

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS/ CENTRO UNIVERSITÁRIO
DE ANÁPOLIS – UniEVANGÉLICA

MARIA JOSÉ DE MOURA ALVES

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
ANÁPOLIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO
DOCENTE**

ANÁPOLIS – GO

2010

MARIA JOSÉ DE MOURA ALVES

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
ANÁPOLIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado em Educação para a obtenção do título de Mestre pelo Minter Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.

ANÁPOLIS – GO

2010

MARIA JOSÉ DE MOURA ALVES

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
ANÁPOLIS NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO
DOCENTE**

APROVADO EM: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA:

ORIENTADORA

MEMBRO

MEMBRO

A liberdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que revela da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade.

François Jacob

RESUMO

O atendimento à pessoa com deficiência passou por diversas fases, desde a segregação, passando por propostas de integração até o advento da chamada Educação Inclusiva, cujo fortalecimento deu-se principalmente a partir da Declaração de Salamanca. A implementação da Educação Inclusiva depende de uma série de fatores, dentre os quais se destaca a formação docente. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar as Políticas de Implementação da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a Formação Continuada dos Professores para Atuar numa Proposta Inclusiva. Pretende-se ainda elucidar as principais legislações relativas à educação inclusiva no âmbito internacional, nacional estadual e municipal, bem como conhecer as condições consideradas necessárias para a implementação da educação inclusiva, discutir o papel do professor em sua formação, analisando como esta formação vem ocorrendo com relação aos professores de 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino de Anápolis. A metodologia utilizada pode ser descrita como pesquisa exploratória, que envolveu levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo, e coleta de dados mediante aplicação de questionários, análise documental e estratégia metodológica do grupo focal. Participaram da pesquisa professores regentes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 15 escolas referência em Educação Inclusiva em Anápolis, o que corresponde a 50% do total de tais escolas, além dos professores de Atendimento Educacional Especializado das mesmas escolas. Sugere-se que cada um assuma sua responsabilidade em relação à efetivação da educação inclusiva, cabendo ao poder público garantir as condições adequadas à sua implementação, entre as quais estão as adaptações na estrutura física, material didático adequado e condições reais de formação docente para atuar na diversidade. Por outro lado, o professor também precisa investir em sua própria formação, procurando atualizar-se não só por meio de cursos, mas pela leitura de materiais atualizados sobre o tema e troca de experiência com colegas. A Secretaria Municipal de Educação tem promovido alguns cursos de capacitação docente voltada para a Educação Inclusiva, mas estas não têm sido suficientes para atender às necessidades de formação dos professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Formação Docente.

ABSTRACT

Treatment to the handicap has undergone many phases, since segregation, going through integration overture until the so called Inclusive Education came along, which strengthened primarily since the Salamanca Declaration. The implementation of the Inclusive Education depends on various factors, amongst which the student board stands out. In this perspective, the objective of this study is to analyze the Inclusive Education Implementation Policy in the County Education System of Anapolis in the early years of Elementary school, as well as the Continued Preparation of Teachers to act in The Inclusive Overture. It is also intended to elucidate the main legislations relative to inclusive education on an international, national and countywide scale, as well as discovering the condition considered necessary for the inclusive implementation, to discuss the role of the teacher in their preparation, analyzing how this preparation has been occurring in relation to the teachers of the 1st and 5th grade of the county education of Anapolis. The methodology used can be described as an exploratory research that involved a bibliographic gathering of the subject studied, and data collecting through questionnaires, documental analyses and strategic methodology of the focal group. 1st to 5th grade Elementary teachers of 15 model schools of Inclusive Education in Anapolis, which corresponds to a total of 50% of this school type, participated in the research, not to mention the teacher of Special Educational Services of the same schools. It is suggested that everyone assumes their responsibility as to the effectiveness of inclusive education, leaving in to public authorities to guarantee the adequate conditions to the implementation, amongst which include the adaptation of the physical structure, adequate didactic material and real conditions of teacher preparation to work with diverse cases. On the other hand, teachers also need to invest in their own formation, seeking to upgrade their knowledge not only through courses, but by reading up to date material about the subject and exchange information with colleagues. The County Secretary of Education has promoted some preparation courses for teacher focusing on Inclusive Education, but this has not been enough to attend to the necessities of teacher preparation.

Key words: Inclusive Education. Special Education Necessities. Teacher Preparation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Percentual de escolas adaptadas (acessíveis)	28
GRÁFICO 2 – Adaptações presentes nas escolas.....	29
GRÁFICO 3 – Benefícios da Educação Inclusiva, na visão dos professores.....	36
GRÁFICO 4 – Conceito de Educação Inclusiva, na visão dos professores	42
GRÁFICO 5 – Nível de concordância dos professores com a Educação Inclusiva	43
GRÁFICO 6 – Preparo dos Professores para trabalhar na Educação Inclusiva.....	47
GRÁFICO 7 – Distribuição dos professores por nível de formação	49
GRÁFICO 8 – Formação para a Educação Inclusiva durante a graduação	51
GRÁFICO 9 – Momentos para reflexão sobre a Educação Inclusiva proporcionados na escola.....	53
GRÁFICO 10 – Leitura, pelos professores, de material teórico relacionado à Educação Inclusiva	54
GRÁFICO 11 – Faixa etária dos professores participantes.....	57
GRÁFICO 12 – Tempo de exercício da docência	57
GRÁFICO 13 – Distribuição dos professores por série em que atuam	58
GRÁFICO 14 – Distribuição dos alunos por deficiência	59
GRÁFICO 15 – Conhecimento, pelos professores, dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação	62
GRÁFICO 16 – Participação dos professores em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação	63
GRÁFICO 17 – Cursos pelos quais os professores se interessam em participar ..	63
GRÁFICO 18 – Aproveitamento dos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Art. – Artigo

CEB – Conselho de Educação Básica

CEFOPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação em Anápolis

CEMAD – Centro Municipal de Apoio ao Deficiente

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

dB – decibéis

GAB – Gabinete

GO – Goiás

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

IPG – Instituto Pestalozzi de Goiânia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NBR – Norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OF – Ofício

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFA – Programa de Formação do Professor Alfabetizador

Prof. – professor

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SUEE – Superintendência de Ensino Especial

SUPEE – Superintendência de Ensino Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES	19
1.1 LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL	22
1.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	25
1.2.1 Legislação Federal.....	25
1.2.2 Legislação Estadual.....	33
1.2.3 Legislação Municipal.....	35
CAPITULO II - CONDIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS	39
2.1. ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL	40
2.2. ADEQUAÇÃO CURRICULAR.....	44
2.3. EQUIPES DE APOIO.....	47
2.4. SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E LOCAL	53
2.5. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	54
2.6. ACEITAÇÃO DOS PAIS	60
2.7. PROFESSORES CAPACITADOS E SENSIBILIZADOS	61
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS.....	71
3.1. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	71
3.1.1. Formação inicial	78
3.1.2. Formação continuada.....	80
3.1.3. Formação em serviço	84
3.2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE EM ANÁPOLIS.....	86

3.2.1. O perfil dos professores participantes	86
3.2.2. A educação inclusiva em Anápolis	87
3.2.3. Os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação	89
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICE	111

INTRODUÇÃO

Falar em educação inclusiva é, sem dúvida, assumir o risco de discutir um tema polêmico, cercado por opiniões contraditórias sobre a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais em salas de aula do ensino regular. Neste sentido, é preciso deixar claro que a educação inclusiva está voltada não apenas para o aluno com deficiência, no sentido de estarem impedidos de algo devido a uma determinada limitação, mas tem nesse público o alvo das maiores discussões, em função da dificuldade e até mesmo da resistência em lidar com esses alunos em sala de aula.

Neste contexto, é exigido um novo olhar que possa levar em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A luta pela inclusão social, tem sido constante na vida das pessoas com necessidades especiais, o que pode ser verificado através de expressivos movimentos sociais que a história apresenta. O início se dá, à medida que a concepção dos direitos humanos, que se fundamenta no reconhecimento da dignidade e na universalidade dos direitos de todas as pessoas, foi introduzida com a Declaração dos Direitos Humanos. Assim o valor de igualdade e respeito à diversidade e de suas peculiaridades e singularidades, impulsionam o início de movimentos que garantam os direitos dessa parcela da população (PEREIRA; LEÃO, 2008).

Conforme relatam Ferreira e Guimarães (2003, p. 24), a maior parte dos termos e expressões adotados em educação especial para referir-se à deficiência é extraída de documentos de organismos internacionais.

O conceito utilizado para “deficiência” e sua definição passam por dimensões descritivas e por dimensões valorativas, tendo sempre um caráter histórico concreto, de acordo com um determinado momento, num contexto socioeconômico e cultural específico.

A respeito da utilização da terminologia “deficiência” Sasaki (2005, p. 1) assevera que:

Consideremos, em primeiro lugar, a questão do vocábulo deficiência. Sem dúvida alguma, a tradução correta das palavras (respectivamente, em inglês

e espanhol) “*disability*” e “*discapacidad*” para o português falado e escrito no Brasil deve ser deficiência. Esta palavra permanece no universo vocabular tanto do movimento das pessoas com deficiência como dos campos da reabilitação e da educação. Trata-se de uma realidade terminológica histórica. Ela denota uma condição da pessoa resultante de um impedimento (“*impairment*”, em inglês). Exemplos de impedimento: lesão no aparelho visual e auditivo, falta de uma parte do corpo, déficit intelectual.

Para Rodrigues (2005), a abrangência do conceito de necessidades educacionais especiais proporciona uma aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que todas as pessoas, de maneira temporária ou permanente, podem apresentar necessidades educacionais especiais em seu percurso escolar. Segundo a autora, não se justifica a existência de dois sistemas paralelos de ensino, mas um sistema único deve ser capaz de prover educação para todo seu alunado. Atualmente, a terminologia adequada para se referir ao aluno com necessidades educacionais especiais é bastante diversificada.

Desse modo, a necessidade educacional especial não abrange somente as deficiências, mas quaisquer condições que demandem um atendimento diferenciado do ponto de vista educacional. Não só os indivíduos com limitações físicas ou intelectuais podem necessitar de atendimento diferenciado, mas é preciso considerar que os indivíduos são diferentes entre si e por serem diferentes não devem ser tratados de maneira homogênea, mas sim ter sua individualidade respeitada.

Não só os indivíduos com limitações físicas, intelectuais, sensoriais podem necessitar de atendimento especial, como, por exemplo, os superdotados, que não tem deficiência e são considerados indivíduos com necessidades educacionais especiais. Além disso, alguns alunos podem necessitar de atendimento diferenciado sem, contudo, demonstrar qualquer deficiência.

Nesta perspectiva, foi adotado nesta pesquisa o termo alunos com necessidades educacionais especiais, por entendê-lo como mais abrangente, capaz de englobar não só as deficiências como também outras características que inspiram atendimento diferenciado. Entretanto, em alguns momentos será empregada a palavra deficiência, a fim de manter a fidelidade ao discurso dos autores pesquisados ou mesmo aos termos utilizados na própria legislação, referindo-se especificamente aos casos em que há alguma condição de limitação física, mental ou sensorial do indivíduo.

Optou-se por focalizar este estudo nas necessidades educacionais especiais relacionadas às limitações físicas e intelectuais, além da superdotação e autismo, considerando que são quadros preocupantes, com os quais nem sempre o professor está preparado para lidar em sala de aula.

É importante esclarecer que, as necessidades educacionais especiais envolvem as deficiências, mas não se restringem a elas. Alguns indivíduos podem necessitar de atendimento diferenciado, ao passar por limitações temporárias decorrentes de acidentes, doenças, condições psicológicas, etc., ou mesmo aqueles casos em que, apesar de não apresentar nenhuma deficiência, encontra dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

A deficiência é uma condição específica, conforme esclarece o Decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999) em seu art. 3:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Nos termos da Declaração de Salamanca, deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

A expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se a indivíduos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, o que nem sempre está vinculado a algum tipo de deficiência (BRASIL, 1999). A seguir, segue os principais casos de necessidades educacionais especiais, considerados público-alvo do atendimento educacional especializado:

- Altas Habilidades/Superdotação: potencial remarcável e elevado nível

de performance quando comparado com os pares da mesma idade, experiência ou origem social, demonstrando elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, capacidade de liderança fora do comum e que se sobressaem numa determinada área acadêmica (POCINHO, 2009). Segundo Renzulli (1994), os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de traços: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade.

- Deficiência auditiva: tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma reação anormal diante do estímulo sonoro, normalmente caracterizada pela perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de audição. Em geral, os vários tipos de deficiência auditiva são classificados de acordo com o grau de perda da audição que, por sua vez, é avaliado pela intensidade do som, medida em decibéis (dB), em cada um dos ouvidos (BRITO; DESSEN, 1999).

- Deficiência física: variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda de malformações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 1999).

- Deficiência visual: perda ou redução da capacidade visual que interfere ou limita o desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (SÁ et al, 2007). Considera-se uma pessoa com baixa visão: aquela que possui um comprometimento do seu funcionamento visual, mesmo após tratamento clínico e/ou correção óptica. Pode ainda ser definida como uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual (AMIRALIAN, 2004).

- Deficiência intelectual: funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da

capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade com relação à comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1999).

- Deficiência múltipla: é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (BRASIL, 1999).

- Autismo: transtorno com influência genética causado por defeitos em parte do cérebro, como o corpo caloso (que faz a comunicação entre os dois hemisférios), a amígdala (que tem funções ligadas ao comportamento social e emocional) e o cerebelo (MARTIN, 2009). As manifestações comportamentais que definem o autismo incluem *déficits* qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades (GADIA et al, 2004).

- Condutas típicas: manifestações comportamentais típicas de síndromes de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social (SILVA; BERGAMO, 2008).

Também são considerados público-alvo do AEE, os educandos que durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares não vinculadas a uma causa orgânica específica (BRASIL, 2001).

Segundo dados do IBGE, Censo de 2000, estima-se que a população brasileira tenha 14,5% de deficientes, o que equivale a 27 milhões de indivíduos. A maior incidência é de deficiência visual, sendo que 26% da população apresentam algum nível desta deficiência. Em seguida aparecem as deficiências motoras, que acometem 12% da população. A deficiência auditiva acomete cerca de 9% da população brasileira, enquanto 7% apresentam alguma dificuldade para ouvir. Cerca de 8% da população apresenta alguma dificuldade para caminhar ou subir escadas. As deficiências intelectuais acometem cerca de 4% da população, 2% apresenta

paraplegia, tetraplegia ou hemiplegia¹ e 1% deficiências físicas. Como se pode perceber, boa parte da população brasileira enfrenta algum tipo de limitação, o que implica dizer que a diversidade é algo absolutamente normal e que não deveria causar tanto estranhamento.

