsky que respaldam claramente a proposta relativa à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. O segundo capítulo versa sobre a linguagem escrita na perspectiva do letramento, também desenvolvido a partir da direção apontada pela teoria sócio-interacionista. Nesse sentido, não só conceitua leitura e escrita, como também aborda o processo de desenvolvimento desse código, discutindo, inclusive, sobre sua inter-relação com a oralidade. Ao final, o texto analisa a apropriação do mesmo código pelo aluno com deficiência mental, procurando demonstrar, entre outros, que o processo de construção do código gráfico por este aluno segue o mesmo caminho que o de alunos sem deficiência; a diferença reside no fato de os primeiros apresentarem um ritmo de desenvolvimento mais lento. O terceiro capítulo, intitulado *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva*, refere-se mais propriamente ao estudo de caso. Dedicar-se à apresentação e a descrição dos dados levantados na escola Arco-Íris. Aqui, considera-se os elementos do real apanhados com base nas observações, entrevistas não estruturadas e análise documental. Num segundo momento, apresenta a análise e a interpretação dos dados, segundo a direção determinada pelas categorias de análise. Desenvolve também, as considerações finais, as quais possibilitaram conclusões extraídas do cruzamento entre teoria e empiria. Foi possível aqui complementar questões previamente colocadas, desprezar algumas explicações que se mostraram equivocadas, assim como considerar novas questões que se levantaram no decorrer do processo.

Conclusão: A autora nessa dissertação chegou a seguinte conclusão: Com base no *estudo de caso* que possibilitou uma investigação centrada em uma sala de 1^o série, focando, mais especificamente, a linguagem escrita de uma aluna de 9 anos de idade, com deficiência mental de nível de apoio limitado, verificou-se que, em termos de capacidade simbólica, a aluna desenvolve traçados que a princípio parecem indecifráveis, mas que na realidade indicam: linearidade e direcionalidade características da escrita convencional; diferenciação das representações através da variação dos traçados (ora mais curtos, ora mais longos), revelando a percepção de que a escrita tem uma variação qualitativa e quantitativa; e tentativa de traçar algumas letras, sinalizando conquistas posteriores. No que se refere à codificação e decodificação de letra e sons, verificou-se que a escrita da aluna se dá apenas com base nas cópias de letras e palavras propostas pela professora. Ao escrever autonomamente, seus registros apresentam-se como uma sucessão de pseudo-letras e de grafemas ininteligíveis, revelando produções situadas ao fim do período denominado, por Luria e Vygotsky, como pré-história da escrita. Entretanto, sabendo-se que o aprendizado da lecto-escrita não se limita à habilidade de analisar os sons dos vocábulos e de fazer registros de símbolos relacionados a cada segmento sonoro, buscou-se analisar também os significados do que é lido e escrito.