Quanto aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nos estabelecimentos escolares, o mesmo Censo revela que em 2000 havia 293.403 alunos. Note-se que de cerca de 27 milhões de pessoas com algum tipo de necessidade especial, menos de 300 mil encontravam-se matriculados em unidades escolares. Os dados revelam que a maioria das pessoas com necessidades especiais ainda são excluídos do contexto escolar, denunciando práticas segregacionistas.

Mantoan e Prieto (2006) alertam que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, situação que se acentua drasticamente no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo as autoras, resiste-se à inclusão escolar porque ela faz lembrar de uma dívida do sistema educacional em relação aos alunos excluídos por diversos motivos, uma vez que alunos com e sem deficiência foram e ainda são excluídos da escola comum, apesar de ser o ensino fundamental, há muito tempo, obrigatório para todos os alunos.

Conforme esclarecem Anjos et al (2009), nas práticas segregacionistas, busca-se educar o deficiente entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade. A deficiência, enquanto condição física, é considerada como própria do indivíduo, cabendo à ciência caracterizar e categorizar os distúrbios a partir de um modelo médico da deficiência. A segregação é baseada na crença de que crianças e jovens com deficiência seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.

Conforme relata Mendes (2006) a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar. Além disto, os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente

¹ O termo tetraplegia refere-se às lesões com alterações motoras e sensitivas nos membros superiores e inferiores; o termo paraplegia quando essas alterações acometem os membros inferiores; o termo hemiplegia refere-se à paralisia ou comprometimento de toda uma metade do corpo (ANDRADE, 2007).

recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Anjos et al (2009) relatam que a prática de integração desloca a questão da deficiência, enquanto condição física, dos fatores orgânicos ou individuais para os fatores sociais ou ambientais, ocorrendo um processo de transição do modelo médico para o modelo social da deficiência. Na integração os esforços pedagógicos concentraram-se em adequar a pessoa com necessidades educacionais especiais, aproximando-a ao máximo dos padrões da escola comum. No campo prático, abriram-se espaços, na escola regular, para a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais, geralmente agrupadas em classes especiais.

Considera-se necessário tecer um pequeno relato acerca da trajetória da educação voltada para pessoas com necessidades especiais no decorrer da história, uma vez que, conforme declara Rodrigues (2005) a visão que a sociedade tinha, e ainda tem das pessoas com necessidades especiais tem sido fundamental na elaboração de políticas públicas voltadas para serviços específicos a essas pessoas. Essa trajetória apresenta-se marcada por diferentes momentos: da exclusão total à segregação, da segregação à integração e da integração à tentativa de inclusão, nos dias atuais.

Sasaki (1999) evidencia como em diferentes sociedades as práticas educacionais e sociais, voltadas aos deficientes, seguiram caminhos parecidos, incluindo: a exclusão, a segregação institucional, a integração social e inclusão social. Estas fases não seguem uma evolução linear, observando-se, nos diversos momentos históricos, práticas de exclusão e segregação direcionadas a grupos sociais, bem como propostas de inclusão sendo realizadas em diversas regiões.

A deficiência já chegou a ser considerada um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus semelhantes. Séculos da Inquisição Católica e posteriormente, de rigidez moral e ética, da Reforma Protestante, contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e mesmo de morte. À medida que conhecimentos na área da Medicina foram sendo construídos e acumulados na história da humanidade, a deficiência passou a ser vista como doença, de natureza incurável, gradação de menor amplitude da doença mental (ARANHA, 2004).

Embora ainda hoje se possa presenciar a exclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, tal fenômeno já se mostrou mais intensificado. Entre 1900 e 1930, as pessoas com deficiência eram vistas como ameaça à civilização, chegando a se disseminar a idéia de que tinham tendências criminosas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Por muito tempo, as pessoas com deficiência eram enviadas as cadeias, ilhas e asilos de indigentes, tratados como doentes e afastados de suas famílias e da sociedade (TELFORD, 1988).

Mendes (2006) relata que o cuidado era meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa com deficiência seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos "anormais".

Jiménez (1997) considera que a exclusão precede a Educação Especial, sendo que as pessoas com necessidades especiais eram ignoradas, rejeitadas e perseguidas, vítimas de atitudes sectaristas como o abandono e o extermínio. Aponta que, no final do século XVIII e início do século XIX, começou nos países escandinavos e na América do Norte a fase da institucionalização especializada das pessoas com deficiência dando origem à Educação Especial. Nesta fase, as pessoas com deficiências eram segregadas, sendo-lhes oferecido atendimento diferenciado, mantidas à margem da sociedade.

Entre as décadas de 1950 e 1960, pais de alunos com deficiência fundaram organizações como a Associação Nacional para os cidadãos retardados, iniciando ações legais para reivindicar a educação de seus filhos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Segundo Mantoan (2003), o movimento de integração surgiu nos Países Nórdicos, em 1969, quando eram questionadas as práticas sociais e escolares de segregação, em defesa dos direitos humanos e de oportunidades iguais para todos. A integração teve como princípio norteador a normalização, que previa a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino comum, para que esse pudesse desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível.

Para Sasaki (1999), a integração consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com necessidades educacionais especiais que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes desde que esteja de alguma forma capacitada a superar as dificuldades que irá encontrar.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, muitos alunos com necessidades educacionais especiais começam a ser integrados em classes regulares. Ao final da década de 1980, intensifica-se a atenção à necessidade de educar os alunos com necessidade educacional especial no ensino regular (STAINBACK ; STAINBACK, 1999).

Tornaram-se muito conhecidos, nos anos 70 e 80, os modelos que apresentavam a integração como um processo progressivo que se iniciava com a inclusão física, social e, finalmente, escolar. Estes modelos tiveram a vantagem de nos alertar para a complexidade do processo de Integração, mas tiveram o inconveniente de designar por integração a simples presença de um aluno com dificuldades numa turma de ensino regular (RODRIGUES, 2005, p. 53).

De acordo com Lima (2006) o termo integração diz respeito ao ato de se compartilhar o mesmo espaço: a sala comum, da escola comum. A partir da integração, podem ser buscadas as bases para uma maior interação entre alunos com necessidades educacionais especiais, os demais alunos e professores de escolas comuns.

Para Santos e Paulino (2008), a principal diferença entre as propostas de integração e de inclusão é que a primeira insere o sujeito na escola esperando que ele se adapte ao ambiente já estruturado, enquanto a segunda propõe que a estrutura escolar seja redimensionada para atender às necessidades de todos os sujeitos.

Ferreira e Guimarães (2003) destacam que atualmente a sociedade está se tornando mais complexa e vem surgindo um novo paradigma onde se busca “viver a igualdade na diferença” ou “integrar na diversidade”. A educação, por sua vez, tem um papel indispensável nesse processo. Há quem pense que a pessoa com necessidades educacionais especiais não precisa aprender, não precisa formar-se nem se informar. Entretanto, é preciso acreditar nas possibilidades de todas as pessoas, sem distinção.

Para Santos e Paulino (2008), quando se fala em inclusão escolar, refere-se a todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno no processo educativo e proporcionando uma educação consciente para todos.

No entender de Lima (2006) o termo inclusão indica uma relação de pertencimento. Os seres humanos estão incluídos na sociedade por uma relação de pertencimento, baseada no princípio da igualdade, no que aproxima os seres humanos e os identifica como pessoas. Somos iguais enquanto seres humanos pertencemos à espécie humana. No entanto, somos diferentes, pois cada um possui uma particularidade. Nessa perspectiva a inclusão escolar exige medidas afirmativas para adequar a escola a todos os alunos com condições mínimas de convivência na escola, com suas semelhanças e diferenças, inclusive os que apresentam necessidades especiais.

A educação inclusiva pode ser então entendida como uma concepção de educação para todos, que reconhece as semelhanças e diferenças humanas e também reconhece a educação como um direito de todos os cidadãos. Na definição de Carneiro (2008, p. 29) educação inclusiva é considerada um:

Conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro.

Na concepção de Rodrigues (2005) o processo de inclusão tem como meta promover o acesso, permanência e percurso escolar, com sucesso, para os alunos com necessidades educacionais especiais, superdotação ou condutas típicas, no sistema regular de ensino, considerando-os, desde o início, membros da comunidade, com igualdade de direitos.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece como princípio fundamental da escola inclusiva que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As

escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos.

Carneiro (2008, p. 30) apresenta uma definição clara do que vem a ser uma Escola inclusiva:

Instituição de ensino regular aberta à matrícula de TODOS os alunos indistintamente. Esse conceito é a base de sustentação da compreensão de escola que, além de trabalhar o conhecimento universal nas suas manifestações contemporâneas, tem, também, a responsabilidade de objetivar processos de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada aluno.

Uma escola inclusiva é aquela que se propõe a receber a qualquer aluno, indiscriminadamente, garantindo o direito de todos à educação. Entretanto, há que se ressaltar que a escola só será inclusiva de fato se tiver condição para garantir a esse aluno possibilidades concretas de desenvolver-se segundo suas potencialidades e particularidades. Há que se ressaltar também que casos excepcionais podem necessitar de um atendimento especializado que a escola comum não consegue oferecer, mas tais casos devem ser realmente exceções e avaliados criteriosamente.

No Brasil, o atendimento às pessoas com necessidades especiais iniciou na época do Império, quando foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual instituto Benjamim Constant e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), ambos no Rio de Janeiro. Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, para atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954 é fundada a primeira APAE. Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, cuja perspectiva era integrar os que acompanham o ritmo, sendo os demais encaminhados para a Educação Especial.

A LDB, lei nº 4.024/61 aponta o direito dos “excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Enquanto que na LDB seguinte, lei nº 5.692/71, define tratamento especial para alunos com deficiência, reforçando o encaminhamento dos alunos para classes e escolas especiais. Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta a integração

às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. No ano de 1996 é promulgada a nova LDB, lei nº 9394/96, ainda em vigor, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos pra atender às suas necessidades (DUTRA et al, 2008).

Em Goiás, a educação especial teve seu início 1953 com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG), para atender aos alunos com deficiência. Merece destaque ainda a Vila São Cottolengo, em Trindade/GO, que desde a sua criação em 1952, já dispensava proteção e assistência às pessoas com deficiência ali entregues. Em 1973, foi criada em Goiânia a Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, passando, posteriormente, em 1976, a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau. Tal instituição promovia, em convênio com o CENESP, cursos de capacitação de pessoal docente, programas de bolsas de estudos, criando classes especiais no ensino regular, atendendo a alunos com “deficiência mental educável”. Em 1987 foi criada a Superintendência de Ensino Especial – SUPEE, órgão vinculado diretamente à Secretaria de Educação, que tinha como finalidade direcionar o ensino especial em todo o Estado, tendo como princípios básicos: integração, normalização, individualização (atendimento individualizado) e interiorização (expansão da educação especial para o interior). O ensino especial de Goiás, institucionalizado na Secretaria de Educação entre 1973 e 1998, seguiu rigorosamente as diretrizes do MEC, quanto à clientela a ser atendida, aos serviços oferecidos, à formação de professores, e, sobretudo, à filosofia de trabalho, de caráter integracionista (ALMEIDA, 2003).

Em 1999 a SUPEE, oficialmente, passa a adotar a sigla SUEE. Inicia-se o processo de extinção de todas as classes especiais do Estado, o que foi concretizado em 2001, os alunos foram encaminhados para as salas regulares, iniciando-se os primeiros avanços rumo a uma proposta de educação inclusiva. Legitimado pelo Programa Estadual de Educação de 1999 e pelo Plano Plurianual - 2000/2003, foi lançado pelo Governo do Estado de Goiás, em 09 de outubro de 2000, O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, que propõe a reformulação da política estadual de ensino, adotando a

filosofia de uma educação inclusiva para todos, sem qualquer distinção (ALMEIDA, 2003).

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, por meio do CEMAD, na rede municipal de ensino de Anápolis, são atendidos cerca de 326 alunos com necessidades educacionais especiais (dados de 2009). Na APAE, são atendidos cerca de 450 alunos, incluindo os alunos da rede municipal de ensino que optaram pelo Atendimento Educacional Especializado nesta instituição, alunos das redes estadual e particular e ainda aqueles que não estão inseridos nas escolas regulares e recebem apenas o atendimento especializado.

A presença da criança com deficiência na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão. Esta entendida aqui para além dessa condição. A idéia de inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular a criança com deficiência, pois implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. É repensar uma educação que minimize os mecanismos de exclusão, assegurando a todas as crianças o direito de dela se beneficiar (ROSA; SOUZA, 2002, p. 67).

A educação inclusiva pretende romper com todas as formas de exclusão, garantindo a todos os cidadãos o direito a uma educação de qualidade. Assim, a Educação Inclusiva não é voltada somente às pessoas com deficiência, mas a todo ser humano: pobre/rico, negro/branco, deficiente ou não. Consiste basicamente em promover uma educação que garanta condições de desenvolvimento para todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças.

Por outro lado, conforme denuncia Rodrigues (2005), temos convivido com o lema Educação Para Todos há tempo suficiente para reconhecermos a importância de analisarmos e escutarmos a extensão dessa frase aparentemente tão simples. Muitos documentos, desde meados do século XX, têm sido elaborados no sentido de garantir o direito das pessoas à educação, entretanto diversos problemas, dentre eles as dificuldades econômicas, a violência, entre outros têm dificultado o desenvolvimento na área da educação e a efetivação desse compromisso.

Nas palavras de Mantoan (2003, p. 24), “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Não se pode

negar, entretanto, que o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta muitas dificuldades para estruturar-se nesses moldes.

Santos e Paulino (2008) defendem que o princípio da igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não tem o propósito de nivelar ou uniformizar, ao contrário, ressalta que as diferenças, em vez de inibidas, devem ser valorizadas.

Para se atingir tais objetivos é imprescindível contar com professores capacitados e equipes de apoio capazes de subsidiar o trabalho do professor, possibilitando que não apenas o aluno com necessidades educacionais especiais se desenvolva, mas que o sucesso na aprendizagem seja alcançado por todos os alunos. Para isso, é preciso garantir as condições necessárias em termos de estrutura física e material, organização do sistema de ensino e disponibilização de profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas, intérpretes, cuidadores, entre outros, que possam garantir o melhor desenvolvimento dessas crianças no ambiente escolar.

O poder público tem um papel indispensável a desempenhar no processo de implementação da educação inclusiva: disponibilizar os recursos necessários em termos de adaptações físicas, materiais didáticos adequados, capacitação contínua dos profissionais bem como de reorganização do sistema de ensino de modo a contemplar a diversidade inclusive no campo curricular.

Implantar uma política inclusiva é o atual desafio da educação brasileira, proposta em que se conjugam o dever do Estado e o Direito de Cidadania. O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao tornar-se signatário de documentos internacionais, dentre os quais a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais, e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Além disso, a própria Constituição Federal de 1988, adota princípios e regras afinados com a inclusão ao garantir o direito à dignidade da pessoa humana, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, mencionando inclusive a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o direito ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (MAZZARO, 2008).

É claro que não basta tornar-se signatário de tais documentos ou promulgar leis e decretos na intenção de implementar políticas inclusivas. É preciso oferecer condições para que essa implementação se efetive, assumindo cada um: professores, gestores, sociedade, poder público – sua parcela de responsabilidade no sentido de garantir a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade.

Carneiro (2008) destaca que em nenhum país a implantação da educação inclusiva foi feita abruptamente. Todas as conquistas em termos de construir uma só a escola para todos foram graduais e levaram de 15 a 20 anos. Na Itália, por exemplo, país tido como o primeiro a fazer uma legislação promotora de um sistema educacional inclusivo, enfrentou muitos problemas no início da experiência. Apenas após cinco anos da implantação pela legislação a implementação começou a acontecer de fato. Além disso, foram tomadas algumas providências essenciais: readequação dos prédios escolares, cada sala recebia apenas duas crianças com necessidades especiais e não poderia ter no total mais de 20 alunos, cada escola recebia um professor de apoio para duas crianças com deficiências graves. E, vale ressaltar, que nem assim as escolas poderiam ser consideradas prontas para responder às necessidades especiais de seus alunos.

A implementação da educação inclusiva é, sem dúvida, um processo árduo, que exige uma série de condições, uma estrutura adequada. A legislação é um passo importante, mas não é o único. Há também que se ressaltar que não é algo que aconteça da noite para o dia. É preciso preparo, e cada um precisa assumir sua parcela de responsabilidade nesse processo.

Na Inglaterra, segundo Carneiro (2008), também foram adotadas inicialmente providências legais e um amplo programa de capacitação de professores, diretores, membros de conselhos escolares. Nesta perspectiva, cabe compreender que a escola inclusiva só existirá de fato se forem disponibilizados os meios para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos e da escola. Vale destacar que nenhum destes países conseguiu levar todos os alunos para a escola regular, o que indica que há casos em que cabe mesmo um atendimento especial. Mas isso deve ser a exceção. Além disso, em todos os casos de sucesso, prevalece a negociação, a sensibilização, a preparação dos sistemas, das escolas e dos professores e não apenas a força da lei.

O Brasil está entre os países que possuem a legislação mais moderna em

relação às pessoas com deficiência, muito embora o tema ainda seja tratado de forma insuficiente pelas autoridades. Mais do que ampliar e aprofundar os marcos legais deve-se concretizar, no cotidiano, as conquistas positivas na legislação brasileira em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Inclusão não se faz apenas com leis, resoluções, decretos ou normas. Há necessidade de implantar processos de inclusão nos quais o aluno que vai para a escola regular encontre não só espaço físico e condições de acesso, mas o preparo do professor e da escola e assistência/ suporte especializado (MAZZARO, 2008). Talvez esse seja o principal desafio da educação brasileira atualmente: fazer cumprir o lema “educação para todos”, implementando na prática o que é tão verbalizado nas políticas e legislações de uma forma geral.

Este trabalho teve como objetivo analisar as Políticas de Implementação da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a Formação Continuada dos Professores para Atuar numa Proposta Inclusiva. Pretende-se inicialmente elucidar as principais legislações relativas à educação inclusiva no plano internacional, nacional e local, bem como as condições consideradas necessárias para a implementação da educação inclusiva. Tais condições serão discutidas do ponto de vista teórico e comparadas à realidade das escolas participantes da pesquisa. A formação docente, considerada uma das condições imprescindíveis para a implementação da educação inclusiva, constitui nosso principal objeto de estudo. Busca-se conhecer as políticas públicas de formação docente para a educação inclusiva, discutir o papel do professor em sua própria formação, analisando como esta formação vem ocorrendo com relação aos professores de 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino de Anápolis.

O campo de estudo desta pesquisa abrange as escolas da rede municipal de ensino de Anápolis – Goiás, que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O sistema municipal de ensino de Anápolis conta com 64 escolas que oferecem de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que destas 30 são consideradas referência na educação inclusiva. Sendo assim foi possível realizar a pesquisa por amostragem, sendo que participaram da pesquisa os professores regentes de 1º ao 5º ano, perfazendo o total de 185 professores de 15 escolas de referência de Educação Inclusiva em Anápolis, o que corresponde a 50%

do total destas escolas.

Além dos professores regentes, foram ainda convidados a participar da pesquisa os Professores de Recursos das escolas de referência participantes da pesquisa, sendo convidados ao todo 15 professores, dos quais 7 contribuíram participando da estratégia metodológica do grupo focal, perfazendo 47% dos professores de recursos das escolas pesquisadas.

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelo outros (GOTTI, 2006, p.11).

O professor de Recursos faz parte da equipe de Atendimento Educacional Especializado e trabalha nas Escolas Referências de Educação Inclusiva em Anápolis. Cada escola referência deve atender a um grupo de escolas, geralmente localizadas na mesma região. Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais frequentam a sala regular e em outro turno é atendido por um professor de recursos nas escolas-referência. Durante esse atendimento, a criança recebe acompanhamento pedagógico a fim de melhorar suas condições em termos de aprendizagem.

Segundo Gil (2002), uma pesquisa pode ser classificada segundo vários critérios. Com relação aos seus objetivos esta pesquisa é considerada exploratória, dado o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

A investigação foi desenvolvida em duas etapas principais: a pesquisa bibliográfica, com levantamento e seleção de material teórico em livros, artigos, teses e dissertações; e coleta de dados através de questionários, grupo focal e análise documental.

A pesquisa bibliográfica é caracterizada por Gil (2002) como a pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, cuja principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Durante a pesquisa foram realizadas visitas à Secretaria Municipal de

Educação, CEFOPE (Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis) e CEMAD (Centro Municipal de Apoio ao Deficiente), onde foram coletadas informações sobre a Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino, bem como sobre as escolas que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental, que compõem o universo da pesquisa, além de dados estatísticos, legislações e outros documentos relacionados ao tema em estudo. Foram também realizadas visitas ao Conselho Municipal de Educação, onde foram obtidas informações sobre os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação aos seus professores. Em seguida, foram visitadas as escolas selecionadas para a pesquisa, informando aos participantes sobre seus objetivos e coletando os dados por meio de questionários. Finalmente, foi aplicada a estratégia metodológica do grupo focal, da qual participaram os professores de Métodos e Recursos das escolas participantes.

O trabalho final encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo intitula-se “Educação Inclusiva e Formação de Professores: Documentos e Legislações”, e tem por objetivo elucidar as principais legislações relativas à educação inclusiva na esfera internacional, nacional e local, destacando os avanços de cada uma delas, no sentido de amparar legalmente o processo de implementação da educação inclusiva, destacando aquelas legislações e documentos que tratam dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive com relação à educação.

O segundo capítulo intitulado “Condições para a efetivação da educação inclusiva no município de Anápolis”, tem como objetivo discutir as condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva no município de Anápolis, em termos de estrutura física, organização didático-pedagógica, sensibilização e capacitação da equipe escolar, contrastando o aporte teórico com a realidade observada na rede municipal de ensino.

No terceiro capítulo, cujo título é “A formação docente para a educação inclusiva no município de Anápolis” tem por objetivo analisar as políticas públicas de formação docente no município de Anápolis, mostrando como é importante capacitar o professor e, por outro lado, como as políticas públicas não tem conseguido promover essa capacitação de forma satisfatória.

CAPITULO I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES

A Educação Inclusiva tem seu amparo legal em diversos documentos e legislações de abrangência internacional, nacional e ainda aqueles de abrangência local (estaduais e/ou municipais). A implementação da educação inclusiva não se dá exclusivamente por leis e decretos, embora estes instrumentos sejam de extrema relevância, sendo fundamentais para disciplinar a sociedade e estimular a reflexão sobre tais questões.

A respeito das legislações garantindo os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais, estes nem sempre são efetivados na prática. Conforme avalia Carvalho (2000, p. 20), “embora, em termos de acesso, ingresso e permanência nas escolas, tenhamos avançado bastante nas últimas décadas, ainda estamos longe da concretização desses direitos, para todos, indiscriminadamente”.

Acredita-se, todavia, que é imprescindível não só aos educadores como a todos os cidadãos conhecer as legislações que garantem seus direitos a fim de saber exigi-los. Deste modo segue uma síntese das principais legislações que garantem o direito à diversidade e, principalmente, o direito de educação para todos.

Mendes (2006) argumenta que, ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a idéia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a idéia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

É certo que a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva, isto é, que seja de fato uma educação para todos, independente de características, diferenças e/ou limitações, não ocorre rapidamente. Tampouco ocorre por imposição de leis ou documentos internacionais. É preciso uma reflexão

séria sobre os pressupostos da Educação Inclusiva e, para tanto, é imprescindível conhecer as legislações e documentos pertinentes, delineando as políticas públicas voltadas para a diversidade.

Não basta, entretanto, conhecer tais documentos e políticas. Faz-se necessário refletir criticamente sobre eles, avaliando sua aplicabilidade em termos práticos para que não se corra o risco de que a Educação Inclusiva se reduza ao cumprimento de uma exigência que não se consegue efetivar no cotidiano escolar.

Conforme denunciam Mantoan e Prieto (2006), há muitos desafios a enfrentar para atingir uma educação como direito de todos, entre os quais está não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Muitas vezes o aluno tem acesso à escola e nela permanece apenas para atender uma exigência legal, sem que isso signifique o reconhecimento de sua igualdade de direitos. O aluno é matriculado e ao mesmo tempo é excluído dentro do ambiente escolar, uma vez que não encontra condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Pretende-se, neste capítulo elucidar as principais legislações relativas à educação inclusiva em nível internacional, nacional e local, destacando os avanços de cada uma delas, no sentido de amparar legalmente o processo de implementação da educação inclusiva. Além disso, busca-se destacar aquelas legislações e documentos que tratam dos direitos da pessoa com necessidades especiais, inclusive com relação à educação.

Nem todas as legislações apresentadas relacionam-se exclusiva ou diretamente ao aspecto educacional e/ou formação docente, mas foram citadas por entender que dizem respeito aos direitos da pessoa com deficiência, entre os quais está a educação. Considera-se de suma importância conhecer e reconhecer esses direitos, a fim de que se possa de fato exigí-los das instâncias responsáveis.

Inicialmente, será apresentado um quadro com os principais documentos e legislações de âmbito internacional, nacional, estadual e municipal voltadas para os direitos da pessoa com necessidades especiais, incluindo assim o direito à educação. É possível observar que não há um consenso nos documentos e legislações quanto à terminologia usada para referir-se à pessoa com necessidades

especiais.

Quadro I – Terminologia referente à pessoa com necessidades especiais nos documentos e legislações

DOCUMENTO/ LEGISLAÇÃO	ANO	NOMENCLATURA UTILIZADA
Âmbito Internacional		
Declaração dos direitos das pessoas deficientes	1975	Pessoa deficiente
Conferência Internacional do Trabalho	1983	Pessoa deficiente
Declaração mundial sobre educação para todos	1990	Pessoas portadoras de deficiências
Declaração de Salamanca	1994	Alunos com necessidades especiais
Carta para o Terceiro Milênio	1999	Pessoa com deficiência
Convenção da Guatemala	2001	Pessoas portadoras de deficiência
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão	2001	Portadores de deficiência
Âmbito Federal		
Constituição Federal	1988	Portadores de deficiência
Decreto-lei n. 1044	1969	Portadores de afecções congênitas ou adquiridas
LDB – Lei 5.692	1971	Alunos com necessidades educacionais especiais
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Portadores de deficiência
Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (decreto n. 914)	1993	Pessoa portadora de deficiência
Lei nº 10.098	1994	Pessoas portadoras de deficiência
Portaria de nº 1.793/94, do Ministério da Educação	1994	Pessoa portadora de necessidades educacionais especiais
LDB – Lei n.9394/96	1996	Educandos com necessidades especiais; alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei 10172	2001	Crianças com necessidades educacionais especiais
Lei 10436	2004	Portadores de deficiência
Lei 10845	2005	Educandos portadores de deficiência
Decreto nº 6.571	2008	Alunos com deficiência
Resolução nº 4	2009	Alunos com deficiência
Âmbito Estadual		
Lei complementar nº 26	1998	Educandos portadores de necessidades especiais
Lei Nº 12.695	1995	Pessoas portadoras de deficiências
Lei 15440	2005	Pessoas portadoras de deficiências
Âmbito Municipal		
Lei nº 2.822	2001	Educandos com necessidades especiais
Lei 3218	2006	Alunos com necessidades educacionais especiais

Fonte: documentos/legislações mencionadas

1.1 LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL

Dentre os documentos de abrangência internacional, destacamos

- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Resolução 3447 de 9 de dezembro de 1975).
- Conferência Internacional do Trabalho (1983)
- Declaração de Salamanca (1994)
- Carta para o Terceiro Milênio (1999)
- Convenção da Guatemala (2001)
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes - Resolução nº 3447, de 9 de dezembro de 1975, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, declara:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

Dentre os direitos garantidos na referida declaração estão o respeito à dignidade, os direitos civis e políticos, medidas que visem a capacitação e o aumento da autoconfiança, tratamento médico, psicológico e funcional, segurança econômica e social e a um nível de vida decente, direito a conviver com suas famílias biológicas ou adotivas, direito à proteção contra toda exploração e tratamento de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.

A Conferência Internacional do Trabalho, realizada em Genebra em 1983, aponta os princípios da política de reabilitação profissional e emprego para pessoas deficientes. Tal política deve assegurar medidas adequadas de reabilitação

profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas deficientes, promovendo oportunidades de emprego no mercado regular de trabalho, com base no princípio da igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e os trabalhadores em geral. Em seu artigo 9º, o documento estabelece que todo País Membro deverá esforçar-se para assegurar a formação e a disponibilidade de assessores em matéria de reabilitação e outro tipo de pessoal qualificado que se ocupe da orientação profissional, da formação profissional, da colocação e do emprego de pessoas deficientes.