Esta análise possibilitou concluir que quanto ao nível de letramento, a aluna Kelly apresentou-se em níveis muito elementares, pois os sinais gráficos apresentados não lhe faziam sentido. Seu próprio nome, inclusive, ainda não era sistematicamente identificado ou escrito por ela. No interior destes resultados delineiam-se considerações importantes com relação ao desempenho de Kelly. É importa evidenciar que o fato de ela ter-se mantido atenta para a execução das tarefas específicas propostas pela professora, como a cópia do seu nome, por exemplo, mostrou que ela é potencialmente capaz de controlar seu próprio comportamento e de utilizar instrumentos e signos em suas interações. Em síntese, não se pode dizer que não houve evolução. Kelly já percorreu um caminho considerável, isto é, do gesto já avançou para o brinquedo, deste já seguiu para o desenho, seguido pelos rabiscos caóticos, depois pelos rabiscos lineares, alcançando, atualmente o registro de alguns sinais gráficos semelhantes aos convencionais. Contudo, esperava-se que ela pudesse se encontrar em níveis mais avançados já que há três anos está imersa em situações de ensino formal, além de ter acompanhamento fonoaudiológico extra-escolar. A autora conclui que a aluna, a professora, a escola como um todo, a família e a sociedade são elementos de uma realidade que não devem ser analisados separadamente; se entrelaçam, configurando um todo de certo modo indiviso e complexo. Primeiramente, não se pode perder de vista que a dificuldade da aluna em se apropriar do código gráfico, obviamente deve-se, em grande parte, à sua limitação intelectual. Foi possível concluir que o problema reside na relação entre seu desenvolvimento cognitivo e o seu desenvolvimento de linguagem. Devido ao déficit mental inato, a aluna interagiu minimamente como o meio social e físico nos seus primeiros anos de vida. Em decorrência disso, sua linguagem interna se desenvolveu precariamente. Assim, se ela não apresenta um pensamento eficientemente estruturado em termos de conceitos, idéias e experiências, era esperado que tivesse dificuldades para interagir com o meio (no caso representado pela professora, pelos colegas, assim como pelo objeto de estudo). De acordo com o que se apanhou na investigação, a escola “Arco-Íris”, por ser uma escola em processo de inclusão, realmente incorporou em sua estrutura geral alguns preceitos referentes ao Programa de Inclusão (PEEDI), referentes à sua localização geográfica, às condições de funcionamento e alguma condição mínima de locomoção dos alunos com déficits motores (apesar de que os banheiros sequer foram adequadamente adaptados). Contudo, poucos critérios mencionados no capítulo I foram atendidos, e exemplo disso é a questão da avaliação. Pode-se dizer que embora os professores, mais especificamente a professora R, tenham se mostrado preocupados em acompanhar e analisar o processo ensinoaprendizagem considerando casos específicos de alguns alunos, de modo geral, continuam avaliando com base em comparações de um aluno com outro, aferindo seu conhecimento com através de notas de zero a dez ou ainda, dando mais ênfase aos produtos que nos processos. O corpo discente das escolas especializadas (no caso da deficiência mental) por ser composto principalmente de alunos que requerem apoios muito intensos e contínuos, recebe uma atenção pedagógica principalmente voltada às áreas do autocuidado, vida social, vida familiar, autonomia e saúde/segurança. A habilidade relativa a funcionalidade acadêmica – que exige maior nível de abstração, raciocínio, memória, etc. - acaba ficando em um segundo plano, até porque as respostas dos alunos, nesta área, são diminuídas devido a gravidade de seu comprometimento mental. O aprendizado da leitura e da escrita não corresponde aí ao objetivo central e imediato da ação escolar.

Referências bibliográficas ou fontes: 69 nacionais e 19 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: LIBÂNEO, José Carlos (1998); MATOAN, Maria Teresa Ègler (1997); SASSAKI, Romeu Kasumi (1998)

Estrangeiras: DEWEY, Jonh (1979); VYGOTSKY, L. S. (1993)

APÊNDICE H – Resumo da dissertação N. 08

País: Brasil

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado

Título do documento: O Processo de Inclusão no Ensino Superior de Goiás: a visão dos excluídos

Autor (a): Thelma Iris Perini

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Data: 2006

Referência Bibliográfica: PERINI, Thelma Iris. O Processo de Inclusão no Ensino Superior de Goiás: a visão dos excluídos. 2006 p. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Palavras-chave: inclusão escolar; ensino superior e jovem deficientes

Descrição: Nesta dissertação de Mestrado a autora teve como objetivo desvelar o processo de inclusão escolar, no Ensino Superior, na percepção dos jovens deficientes. Com tal propósito, inicia-se esta investigação, reconstituindo o contexto histórico que trata, especialmente, da “educação especial” no Brasil, com um pequeno resgate de acontecimentos mundiais que influenciaram a política nacional de educação inclusiva.

Metodologia: A autora estruturou seus estudos metodologicamente em quatro partes: primeiro, averiguar como se processa a inclusão de estudantes “deficientes” (cegos, surdos e deficientes físicos) no ensino superior; segundo, saber como estes estudantes se sentem diante do processo de inclusão; terceiro, o grau de satisfação destes jovens diante do ensino superior; Quarto, as reais condições que as IES oferecem para garantir acesso e permanência desses estudantes na universidade. Foram assim, escolhidas três instituições: a Universidade Federal de Goiás (UFG); a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade Católica de Goiás (UCG), tanto pelo grande número de alunos que atendem, como pelo grande número de cursos que oferecem, e, pela representatividade dessas instituições no cenário educacional de Goiás. Estabeleceu-se como critério para as entrevistas, a escolha de alunos “deficientes” que ingressaram nas instituições referidas a partir de 2001. Decidiu-se entrevistar apenas três alunos de cada ano, um cego, um surdo e um deficiente físico, porque, neste ano, entra em vigor, oficialmente, o documento Aviso Circular nº277, de 20 de dezembro de 1996. Não foi possível cumprir com rigor este critério. Apenas, na UCG, conseguimos junto à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a lista dos alunos “deficientes” regularmente matriculados e sua localização, ou seja, curso que frequenta. Esta pesquisa se desenvolveu por meio dos seguintes procedimentos:

a) Estudo bibliográfico da produção existente sobre a temática educação inclusiva, escola inclusiva, inclusão social, inclusão escolar; b) pesquisa bibliográfica sobre escola inclusiva; c) pesquisa documental, tendo como referência documentos veiculados a partir da década de 90, com a temática inclusão escolar; d) observação do processo seletivo/vestibular das IES; e) questionário com roteiro estruturado, respondido pela comissão/coordenação do processo seletivo/vestibular das IES; f) entrevistas semi-estruturadas e aprofundadas com 16 alunos deficientes das IES que foram escolhidas para compor o universo desta pesquisa.

Conteúdo: A autora organizou sua pesquisa da seguinte forma: Na primeira parte, procurou-se registrar, historicamente, o conceito de inclusão escolar, percorrendo o discurso educacional e os registros de movimentos que ajudaram a construir, no coletivo das pessoas, este conceito bem como o seu significado antagônico, ou seja, o conceito de “exclusão”. Buscou-se na filosofia e na sociologia, a compreensão do papel da escola frente às mudanças sociais e políticas, enfocando os movimentos de integração escolar, iniciados na década de 80 e os movimentos de inclusão escolar, que tiveram início na década de 90. Fêz-se um registro da legislação internacional, recomendada pela UNESCO, que orienta e normaliza esta modalidade de ensino e de documentos nacionais sancionados após 1990, ano em que inicia-se o movimento pró-inclusão. Iniciou-se a segunda parte com uma breve discussão teórica sobre a Universidade e seu papel social, com um pequeno recorte histórico sobre o ensino superior, no Brasil e em Goiás. As IES, escolhidas para compor esta pesquisa foram apresentadas com a descrição da observação realizada pela pesquisadora, no ato do vestibular, quando registrou-se como estas Instituições se preparam para receber os alunos/candidatos “deficientes”. Ainda nesta parte do trabalho, encontram-se o registro e a análise teórica das entrevistas realizadas com os jovens “deficientes”, procurando evidenciar como estes jovens definem inclusão e como avaliam este processo, do qual fazem parte.

Conclusão: A autora nessa dissertação chegou a seguinte conclusão: Diante de todo o caminho que foi percorrido, para a efetivação desta pesquisa, foi possível fazer uma análise da conjuntura social e política e, assim concluir que se a escola é para todos, não deveria ter projeto específico que contemplasse a educação inclusiva. O simples fato de “ser para todos” já deveria incluir os deficientes. Pôde-se perceber, nesta trajetória, que o atendimento a alunos deficientes incomoda muitos profissionais que atuam, diretamente, com a educação. Isto, de certa forma, ofereceu elementos para uma melhor compreensão da representação que a sociedade, nos dias atuais, tem dos deficientes. Não se pôde constatar a inclusão de deficientes no Ensino Superior. Os jovens, que estão neste segmento de ensino, contam com a ajuda de seus familiares e travam uma luta desigual com aqueles que se julgam normais. Apesar disso, estes se sentem agradecidos por estarem no espaço universitário e, ao buscarem reconhecimento pelos seus esforços, tornam-se compreensíveis com as atitudes preconceituosas a que são submetidos. Embora sejamos a favor dessa luta, pela inclusão escolar dos deficientes, reconhecemos que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade perversa, que os elimina. É falsa a concepção de que caminhamos rumo à igualdade de oportunidades.

Referências bibliográficas ou fontes: 52 nacionais e 9 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: ARANHA, Maria Lucia (1996); GADOTTI, Moacir (1996)

Estrangeiras: BOURDIEU, Pierre (1997); ZABALA, Miguel A. (2004)