A Declaração de Salamanca constitui um documento elaborado por ocasião da Conferência Mundial de Educação Especial, envolvendo representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. No referido documento, as nações participantes firmam o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providências para educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração destaca a urgência do provimento da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, pautando-se nos pressupostos de que toda criança tem direito fundamental à educação, possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas, o que revela a importância de levar em conta a diversidade no ambiente escolar.

Carvalho (2000) salienta que, apesar de sua ressalva quanto às escolas especiais, a Declaração de Salamanca não orienta sua extinção, mas destaca a preocupação com sua proliferação como espaços exclusivos e segregados para o alunado excluído das redes.

Carvalho (2000) ainda aponta que a Declaração de Salamanca traz importantes avanços, como: a preocupação com os alunos mais carentes e que apresentam necessidades educacionais especiais, recomendação de buscar apoio da comunidade, otimização dos recursos disponíveis, elaboração e implementação de políticas educacionais que contemplem todas as crianças, jovens e adultos, indistintamente.

A Declaração de Salamanca ainda faz menção à questão da formação de professores, congregando todos os governos para que garantam programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluindo a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. Conclama também o poder público e organizações como a UNESCO a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e estabelecimento de centros regionais de informação e documentação, disseminando os resultados e progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a Declaração.

A Carta para o Terceiro Milênio foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, propondo que no Terceiro Milênio os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Destaca-se que é possível estender o acesso de todos aos recursos da comunidade, como: ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e de propósitos que se antepõem à plena inclusão de todas as pessoas na vida comunitária.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, também denominada Convenção da Guatemala, aprovada em 2001, reafirma que os direitos humanos fundamentais incluem as pessoas portadoras de deficiência, especialmente aqueles relacionados à dignidade e igualdade. O objetivo da Convenção é prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar sua plena integração à sociedade.

A fim de alcançar tais objetivos, os Estados participantes se comprometeram a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer natureza, no sentido de eliminar a discriminação e a trabalhar prioritariamente na prevenção, diagnóstico precoce, tratamento e reabilitação das pessoas com deficiência, além da sensibilização da população com campanhas educativas visando eliminar preconceitos. Destaca ainda a importância da pesquisa científica e tecnológica relacionada à prevenção das deficiências e desenvolvimento de meios e recursos destinados a melhorar a qualidade de vida da

pessoa com deficiência.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá, estabelece que todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos. O documento afirma que todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e projeto inclusivos, além disso, enfatiza a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas inclusivas.

Ressalta-se ainda que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. Uma sociedade inclusiva deve promover o projeto acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços, garantindo que os princípios inclusivos sejam incorporados nos programas de educação e treinamento.

Todos esses instrumentos sejam eles tratados, convenções ou declarações firmadas entre os países signatários trazem avanços no que se refere aos direitos da pessoa com deficiência, destacando que tais direitos referem-se, antes de tudo, a direitos humanos. Entretanto, a questão educacional ainda não fica bem esclarecida. A formação docente é pouco mencionada, indicando que ainda não houve a preocupação em desenvolver políticas públicas no âmbito internacional no sentido de capacitar não só os professores, mas todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. Mais uma vez é preciso destacar que a inclusão não ocorre por legislações, é preciso que haja condições favoráveis, dentre elas profissionais capacitados a prestar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

1.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

1.2.1 Legislação Federal

A inclusão, no Brasil, encontra amparo no princípio de igualdade defendido pela Constituição Federal (1988) que apresenta vários dispositivos de

interesse da pessoa com necessidades educacionais especiais, destacando-se o Artigo 208, inciso III, que estabelece o dever do Estado com a educação a efetivado mediante a garantia de obrigatoriedade do Ensino Fundamental, gratuidade do ensino, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal adota a terminologia portadores de deficiências, a quem direciona o atendimento educacional especializado. Nota-se que as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva não apresentam um consenso em relação à terminologia adequada para referir-se à pessoa com necessidades educacionais especiais.

O Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969 estabelece em seu artigo 1º:

Art. 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

- a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;
- b) ocorrência isolada ou esporádica;
- c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas, asma, cartide, pericardite, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Segundo o mesmo decreto, a esses alunos era garantida a compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sendo que tal atendimento deveria ser autorizado pelo Diretor da escola.

A LDB Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 faz breve menção ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Menciona também a questão da diversidade em seu artigo 4º, onde se destaca que currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também garante em seu art. 53, inciso I, o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E no art. 54, inciso III, estabelece como dever do estado assegurar à criança e ao adolescente, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com Batista (2006) o atendimento educacional especializado refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. O “preferencialmente” na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos. O atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns.

O Decreto N.º 914 de 6 de Setembro de 1993, institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, apontando as seguintes Diretrizes: favorecer o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência, incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas, as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer; proporcionar ao portador de deficiência qualificação profissional e incorporação ao mercado de trabalho.

O referido decreto tem como objetivos garantir o acesso, ingresso e

permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade, integração das ações de órgãos públicos e entidades privadas visando prevenção das deficiências e eliminação de suas causas, apoio à formação dos recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência e parcerias entre entidades governamentais e não-governamentais visando garantir efetividade aos programas de prevenção, atendimento especializado e integração social da pessoa com deficiência.

A Lei nº 10.098 de 23 de março de 1994, estabelece normas e critérios básicos da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação. A lei visa garantir a acessibilidade por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, o acesso pelo portador de deficiência a todos os ambientes, reserva de vagas em estacionamento, adaptação dos veículos de transporte e nos sistemas de comunicação (intérpretes de LIBRAS, de escrita em Braille, sinalização adaptada, etc.).

A Portaria de nº 1.793/94, do Ministério da Educação, recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as Licenciaturas. Recomenda ainda a inclusão dos referidos conteúdos em cursos da área de Saúde como Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Terapia Ocupacional, além do curso de Serviço Social e outros cursos superiores, conforme a especificidade.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), estabelece mais amplamente a implementação da Educação Inclusiva, sendo que em seu artigo 60, parágrafo único destaca:

O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96) assegura também que a criança deficiente física, sensorial e mental pode e deve estudar em classes comuns, e em seus artigos 58 e 59 menciona a necessidade da existência de serviços de apoio especializado e do preparo do professor para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

A Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, institui as Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Determina que o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, devendo o sistema de ensino matricular todos os alunos e cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos.

Segundo a referida resolução, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes: professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, flexibilizações e adaptações curriculares, das metodologias de ensino e avaliação aplicáveis aos alunos com necessidades educacionais especiais, serviços de apoio pedagógico especializado (professor especializado em educação especial, intérpretes, etc), temporalidade flexível do ano letivo, possibilitando ao aluno com necessidade especial concluir em maior tempo o currículo previsto para a série/etapa escolar, distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas diversas classes do ano escolar, de modo que estes se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

A Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, reconhece a educação especial, como modalidade de educação escolar, que terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. A lei ainda prioriza a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições,

argumentando que não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e materiais pedagógico adequados.

A Lei nº 10.216 de 4 de junho de 2001, assegura os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, garantindo-lhes: acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde, ser tratada com humanidade e respeito, ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração, garantia de sigilo nas informações prestadas, acesso aos meios de comunicação disponíveis, ser tratada em ambiente terapêutico pelos meios menos invasivos possíveis. Estabelece ainda que a internação só será indicada quando recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes e que a internação psiquiátrica involuntária deverá ser comunicada ao Ministério Público Estadual, pelo responsável técnico do estabelecimento.

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação, garantindo seu uso e difusão, bem como o atendimento adequado aos portadores de deficiência auditiva. Estabelece que a LIBRAS deve integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo incluídos nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério.

A Lei nº 10.845 de 5 de março de 2004 institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, garantindo a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular, bem como a progressiva inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

A lei garante o repasse de recursos financeiros e cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino e de material didático-pedagógico apropriado, transporte dos alunos, dentre outros recursos às instituições privadas sem fins lucrativos que venham a prestar tal atendimento.

O artigo 2º do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, esclarece

que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação, nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, estabelecendo ainda seus objetivos:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no artigo 1º (*alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular – grifo nosso*)

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV – assegurar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino.

Destaca ainda que a oferta do atendimento educacional especializado deve constar no Projeto pedagógico da escola, prevendo em sua organização: sala de recursos multifuncional, matrícula do aluno no AEE condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola, plano de AEE, identificando as necessidades específicas dos alunos, os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas, bem como o cronograma de atendimento dos alunos, professor para o exercício da docência no AEE, profissionais de apoio (tradutor, intérprete, cuidadores), articulação entre professores de AEE e os do ensino comum.

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, reitera em seu artigo 1º que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A mesma resolução determina que o AEE seja realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser

realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O professor de AEE deve, segundo a resolução, ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. O artigo 13 da referida resolução determina as atribuições desse professor:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Apesar da legislação determinar que o professor de AEE tenha formação para docência e formação específica para a educação especial, isso na prática nem sempre ocorre. Os professores muitas vezes são selecionados para a função sem ter um preparo prévio para realizar tal atendimento. A formação ocorre durante o desempenho da função, com a realização de cursos promovidos pela própria Secretaria de Educação CEFOPE e pelo MEC, no caso da cidade de Anápolis.

Nem sempre o professor de AEE tem formação adequada para promover a orientação dos professores e da família, além de implementar estratégias de apoio ao desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Os

mesmos vão sendo capacitados durante o exercício de suas funções por meio de cursos específicos, o que pode ser considerado um avanço. Entretanto, tais cursos não são pré-requisitos para serem escolhidos para atuar no AEE, até pelo fato da rede não dispor de professores habilitação específica nesta área. Diante disto, muitas vezes o próprio professor de AEE encontra dificuldades na realização de seu trabalho em função da precariedade de sua formação.

1.2.2 Legislação Estadual

A Lei complementar nº 26/98, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educacional do Estado de Goiás, em seu artigo 80, define a educação especial como a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais. Segundo a mesma lei, o sistema educativo assegurará aos educandos com necessidades especiais professores com qualificação adequada, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Garante que o estado qualificará e subsidiará o corpo docente e técnico da rede regular de ensino, para prestarem atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em parceria com as instituições de nível superior.

Frisa-se que a lei assegura aos alunos, professores com qualificações adequadas tanto para o atendimento especializado quanto para o atendimento na sala regular. No entanto, não é o que se observa na prática, já que os professores não se sentem preparados, conforme mostram os dados desta pesquisa. O estado não tem cumprido o seu papel no sentido de subsidiar o trabalho do corpo docente e técnico nem tampouco tem desenvolvido políticas públicas satisfatórias em termos de capacitar os professores para a educação inclusiva.

Em Goiás, a Educação Inclusiva está amparada especialmente na Lei nº. 12.695 de 11 de setembro de 1995, que cria a Política Estadual de Atenção ao Deficiente, o Fundo Estadual de Apoio ao Deficiente, o Conselho Estadual dos Direitos do Deficiente e dá outras providências, além das alterações trazidas pela Lei nº. 15.440 de 16 de novembro de 2005, que cria a Política Estadual de Atenção

ao Deficiente, o Fundo Estadual de Apoio ao Deficiente e o Conselho Estadual dos Direitos do Deficiente. A referida Lei assegura uma série de políticas públicas para a diversidade, incluindo recursos financeiros para o melhor atendimento das pessoas com deficiência através de tratamentos, medidas preventivas ou mesmo condições de acessibilidade.

Dentre as políticas para a diversidade, a referida legislação pretende incluir, nos currículos escolares, conteúdos que possibilitem aos docentes e técnicos trabalharem as diferenças individuais no contexto educacional. Estabelece ainda como uma das funções do Conselho Estadual dos Direitos do Deficiente, promover e participar de eventos que visem o aperfeiçoamento filosófico, político e tecnológico do pessoal envolvido nos programas de atendimento a deficientes.

Novamente aparece o compromisso do poder público em garantir recursos e condições de capacitação para os professores e outros profissionais envolvidos na educação inclusiva. Por enquanto tais compromissos não têm saído do papel, visto que as políticas de formação são ainda incipientes e não tem suprido as necessidades de formação dos professores em relação à educação inclusiva.

A Lei nº 15.440, de 16 de novembro de 2005, assegura o acesso das pessoas com deficiências aos órgãos e serviços públicos, mediante a eliminação de barreiras, instalação de equipamentos a elas adaptados e qualificação de pessoal para o atendimento às mesmas. A Lei ainda garante a destinação de dotações orçamentárias necessárias à viabilização do desenvolvimento das ações atinentes à Política de Atenção ao Deficiente cujos objetivos envolvem desenvolver projetos para informar, esclarecer e mobilizar a sociedade, no sentido de rever os dogmas, tabus e deturpações, com vistas a eliminar as barreiras culturais que dificultam o pleno exercício da cidadania dessa parcela da população. Garante ainda a capacitação de recursos humanos e realização de eventos voltados para difusão e consolidação das ações Desenvolvidas pela Política de Atenção ao Deficiente.

O Estado de Goiás, conforme se percebe nas legislações apresentadas, manifesta várias vezes o compromisso público de garantir recursos, promover capacitações, campanhas de sensibilização em relação ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia, não bastam decretos e legislações, é preciso ações que contemplem tais necessidades na prática, para que se possa de fato avançar no sentido de implementar uma política de educação

inclusiva no estado.

1.2.3 Legislação Municipal

A Lei nº 2.822, de 28 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino de Anápolis e estabelece normas gerais para seu funcionamento, declara como objetivos da Educação Municipal em Anápolis:

Art. 3º - São objetivos da Educação Municipal, inspirados nos princípios e fins da Educação Nacional:

I – formar cidadãos participativos capazes de compreender criticamente a realidade, conscientes de seus direitos e responsabilidades;

II – garantir aos educandos igualdade de condições de acesso, reingresso, permanência com sucesso na escola;

III – assegurar padrão de qualidade na oferta da educação escolar; [...]

A mesma lei, em seu artigo 37, define Educação Especial como a modalidade de educação escolar que será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais e que se constitui de um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio especializado, sempre que necessário. E estabelece ainda que:

§ 2º O atendimento educacional será feito obrigatoriamente de forma inclusiva, sempre que for possível a integração dos educandos nas classes comuns de ensino regular e, em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que as condições específicas dos alunos assim o exigir.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do poder público, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Nota-se que a própria lei, cuja entrada em vigor data de 2001, anos depois da Declaração de Salamanca, ainda utiliza o termo “integração”, deixando de referir-se à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. O uso da terminologia inadequada revela certa confusão não só com relação à utilização dos termos como também à compreensão que se tem do que significa de fato a inclusão.

O artigo 38 da mesma lei estabelece que o município assegurará aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades,

professores devidamente qualificados para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

O Plano Municipal de Educação de Anápolis, Lei nº. 3.218 de 29 de dezembro de 2006, esclarece que a Educação Inclusiva é uma exigência legal, determinada pela própria Constituição Federal, que em seu Artigo 208, inciso III, estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao incluir a expressão preferencialmente, o texto constitucional abre espaço para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam, nos casos em que não é possível atender na rede regular, serem atendidos em instituições especializadas.

Esta é uma questão muito discutida no interior das instituições escolares, visto que muitos alunos de fato não se adaptam à escola regular e acabam passando por uma série de constrangimentos que inviabilizam seu desenvolvimento. Por outro lado, outros indivíduos com necessidades educacionais especiais alcançam progressos consideráveis não só em termos de socialização como no que se refere ao aspecto cognitivo, motor, desenvolvimento de auto-estima, autonomia em relação a determinadas atividades, entre outros.

Considera-se, desse modo, a necessidade de avaliar cada caso. Reiterando que todas as crianças têm o direito de estudar na escola regular, mas que nem todas se adaptarão ou se desenvolverão bem em salas regulares. Seria necessário, nesse sentido, estabelecer critérios bem definidos no sentido de garantir ao aluno o atendimento que melhor atenda às suas necessidades.

A referida Lei ainda destaca algumas condições necessárias para a implementação da Educação Inclusiva: eliminação de barreiras arquitetônicas, material didático-pedagógico adequado, sensibilização da comunidade, adaptações curriculares, qualificação dos professores, oferta de transporte adaptado. Além disto, enumera várias metas a serem atingidas pelo Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, dentre as quais destacam-se:

- Equipar as escolas de educação básica e superior que atendam a educandos surdos, cegos e de visão subnormal com aparelhos e

outros equipamentos que facilitem a aprendizagem;

- Estabelecer padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento de alunos com necessidades especiais;
- Adaptar, em cinco anos (a contar de 2007) os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões;
- Aumentar os recursos destinados a educação especial;
- Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas, principalmente LIBRAS, Braille e Sorobã, para a capacitação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Incluir ou ampliar, especialmente na UEG, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial;
- Assegurar apoio técnico (fonoaudiólogo, psicólogo, odontólogo, terapeuta ocupacional, médico de área específica), em parceria com a Secretaria da Saúde, para dar atendimento efetivo às Unidades Escolares;
- Sensibilizar, através de campanhas, para que toda pessoa com necessidades educacionais especiais tenha acesso às escolas regulares, e escolas especiais ou instituições especializadas, quando necessário;
- Priorizar a presença de um professor assistente, em cada sala onde haja aluno com necessidades educacionais especiais.

Ao mencionar diretrizes para formação dos profissionais da educação e sua valorização, a mesma lei ainda destaca a inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e das questões de gênero e etnia nos programas de formação.

Vale, mais uma vez, ressaltar que apenas as legislações, por si só, não garantem a efetivação das propostas inclusivas. É preciso, antes de tudo, oferecer uma série de condições que vão desde a estrutura física e material, que deve ser

acessível, até a questão atitudinal, que passa pela sensibilização e envolvimento de toda a sociedade, bem como a capacitação tanto do professor regente quanto do professor de apoio ou de atendimento educacional especializado.

As metas propostas pelo Plano Municipal de Educação ainda estão longe de serem atingidas, uma vez que o que se observou nas escolas pesquisadas é que muitas escolas ainda não estão adaptadas em termos de acessibilidade; o apoio de profissionais, ainda em quantidade insuficiente, como psicólogo, terapeuta, fonoaudiólogo ocorre somente em casos restritos que são encaminhados ao CEMAD ou APAE, não atendendo as necessidades das unidades escolares e dos alunos com necessidades educacionais especiais; a formação de professores e pessoal especializado em nível de graduação e pós-graduação ocorre precariamente, a não ser em iniciativas isoladas de algumas instituições, como por exemplo, a APAE e algumas universidades que oferecem pós-graduações na área de Educação Inclusiva; os professores não contam com assistentes em salas em que se encontram alunos com necessidades educacionais especiais, a não ser a presença de intérpretes e cuidadores para alguns casos específicos e ainda em número insuficiente; tampouco tem ocorrido campanhas de sensibilização e, muitas vezes as famílias ignoram o direito da criança com necessidades educacionais especiais de estudar em escolas regulares. Os recursos materiais e o apoio de pessoal especializado ainda é insuficiente para atender as necessidades das unidades escolares, o que evidencia a necessidade de colocar em prática as ações propostas pelo Plano Municipal de Educação e traçar estratégias específicas voltadas para a educação inclusiva.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do CEMAD e do CEFOPE oferecem alguns cursos na área de educação inclusiva. Em alguns cursos, como é o caso do curso de LIBRAS, o número de vagas não tem sido suficiente para atender a demanda de professores interessados. Outros cursos deixam de ser abertos em função da pouca demanda. Enfim, seria necessário um esforço conjunto no sentido de oferecer cursos que possam ir de encontro às reais necessidades dos professores e, mais que isso, oferecer condições reais para que os professores participem destas capacitações.

CAPITULO II

CONDIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS

A Educação Inclusiva não se restringe à inserção de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, mas supõe o oferecimento de uma educação de qualidade para todos.

Na concepção de Aranha (2001), cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitarem (nas áreas físicas, psicológicas, educacionais, sociais e profissionais), bem como lhes garantir o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão.

Nesse sentido, uma escola inclusiva precisa contar com determinadas condições que possibilite efetivamente oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, independente de suas diferenças e/ou limitações. Estas condições envolvem estrutura física e material adequados, adequação curricular, reestruturação do sistema de ensino, sensibilização da comunidade, professores capacitados, dentre outras.

Conforme alerta Carneiro (2008) quando os meios estão indisponíveis, a escola coloca-se também em estado de indisponibilidade para atender às necessidades básicas de aprendizagem daqueles que a procuram. Na verdade não é a escola que não quer, mas a escola que não pode.

Cabe ao poder público disponibilizar as condições para que a escola possa de fato atender a todos os alunos com qualidade. A educação, enquanto direito, deve ser veementemente exigida, não só pelo aluno com necessidades educacionais especiais, mas por todos os alunos.

Neste capítulo são discutidas as condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva no município de Anápolis, contrastando o aporte teórico com a realidade observada na rede municipal de ensino. As condições vão desde a estrutura física e material, modificações no campo curricular, sensibilização da comunidade escolar e local acerca dos possíveis benefícios da educação inclusiva,

aceitação dos pais, bem como a capacitação do corpo docente e suporte da equipe de apoio.

2.1. ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

A Educação Inclusiva supõe, minimamente, que sejam oferecidas condições de acessibilidade a todos os alunos, sejam quais forem suas limitações. A Lei n. 10.098/2000 define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

A lei prevê, portanto, condições adequadas de acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, tanto em termos de locomoção, quanto ao que se refere à comunicação e o acesso adequado aos conteúdos curriculares mediante linguagens e códigos aplicáveis a cada caso. Apresenta então um avanço

significativo ao garantir que o aluno não só seja inserido no ambiente escolar, mas que tal ambiente seja dotado de condições adequadas ao seu desenvolvimento. Todavia, na maioria das vezes isto não ocorre na prática, já que as escolas, mais especificamente as escolas públicas não dispõem de tais recursos e condições de acessibilidade.

Silva (2006) considera as barreiras arquitetônicas como os maiores empecilhos para as pessoas com limitações físicas que fazem uso de cadeira de rodas, bengalas ou muletas para se locomoverem. Tais barreiras nem sempre são voluntárias, mas sem dúvida, são fruto do imenso descaso e da não obediência às leis vigentes.

De acordo com a NBR 9050 (ABNT, 2004), todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis.

É importante salientar que o art. 12 da Lei n. 10.098/2000 determina que os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação (BRASIL, 2000).

Carvalho (1998) salienta que ao se considerar as exigências básicas favoráveis ao êxito das propostas inclusivas, constata-se que, na prática, geralmente, as construções deixam muito a desejar, principalmente em termos de acessibilidade. Comumente há falta de rampas ou elevadores, o calçamento das áreas externas é irregular e, via de regra, mal conservada, as dimensões das portas são impeditivas ao trânsito de pessoas em cadeira de rodas, os banheiros não estão adaptados, faltam sinalizações (inclusive olfativas) que facilitem a movimentação, particularmente de alunos com deficiência visual, dentre vários outros aspectos físicos que dificultam o êxito da inclusão.

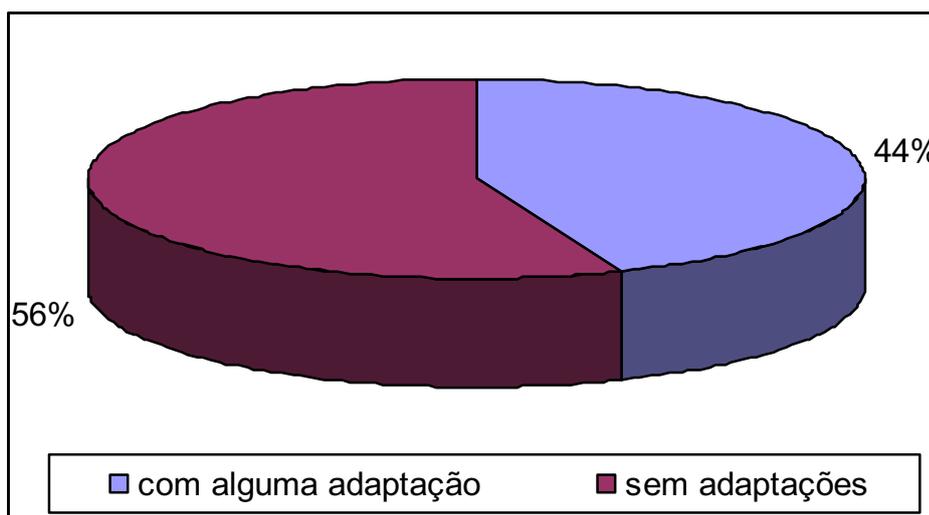
Para Carvalho (2000), o reconhecimento dos direitos de acessibilidade traduzido em leis, normas e/ou outros documentos não significa sua concretização,

que depende de ações efetivas visando assegurar a todos a mobilidade com autonomia e segurança.

Um dos primeiros passos para a efetivação de qualquer prática inclusiva é garantir a todas as pessoas, independente de suas limitações físicas temporárias ou permanentes, o acesso a todos os espaços a que deseja frequentar. Assim, uma proposta de educação inclusiva deve garantir que todos os alunos tenham acesso independente a todos os ambientes escolares, o que infelizmente ainda não acontece na maioria das escolas.

O campo de estudo desta pesquisa abrange as escolas referência de educação inclusiva da rede municipal de ensino de Anápolis – Goiás, que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O sistema municipal de ensino de Anápolis conta com 30 escolas consideradas referência na educação inclusiva. Optou-se por realizar a pesquisa por amostragem, sendo que participaram da pesquisa os professores regentes de 1º ao 5º ano, perfazendo o total de 185 professores de 15 escolas de referência de Educação Inclusiva em Anápolis, o que corresponde a 50% do total destas escolas.

GRÁFICO 1 – PERCENTUAL DE ESCOLAS ADAPTADAS (ACESSÍVEIS)



Fonte: Questionários aplicados pela autora

Das escolas que possuem alguma adaptação, a maioria possui apenas rampas e adaptação dos banheiros. Apenas 5% das escolas que possui algum tipo

de adaptação contam com sinalização sonora, 33% possuem sinalização visual, 42% possuem alargamento de portas, 80% possuem adequação de banheiros e 95% das escolas possuem rampas. Entre as escolas que ainda não são adaptadas, sete já estão providenciando ou têm previsão de adaptações, enquanto as demais não têm previsão de quando tais adaptações serão realizadas.

Conforme menciona Rodrigues (2008) os recursos materiais também são importantes para responder com qualidade à diversidade dos alunos. O uso de materiais didático-pedagógicos variados, que possibilitem a exploração dos sentidos, o desenvolvimento motor, dentre outras habilidades, é importante não só para o aluno com necessidade educacional especial, mas favorece a aprendizagem de qualquer indivíduo.

Entretanto, na Educação Inclusiva os materiais didático-pedagógicos tornam-se ainda mais importantes, constituindo muitas vezes condição para a aprendizagem. Segundo Cerqueira e Ferreira (1996), talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. A manipulação de diferentes materiais ajuda no desenvolvimento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e propiciando a movimentação dos dedos.

As salas multifuncionais são essenciais no atendimento educacional especializado. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, como objetivo de apoiar os sistemas de ensino na oferta do Atendimento Educacional Especializado. O Programa prevê a distribuição de recursos e equipamentos destinados à implantação e a organização de espaços de AEE. Essas salas são constituídas de equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos de acessibilidade, organizados nas composições de Tipo I e Tipo II.

A sala tipo I conta com os seguintes equipamentos: microcomputador, fones de ouvido, scanner, impressora laser, teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, lupa eletrônica, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, software para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra-cabeças sobrepostos (seqüência lógica), dominó de animais em Língua de Sinais, conjunto

de lupas manuais, dominó com textura, plano inclinado – estante para leitura, mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa redonda, armário, mesa para computador, mesa para impressora, quadro melanínico. A sala tipo II contém todos os materiais da sala tipo I acrescidas dos recursos de acessibilidade específicos para alunos com deficiência visual: impressora Braille, máquina Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (OF N° 23/2009 – MEC/SEESP/GAB).

Apesar consideradas essenciais para o atendimento educacional especializado, em Anápolis, menos de 50% das escolas da rede municipal contam com salas multifuncionais. Destas, 18 funcionam em escolas onde já existe alguma adaptação em termos de acessibilidade. Nestes termos, os recursos em termos de estrutura física e material para a diversidade na rede pública municipal de Anápolis ainda é incipiente. Muito ainda há que ser feito a fim de que os alunos possam contar com uma estrutura física e material que contemple suas necessidades.

2.2. ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Muito se tem discutido acerca da necessidade de se reavaliar a organização curricular predominante, que supervaloriza a quantidade dos conteúdos abordados em detrimento de sua qualidade. O currículo fragmentado, hierarquizado e rígido não colabora com a perspectiva inclusiva.

Ao refletirmos sobre o currículo numa escola inclusiva, pensamos essa escola constituída como um espaço para todos, em que os alunos com NEEs² também sejam contemplados e tenham garantida uma educação de qualidade. Precisamos estar atentos à diversidade, pois percebemos que, na maioria das vezes, as escolas se mostram ineficientes no atendimento de tal demanda na sociedade (EFFGEN et al, 2009, p. 5).

Um currículo que atenda à diversidade e proporcione de fato a oportunidade de desenvolvimento para todos os alunos é condição fundamental no processo de implementação da educação inclusiva. É preciso superar a valorização

² NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

excessiva da quantidade de conteúdos a serem ministrados em função de uma proposta mais ampla de educação com objetivos mais flexíveis e adequados à realidade de cada aluno.

Para Bruno (2006), a adequação curricular é concebida como um elemento dinâmico da educação para todos e tem por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos educandos em função de suas necessidades educacionais.

Silva e Aranha (2005) esclarecem que a escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para tanto, faz-se necessário adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos, flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

O currículo da escola inclusiva precisa permitir ao aluno o direito à diferença. Isto inclui não só o aluno com necessidades educacionais especiais, mas todos os alunos, uma vez que todos aprendem, sentem e agem de maneira diferenciada.

Na concepção de Rosa (2005, p. 91), “as adaptações curriculares são estratégias para promover maior eficácia educativa, a fim de contribuir, de forma mais coerente, com o sistema de inclusão e com o atual estado dos sistemas educacionais”, que ainda não conseguem atender os alunos das escolas regulares, especialmente os alunos com necessidades educacionais especiais. As adaptações curriculares visam principalmente a construção de um Projeto Político Pedagógico mais flexível, capaz de atender a todos os alunos.

No entendimento de Oliveira (2002) as adaptações curriculares constituem a construção das vias de acesso ao currículo, um meio de construção de caminhos alternativos que permitem ao aluno construir os conhecimentos escolares. Estas devem levar em conta as diferenças existentes entre escolas, turmas e alunos e que são da responsabilidade da escola, enquanto unidade organizativa e das várias equipes de professores. Assim, as adaptações curriculares devem surgir da

constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de ações adequadas, com o objetivo de melhorar os resultados educativos de todos os alunos na sua individualidade, particularmente no que diz respeito a alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Carneiro (2008) as adaptações curriculares devem ocorrer então em relação aos objetivos – priorizando alguns objetivos e introduzindo objetivos complementares e alternativos; em relação aos conteúdos – priorizando conteúdos e adotando conteúdos complementares e alternativos; em relação à metodologia – o mais diversificada possível; e em relação à avaliação – levando em conta o desenvolvimento individual de cada aluno.

Oliveira (2002) cita como finalidades das adaptações curriculares: responder à diversidade do conjunto de alunos; facilitar o maior nível de integração e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais, na dinâmica geral da escola e das aulas; responsabilizar todos os professores pelas respostas educativas aos alunos com necessidades educacionais especiais; fazer com que as adaptações individualizadas necessárias, sejam o menos frequentes e significativas possíveis.

Segundo Stainback e Stainback (1999), com a diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, os educadores precisam ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular deve ser individualizada para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências de cada aluno.

Para Oliveira (2002) a proposta curricular deve partir da planificação curricular normal da escola, introduzindo-lhe as modificações necessárias nos elementos básicos – o quê, como e quando ensinar e avaliar – a fim de adequar às necessidades do aluno.

Não basta inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em salas regulares, mas é preciso garantir que haja eficiência pedagógica. Isto significa que os alunos precisam aprender, se desenvolver. Obviamente, não se espera o mesmo ritmo de desenvolvimento para todos os alunos, mas a escola não pode deixar de lado o aspecto cognitivo sob o pretexto de promover a socialização.

Socializar é importante, assim como aprender a conviver e respeitar as diferenças. Mas a escola tem um papel muito mais abrangente que envolve uma formação ampla, o desenvolvimento de habilidades e competências que exigem sim uma atividade cognitiva séria, com objetivos bem definidos.

A socialização é um aspecto importante, mas não pode ser o único a ser considerado na perspectiva da educação inclusiva. Rodrigues (2005) relata em sua pesquisa que a preocupação em relação ao processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais tem sido um dos fatores mais usados na justificativa de que esses alunos necessitam de um professor com um saber especializado. Sua pesquisa demonstra que os professores dão mais ênfase ao processo de socialização como a maior aquisição do aluno na escola. A autora argumenta que o processo de aprendizagem desses alunos precisa ser reconsiderado, pois se trata também de trabalho pedagógico. É preciso que as escolas discutam esses processos de construção de conhecimentos e o mais importante é que os educadores apreendam que pessoas com deficiência são sujeitos com possibilidades de aprender.

Mantoan e Prieto (2006, p. 60) consideram um equívoco acreditar que alguns alunos vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. A escola é espaço de aprendizagem para todos.

É claro que um aluno com maiores limitações não vai aprender na mesma medida e da mesma maneira que os demais alunos. É necessário, entretanto, propiciar situações de aprendizagem que favoreçam os alunos em diferentes níveis de desenvolvimento a realizar progressos individuais, atingindo os objetivos educacionais segundo suas potencialidades. Daí a importância de utilizar em sala de aula metodologias diversificadas.

2.3. EQUIPES DE APOIO

Os alunos com necessidades educacionais especiais requerem um atendimento mais individualizado, voltado para o atendimento destas necessidades, a fim de promover seu desenvolvimento. Nas palavras de Ferreira et al (2009, p. 771) “uma escola se torna realmente inclusiva quando se modifica, transforma-se

para acolher a todos e a cada um de seus alunos, implementando ações que lhes proporcionem o atendimento e os recursos necessários, com intervenções adequadas”.

O assessoramento ao professor de classes inclusivas é uma condição indispensável ao sucesso do trabalho, sendo necessário valer o que as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica preveem, desde a sua formação de base até o acompanhamento do seu cotidiano (PAULINO, 2006, p.42).

Por mais capacitado que seja o professor, nem sempre ele consegue atender a todas as necessidades de seus alunos. Apesar de muitas das “deficiências” diagnosticadas em sala de aula não estarem de fato relacionadas a alguma patologia – já que muitas vezes são rótulos atribuídos ao aluno vítima do fracasso escolar – há casos em que de fato faz-se necessário acompanhamento especializado. Sendo assim, na escola inclusiva, o trabalho das equipes de apoio é de fundamental importância.

Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem sucedidos em seus papéis. A equipe pode ser constituída de duas ou mais pessoas tais como alunos, diretores, pais, professores de classe, psicólogos, terapeutas e supervisores. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.74).

As equipes de apoio visam favorecer a aprendizagem, subsidiando o trabalho do professor e ajudando o aluno a vencer suas limitações. Cada caso deve ser avaliado, no sentido de identificar as necessidades específicas de cada aluno, sendo que o atendimento a esse alunos muitas vezes requer um tipo de profissional cujo trabalho muitas vezes torna-se imprescindível ao desenvolvimento do aluno.

De acordo com Fávero et al (2007) os alunos com deficiência possuem limitações físicas, sensoriais ou intelectuais que, para que possam se relacionar com o ambiente, requerem instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam. Em função disto, o atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolas comuns da rede regular.

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos, código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (FÁVERO et al, 2007, p. 29).

Conforme Ferreira et al (2009), cabe ao profissional do atendimento educacional especializado atuar na desconstrução de um sistema escolar excludente, focando fundamentalmente a aprendizagem do aluno, a partir de suas potencialidades, considerando que os avanços na aprendizagem são avanços no desenvolvimento.

Ao lidar com alunos cujas limitações sejam físicas ou sensoriais (deficiências auditiva, física ou visual) é possível perceber com mais facilidade suas necessidades, isto é, o aluno com deficiência auditiva precisará, por exemplo, de um interprete em LIBRAS, enquanto o aluno com deficiência visual irá requerer a utilização do Braille, e assim por diante. Entretanto, em relação à deficiência intelectual, nem sempre é fácil planejar as ações a serem adotadas no sentido de atender especificamente às suas necessidades.

Para Batista (2006) as barreiras da deficiência mental diferem muito das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. É necessário que se estimule o aluno com deficiência mental a progredir nos níveis de compreensão, criando novos meios para se adequarem às novas situações, ou melhor, desafiando-o a realizar regulações ativas. Assim sendo, o aluno com deficiência intelectual precisa adquirir, através do atendimento educacional especializado, condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente.

O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade

de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover. O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. (BATISTA, 2006).

Claro que esta não é uma tarefa fácil e supõe uma nova maneira de conceber a educação reconhecendo que o aluno com deficiência intelectual poderá não atingir os objetivos de aprendizagem para um determinado nível de ensino. Entretanto, ele irá progredir em relação à sua própria condição inicial, adquirindo habilidades cognitivas e sociais que podem ser considerados avanços valiosos em seu desenvolvimento.

Além disso, nem todos os alunos terão condições de frequentar salas comuns. Conforme afirma Carneiro (2008), o respeito à dignidade humana não ocorre sob a condição única de estar na sala comum. Em certos casos de severo comprometimento de funções vitais, com repercussão sobre a convivência social, este respeito pode significar poupar a pessoa de situações constrangedoras e desconfortáveis decorrentes das várias manifestações de descontrole biológico grave.

Em Anápolis, o Atendimento Educacional Especializado é realizado pelos professores de AEE da Secretaria Municipal de Educação, que atuam em escolas-referência, atendendo também a demanda de outras escolas de abrangência da mesma região. Esse apoio conta com a parceria da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Escola Maria Montessori, que realiza o Atendimento Educacional Especializado dos alunos que possuem deficiência intelectual bem como atendimentos clínicos da saúde, habilitação e reabilitação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Outra parceria se faz pelo CEMAD - Centro Municipal de Apoio ao Deficiente “Profª Maria Onilza Borges”, uma instituição da Secretaria Municipal de Educação que possui uma equipe clínica e pedagógica, bem como atendimentos específicos para pessoas com deficiência visual, auditiva, física e outros.

A Secretaria Municipal de Educação conta com cerca de 30 professores de Recursos, que fazem parte da equipe de Atendimento Educacional

Especializado, que atendem aos alunos nas escolas-referência, no contra-turno, isto é, no turno contrário ao que o aluno frequenta o ensino regular. Cada professor é responsável por uma escola-referência e atende não só aos alunos daquela escola como também de outras escolas que fazem parte de sua rede de abrangência.

Conforme destaca Batista (2006) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica preferencialmente em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que tem alunos com deficiência incluídos.

É importante ressaltar que isto não ocorre com os professores de atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino de Anápolis. Nem todos possuem formação específica nas diversas deficiências e muitas vezes encontram dificuldades em realizar o atendimento especializado ao aluno e em prestar as orientações que poderiam subsidiar o trabalho do professor.

Nota-se que há inúmeras falhas nas políticas públicas para a Educação Inclusiva em Anápolis, sendo que a seleção de profissionais para trabalhar no atendimento educacional especializado não tem demonstrado critérios específicos a fim de que tais profissionais estejam aptos a suprir as necessidades tanto dos alunos quanto dos professores das salas regulares.

Conforme argumenta Carneiro (2008) a preparação adequada de todo o pessoal de apoio constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção as escolas inclusivas. Assim, além de investir na formação dos professores regentes, é preciso intensificar as ações de formação da equipe especializada, para que de fato estejam preparados para contribuir com o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais e subsidiar o trabalho do professor regente.

A Escola Maria Montessori/APAE conta com prédio próprio, com estrutura adequada para o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais. Atende a cerca de 456 alunos, segundo informações da própria instituição - dados de 2010, e seu corpo de profissionais é capacitado a atender aos Portadores de

Necessidades Especiais³ em seus diferentes níveis de comprometimento. A unidade mantém convênios com a Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação na cessão de funcionários área pedagógica. Um convênio também é mantido com a SAS (Secretaria de Assistência Social), que contribui para o custeio de material de consumo.

De acordo com os aspectos legais de AEE (Decreto 6571/09), este deve ser oferecido pela Unidade Escolar onde o aluno frequenta, podendo acontecer também nos centros de atendimento especializado que o oferecer. A família do aluno, no entanto, pode fazer a opção pelo atendimento na Unidade Escolar ou Centro Especializado (APAE) conforme lhe for mais conveniente.

O atendimento no CEMAD é feito conforme encaminhamento da Equipe Pedagógica da Unidade Escolar juntamente com a professora de AEE, após uma avaliação e identificação da necessidade do atendimento clínico e/ou pedagógico. Há também o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais advindas da comunidade – não necessariamente de escolas municipais, de acordo com a necessidade e/ou vaga disponível. O atendimento no CEMAD é realizado no contra turno, visando complementar o atendimento realizado na escola e não sua substituição. O CEMAD conta com uma equipe multiprofissional (fisioterapeuta, educador físico, fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, pedagogo, instrutor de Braille, Instrutor de Libras e Orientação e Mobilidade) que visa o desenvolvimento do aluno para aquisição de sua autonomia.

O aluno a ser encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado é aquele que possui deficiência sensorial (visual, auditiva, física), deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação.

Além do professor de AEE, que presta o Atendimento Educacional Especializado, nos casos em que se faz necessário, o aluno com necessidade educacional especial pode contar com um cuidador, que o auxilia em suas atividades da vida diária, como ir ao banheiro, alimentar-se, dentre outras. O cuidador não necessariamente possui formação pedagógica, uma vez que sua

³ Portadores de Necessidades Especiais – Terminologia utilizada pela APAE, que atende não só aquele que frequenta a escola regular, como pessoas com os mais diversos tipos de comprometimento físico e/ou intelectual.

função é auxiliar o aluno a se sentir mais confortável e amparado no ambiente escolar.

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar profissionais de apoio, dentre eles o cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

O trabalho desse profissional é de fundamental importância, a fim de que o professor não precise se ocupar de funções como auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais em relação à sua higiene e alimentação, até porque não é sua função, além de contribuir para que esse aluno sinta-se melhor amparado no ambiente escolar. Sempre que possível o cuidador irá contribuir também para que o aluno vá adquirindo, aos poucos, a autonomia em relação a essas atividades, favorecendo seu desenvolvimento em termos sociais.

Todavia, a rede municipal de ensino ainda não conta com número suficiente de cuidadores. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação por meio do CEMAD, será realizado concurso público ainda no ano de 2010, na área de educação, onde serão contratados cuidadores para atuar especificamente nas unidades escolares onde estudem alunos que necessitem desse apoio.

2.4. SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E LOCAL

Uma das principais barreiras enfrentadas na implementação da Educação Inclusiva é a resistência não só da equipe docente como de toda a comunidade escolar e local, incluindo gestores escolares, pais de alunos, dentre outros.

A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma (MACIEL, 2000, p. 53).

Para Carvalho (1998), as relações interpessoais com pessoas com deficiência podem se constituir em significativas barreiras ao seu desenvolvimento, pois desde o convívio familiar (em termos de aceitação e apoio), os obstáculos existentes dificultam ou impedem o processo de aprendizagem daqueles que têm características diferenciadas e necessidades específicas.

Mendes (2006), critica a forma como as políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva vem sendo implementada no Brasil e argumenta que o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com a intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços (PAULINO, 2006, p.62).

A sensibilização da comunidade escolar e local por meio de esclarecimentos acerca dos objetivos e benefícios de uma Educação Inclusiva favorece, sem dúvida, o êxito da proposta de Inclusão.

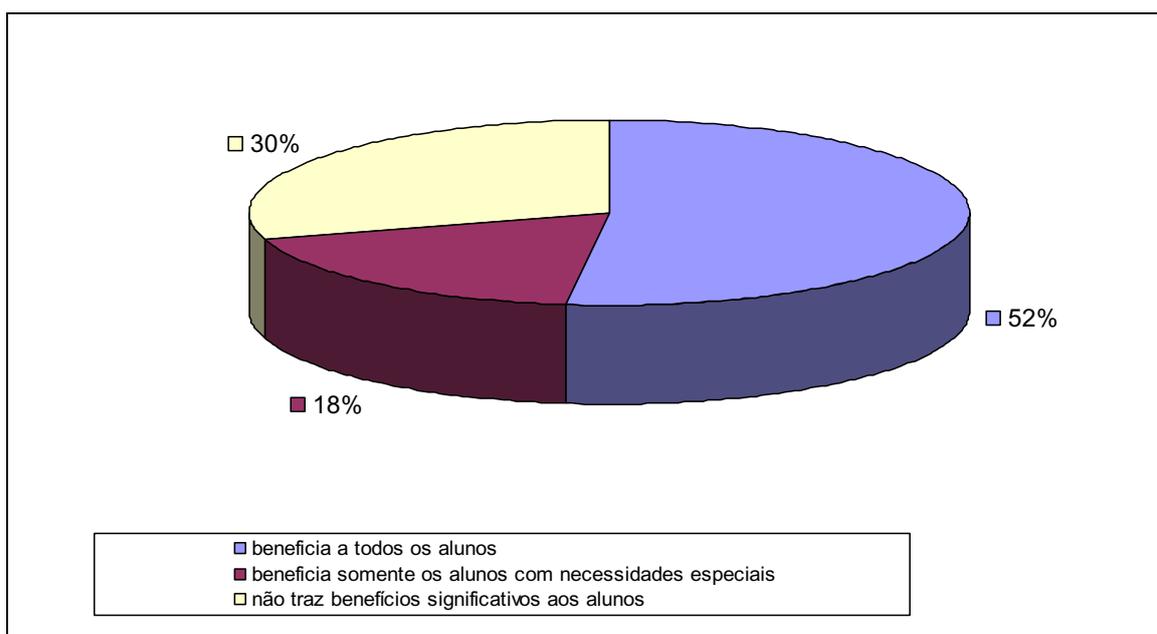
2.5. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mendes (2006) ao mencionar as práticas integradoras surgidas em meados do século XX, relata que além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências

seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Na rede municipal de ensino de Anápolis nem todos os professores acreditam que a educação inclusiva pode beneficiar a todos os alunos. A pesquisa aponta que, quando questionados se a educação inclusiva beneficia somente os alunos com necessidades educacionais especiais, ou beneficia a todos os alunos, ou ainda se não traz benefícios significativos, apenas 52% dos professores declara que beneficia a todos os alunos, sendo que 30% acredita que a educação inclusiva não traz benefícios significativos aos alunos e 18% que só beneficia o aluno com deficiência.

GRÁFICO 2: Benefícios da Educação Inclusiva, na visão dos professores



Fonte: Questionários aplicados pela autora

Ao justificarem suas opiniões os professores relacionam os benefícios à questão da convivência, do aprender a lidar com as diferenças. Alguns chegam a mencionar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares, dependendo do nível de comprometimento, chega a prejudicar a aprendizagem, já que os professores não conseguem ao mesmo tempo ensinar a toda a turma e acompanhar individualmente aquele que precisa de um atendimento

mais especializado.

Os benefícios voltam-se principalmente para a questão social, isto é, para a convivência, o que muitas vezes acaba relegando a segundo plano o âmbito do desenvolvimento cognitivo. É o que se percebe também no discurso das professoras, ao justificarem sua afirmativa de que a educação inclusiva traria benefícios para os alunos, apresentam como principais argumentos:

“Porque os alunos podem se socializar com os portadores de necessidades especiais (prof. A)”.

“Os benefícios são principalmente sociais, porque os que não tem necessidades especiais aprendem a conviver com quem tem (prof. B)”.

“Porque trabalha a socialização e a aceitação das diferenças (prof. C)”.

“Beneficia apenas pela inclusão social, mas na aprendizagem fica a desejar (prof. D)”.

Silva e Bergamo (2008) consideram a inclusão uma “via de mão dupla” que pode beneficiar os dois lados, a pessoa com necessidades educacionais especiais que deixarão de carregar o estigma do incapaz e dependente e as demais pessoas que terão a oportunidade de vivenciar experiências diversas com grupos diversos.

No relato das professoras, nota-se que elas consideram que os benefícios atingem somente aos alunos que não possuem necessidades educacionais especiais, uma vez que tem a oportunidade de aprender a conviver com as diferenças. Demonstram, nesse momento, não acreditarem que os alunos com necessidades educacionais especiais possam se beneficiar da educação inclusiva, em termos de desenvolvimento cognitivo, inclusive. Se não acreditam, dificilmente irão se envolver efetivamente na implementação da educação inclusiva.

Os professores de AEE, por sua vez argumentam que não veem desvantagens para os alunos. Mas reclamam das dificuldades enfrentadas na implementação da proposta inclusiva, com relação à falta de materiais e suporte pedagógico para oferecer um atendimento diferenciado. Ressaltam ainda que há casos em que nem mesmo a direção é sensibilizada com a causa inclusiva e acabam impondo barreiras que dificultam até mesmo a realização do atendimento educacional especializado no ambiente escolar.

A pesquisa demonstra ainda que nem todos os professores acreditam que a educação inclusiva possa trazer benefícios para todos os alunos, apresentando os seguintes argumentos:

“acho que eles (alunos com deficiências) tem que conviver com os alunos, mas tem que haver uma sala só para eles, que tenha um profissional super preparado para atendê-los. Aí estaremos caminhando com o processo (prof. E)”.

“as escolas não possuem infraestrutura adequada, professores com a formação necessária, assistentes ou cuidadores nem intérpretes em LIBRAS para atuar durante todo o período escolar (prof. F)”.

“muitas vezes incluímos o portador de necessidades educativas especiais e disponibilizamos maior tempo para eles, excluindo o restante da turma, que fica prejudicada na aprendizagem (prof. G)”.

“do modo como está sendo desenvolvido, não traz grandes benefícios, porém algo precisa ser feito de concreto para assegurar a esses alunos de fato uma educação inclusiva (prof. H)”.

A reflexão dos professores demonstra a preocupação com os diversos obstáculos enfrentados na prática na tentativa de implementar a educação inclusiva. São questões reais que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula, como o sentimento de despreparo para lidar com esses alunos, a dificuldade em organizar o tempo de modo a atender bem tanto o aluno com necessidades educacionais especiais e aqueles que não as possuem, mas que também merecem atendimento individualizado, a falta de apoio especializado, de infraestrutura para receber o aluno com necessidades educacionais especiais, dentre tantos outros obstáculos inegáveis que precisam ser superados dia a dia.

Faz-se necessário, nesse contexto, reiterar o papel das políticas públicas na efetivação da proposta de educação inclusiva. Não basta promulgar leis e decretos, estabelecer metas e impor tudo isso às escolas e profissionais que nela trabalham, sem antes oferecer as condições para que o trabalho possa ser realizado.

Tanto os professores de AEE quanto os professores regentes reclamam da falta de condições em relação à estrutura física e material, aliados ao sentimento de despreparo para lidar com essa nova situação. O que se percebe é que, ainda que tivessem uma formação sólida em relação à educação inclusiva, seriam impedidos de realizar um bom trabalho porque falta material, falta apoio de profissionais especializados, falta condições ideais de trabalho, justamente porque

os professores, além de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, atendem a uma sala lotada de alunos com os mais diversos problemas e dificuldades em relação à aprendizagem.

A escola da maneira como está estruturada hoje não favorece a qualidade de ensino, não só para o aluno com necessidades educacionais especiais, mas para todos os alunos. Uma educação de qualidade supõe recursos adequados além de professores preparados e motivados.

Ensinar levando em conta as diferenças é algo necessário, não só porque pode haver na sala alunos com necessidades educacionais especiais, mas principalmente porque cada aluno é diferente do outro, sente, pensa, age e aprende de forma diferente. Assim, ao contemplar a diversidade, busca-se uma escola de melhor qualidade não só para o deficiente, mas para todos os alunos.

O aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidas para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em consequência, a educação especial adquire uma nova significação. Torna-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência – mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com ideais democráticos de uma educação para todos (ROSA, 2005, p. 88).

De acordo com Silva e Bergamo (2008) a meta da educação inclusiva para a escola deve ser o sucesso de todas as crianças, independente do nível de desempenho que cada sujeito seja capaz de alcançar. O importante é a qualidade sobre o que se ensina e um currículo competente deve ser elaborado a partir do conhecimento do alunado.

Desse modo, há que se refletir se de fato a inserção do aluno com qualquer tipo de limitação em salas regulares é benéfica ao seu desenvolvimento. Se o objetivo for apenas a socialização, certamente tanto o aluno com deficiência como aquele que não apresenta nenhuma limitação, terão oportunidade impar de aprender a conviver com a diversidade, respeitar as diferenças humanas. Acredito ser essa convivência muito importante para a sociedade de uma forma geral.

Essa dificuldade está relacionada ao sentimento de impotência frente aos obstáculos enfrentados pelas escolas: são obrigadas por lei a atender os alunos com

necessidades educacionais especiais, sem terem estrutura física, material e profissionais capacitados para tanto. Assim, recebem esse aluno e não sabem o que fazer com ele. Determinados níveis de comprometimento tornam indispensáveis a atuação especializada de profissional de acompanhamento individual, materiais específicos, enfim, um atendimento personalizado que nem sempre a escola tem condições de oferecer. Mais uma vez ressalta-se, não basta criar programas, projetos, leis..., é preciso que tudo isso se efetive na prática, que os recursos cheguem onde precisem chegar, isto é, no interior das escolas.

Por não ter condições de oferecer tal atendimento, os professores acabam sobrecarregados, angustiados por não conseguir atingir os objetivos que gostariam, pois divide seu tempo entre os alunos com necessidades especiais, que acabam exigindo mais atenção. Com isso, muitas vezes a turma de um modo geral fica prejudicada, pois caminha a passos mais lentos do que poderia em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Desse modo, as políticas públicas da forma como vem sendo conduzidas, além de não propiciar o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, tem inviabilizado também a qualidade de ensino para todos os alunos. Para oferecer uma educação de qualidade, o professor precisa não só de boa vontade, precisa dispor de todos os recursos necessários para realizar seu trabalho, sem ter a necessidade de executar funções que não são suas.

Assim, educação inclusiva só acontece quando todos trabalham em conjunto: professores regentes e professores especialistas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, enfim, uma equipe multidisciplinar capaz de atender às especificidades de cada aluno. Cabe ao poder público disponibilizar todos esses profissionais, se há real interesse em implementar a educação inclusiva.

Não é difícil observar que estas condições ainda não existem de fato. Daí toda a insegurança e a dificuldade diante de uma tarefa quase impossível, que é a de implementar uma educação de qualidade para todos, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais, sem contar sequer com as condições mínimas para tanto.

2.6. ACEITAÇÃO DOS PAIS

Provavelmente o primeiro obstáculo que o indivíduo com necessidades educacionais especiais precisa enfrentar seja na própria família. A aceitação nem sempre acontece no âmbito familiar e, muitas vezes, a família acaba tentando negar as limitações da criança, o que acaba dificultando um atendimento adequado. Assim, não só a criança com necessidades educacionais especiais, mas também sua família precisa de apoio para lidar melhor com esta situação inesperada.

De acordo com Sasaki (1999), em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, preconizou-se a educação inclusiva. Contudo, nem isso, nem o fato de se ter passado a reconhecer os indivíduos com deficiência como pessoas foram suficientes para derrubar barreiras atitudinais, as quais dificultam e, mesmo impedem, o ingresso e permanência de crianças com deficiência nas escolas.

A inclusão escolar, fortalecida pela Declaração de Salamanca, no entanto, não resolve todos os problemas de marginalização dessas pessoas, pois o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exatamente no momento em aparece algum tipo de deficiência física ou mental, adquirida ou hereditária, em algum membro da família. Isso ocorre em qualquer tipo de constituição familiar, sejam as tradicionalmente estruturadas, sejam as produções independentes e congêneres e em todas as classes sociais, com um agravante para as menos favorecidas (MACIEL, 2000, p. 52).

Conforme Maciel (2000) os pais destas crianças precisam de orientação e principalmente do acesso a grupos de apoio, uma vez que são eles que intermediarão a integração ou inclusão de seus filhos junto à comunidade.

Durante a estratégia do grupo focal, realizada com os professores de AEE, foi destacado que os pais muitas vezes superprotegem o filho com deficiência, e acham que a escola exige demais deles, impondo de certa forma um limite para a aprendizagem.

Percebe-se que nem todos os pais estão sensibilizados e compreendem os objetivos da educação inclusiva, nem tampouco acreditam no potencial do aluno com necessidades educacionais especiais. Trata-se de um fator que pode influenciar negativamente no desenvolvimento desses alunos.

2.7. PROFESSORES CAPACITADOS E SENSIBILIZADOS

Além das condições em termos de estrutura física e material e suporte de profissionais especializados, a implementação da educação inclusiva depende necessariamente do envolvimento dos professores, que irão lidar diretamente com o aluno em sala de aula. Daí a necessidade de superar a resistência frente à inclusão e buscar uma melhor capacitação de modo que os professores sintam-se mais seguros para atuar numa proposta inclusiva.

A integração professor-aluno só ocorre quando há uma visão despida de preconceito, cabendo ao professor favorecer o contínuo desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Não é tarefa fácil, mas é possível. Quando ocorre, torna-se uma experiência inesquecível para ambos (MACIEL, 2000, p. 55).

Exercer a docência não é tarefa fácil. Perrenoud (1993) chega a mencionar que ensinar é um *métier* complexo, pelo fato de o professor ter que “agir na urgência e decidir na incerteza”. As competências docentes não se restringem à acumulação de conhecimentos, capacidades, mas dizem respeito em saber mobilizar esses recursos.

Para Duk (2005), a docência deve ser entendida como uma atividade com complexidade maior do que somente os processos de ensinar e aprender, a estas habilidades devem ser acrescidos conhecimentos, aptidões e atitudes para fazer face à diversidade. Os professores devem estar preparados para trabalhar com alunos procedentes de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem, a fim de garantir a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar de cada um.

O professor assume, sem dúvida, papel de destaque quando se pensa em educação inclusiva. Pode-se dizer inclusive que, sem a figura do professor, não há como falar em Inclusão, uma vez que é o responsável pela efetivação das práticas escolares inclusivas. O que só é possível se o professor estiver devidamente preparado e contar com os recursos e o apoio necessário.

Sant’Anna (2005) destaca que o sucesso da atuação do professor em classes inclusivas depende da implementação de amplas mudanças nas práticas

pedagógicas que incluem: a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa; a adaptação ou (re) construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional; e de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Segundo Rosa e Sousa (2002), os professores exercem muita influência sobre seus alunos e têm um papel fundamental na constituição do grupo alunos, podendo influir para neste fundar relações de cooperação, respeito e solidariedade. No entanto, o inverso também é verdadeiro, como no caso em que o próprio professor camufla sob um falso discurso integrador a rejeição ou o descrédito pelas impossibilidades de interação do grupo.

A educação inclusiva supõe a resignificação da própria educação e, por consequência, do papel do professor. Para Mantoan (2003, p. 81):

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa resignificar o papel do professor, da escola, da educação e de 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 e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Bueno (1999) destaca a necessidade de que o professor, para atuar numa sala de aula inclusiva, possua competência para entender, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade.

Santos (2003), elenca uma série de características que o professor deveria ter para atuar numa sala de aula inclusiva:

- Criatividade – ser capaz de planejar várias atividades para escolha por diferentes alunos de sua turma, caso uma mesma atividade não seja adequada ao interesse ou estilo de aprendizagem de certos alunos.
- Competência – estar sempre atualizado/a, mantendo a postura de um eterno estudante, e incentivando seus alunos a fazerem o mesmo.

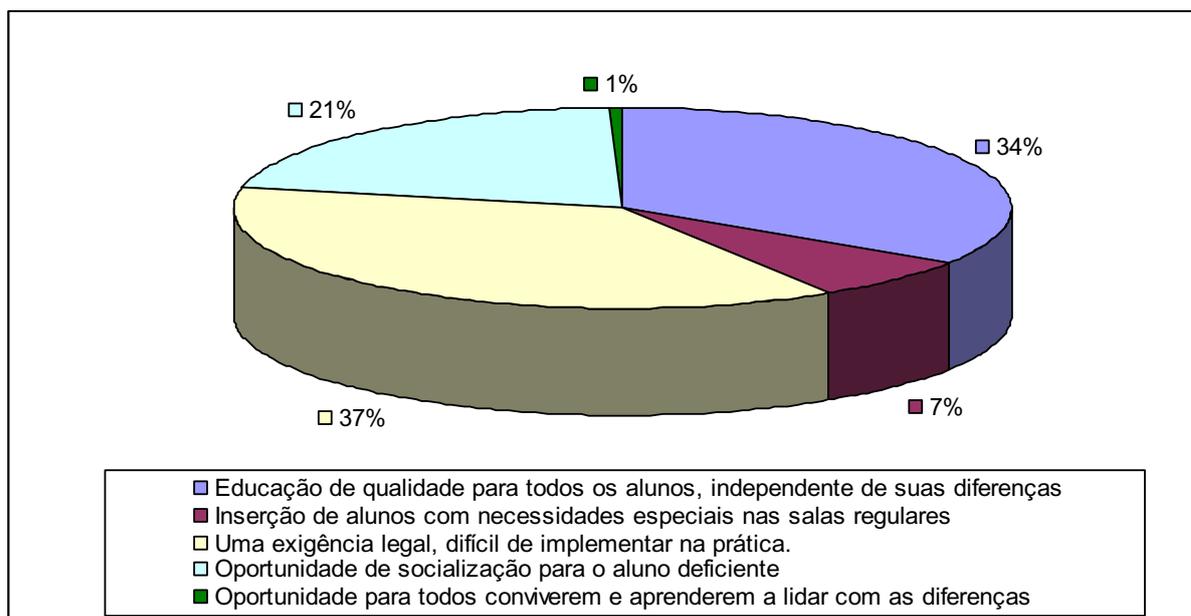
- Experiência – oferecer várias oportunidades de aplicação/realização do material aprendido por seus alunos, reconhecendo que a elaboração da aprendizagem não faz uso apenas da memória, mas também da experiência.
- Investigação – estar sempre preocupado/a em instigar em seus alunos a curiosidade e o prazer de descobrir.
- Crítica – entender que é essencial que o conteúdo ensinado seja dotado de significação para a vida do aluno; de outra maneira, dificilmente a aprendizagem será passível de transferência para situações futuras e, conseqüentemente, dificilmente será considerada como efetivamente bem sucedida.
- Humildade – reconhecer que o saber não tem dono, se dispondo, com muito mais facilidade, a entrar numa relação de troca, em que o poder é revisto e a relação de poder passa a ser mútua, porque construída, democratizada, sobre outra base: a da troca.

Sant'Anna (2005) defende que, na inclusão educacional, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar, sendo que docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.

Na concepção de Rodrigues (2008) a Educação Inclusiva em alguns países é concebida como um sistema que se destina a apoiar os alunos com deficiência no sistema geral de ensino. Todavia, é internacionalmente encarada como uma reforma que acolhe e apoia a diversidade de todos os alunos. Assim, deve ter por alvo todos os alunos e, em particular os que se encontram mais vulneráveis à exclusão.

A forma como se concebe a educação inclusiva reflete bastante no posicionamento dos professores e na prática pedagógica em relação à sua efetivação. Sabe-se que a motivação é um elemento indispensável para a mudança e, se os professores não acreditam ou não compreendem os reais objetivos da educação inclusiva, dificilmente se envolverão efetivamente em sua implementação.

Foi proposto aos professores participantes da pesquisa, que indicassem qual seria o melhor conceito de educação inclusiva.

GRÁFICO 3: Conceito de Educação Inclusiva, na visão dos professores

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Quando questionados sobre o melhor conceito para a Educação Inclusiva, os professores regentes manifestaram diversas opiniões: 37% acreditam que a Educação Inclusiva é uma exigência legal, difícil de implementar na prática; 34% a define como educação de qualidade para todos os alunos, independente de suas diferenças; 21% acreditam que é uma oportunidade de socialização para o aluno deficiente, 7% que Educação Inclusiva significa inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares; e 1% define Educação Inclusiva como uma oportunidade para todos conviverem e aprenderem a lidar com as diferenças.

A maioria dos professores considera a Educação Inclusiva uma exigência legal difícil de implementar na prática. Tal afirmativa revela um descontentamento dos professores com a proposta de Educação Inclusiva, provavelmente pela forma como é imposta aos professores. Não há uma sensibilização, um confronto entre os aspectos legais da Educação Inclusiva e as percepções dos professores acerca de como ela tem ocorrido na prática. Não há uma preocupação em avaliar os resultados das políticas voltadas para a Educação Inclusiva e, com isso, práticas que não tem dado certo acabam sendo repetidas, comprometendo a qualidade da educação de uma forma geral.

Na percepção de Mendes (2006) as ações da política do MEC tem prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira, entre outros motivos porque:

a) Transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil.

b) Têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer.

c) Deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar.

d) Priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços.

e) Tem escalado a educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum.

As próprias professoras, por meio dos questionários, demonstram sua angústia por não conseguirem muitas vezes ensinar de forma satisfatória a todos os alunos. Relatam que a qualidade de ensino muitas vezes é comprometida pela presença de um aluno que demanda uma atenção extrema que nem sempre o professor é capaz de oferecer.

Além disso, não contam com suporte suficiente para atender a estes alunos, já que a maioria não dispõe de professor de apoio. Os professores de AEE precisam atender a várias escolas e, desse modo, nem sempre estão disponíveis para orientar adequadamente aos professores. Desse modo, os professores acabam se responsabilizando por tarefas que nem sempre consegue desempenhar, gerando

angústia, descontentamento e desmotivação.

Para os professores do AEE, a Educação Inclusiva visa atender não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas todos os alunos. Uma delas chegou a afirmar:

“caso contrário, não seria educação inclusiva, mas sim educação para deficientes” (dado coletado pela estratégia do grupo focal).

As professoras do AEE ainda relataram que o objetivo da educação inclusiva é não só mediar a aprendizagem cognitiva, mas também preparar o aluno para o mercado de trabalho, para a vida diária, enfim, para exercer sua cidadania. Há que se questionar, entretanto, se de fato estão sendo propiciadas, na escola regular, condições para que todos os alunos sejam inseridos com sucesso no mercado de trabalho e possam exercer sua cidadania.

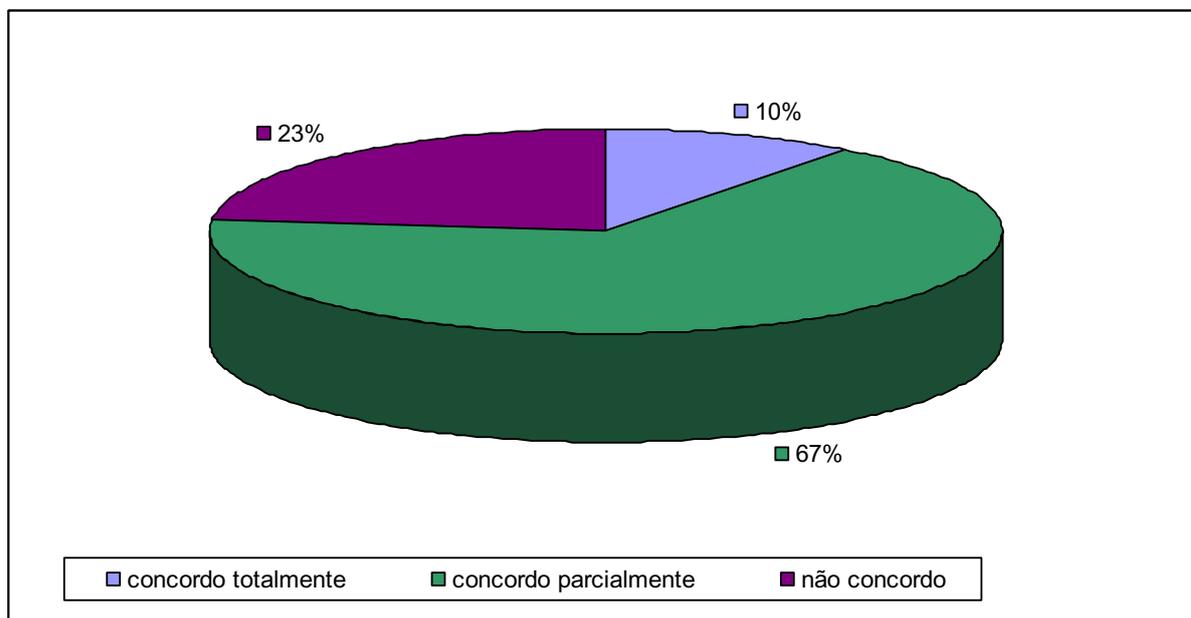
Não se observam na rede municipal de ensino programas de formação profissional voltadas para o indivíduo com necessidades educacionais especiais. Os relatos das professoras do AEE revelam objetivos teóricos que lhes foram repassados, mas que dificilmente são colocados em prática.

Da forma como está sendo colocada, a educação inclusiva não tem propiciado nem mesmo a aprendizagem cognitiva como está colocado pelas professoras do AEE, quanto mais preparando esse aluno para o mercado de trabalho. O exercício da cidadania passa sim pela inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, mas não se restringe ao acesso à educação escolar, ao contrário, supõe que sejam oferecidas condições reais de desenvolvimento, respeitando as potencialidades de cada indivíduo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber o descontentamento da maioria dos professores com as condições que enfrentam em seu trabalho em relação à educação inclusiva. Por mais que entendessem os objetivos da Educação Inclusiva e até concordassem com eles, não haveria como desenvolver um trabalho de qualidade sem as devidas condições: capacitação, material didático adequado, suporte/orientação pedagógica, apoio de cuidadores, intérpretes e outros profissionais de acordo com as necessidades dos alunos.

Pretendeu-se avaliar também, por meio dos questionários, o nível de concordância dos professores com a Educação Inclusiva:

GRÁFICO 4: Nível de concordância dos professores com a Educação Inclusiva



Fonte: Questionários aplicados pela autora

Nota-se que 67% concorda parcialmente com a educação inclusiva, enquanto 10% declara concordar totalmente com a proposta e 23% assume não concordar com a proposta de educação inclusiva. Observa-se também o alto nível de discordância, por parte dos professores, com relação à Educação Inclusiva como se pode notar na afirmação de algumas professoras:

Acho que (com a inclusão) o aluno (com necessidades especiais) sai perdendo e os outros também. As pessoas para cuidar, dar aulas a deficientes têm que gostar, fazer cursos especiais, ter poucos alunos, etc. (Professor A – resposta aos questionários).

Por que eles têm que conviver com os alunos? Tem sim que haver uma sala só para eles, e que tenha um profissional super preparado para atendê-los, só aí estaremos caminhando (Professor B – resposta aos questionários).

Rodrigues (2005) relata em sua pesquisa que os professores acreditam que nas classes ou escolas especiais os alunos serão atendidos por “especialistas”, reforçando a ideia que os alunos com deficiência necessitam mais de um trabalho terapêutico, em detrimento do trabalho pedagógico. O Estado é visto pelas professoras como incompetente na função de desenvolver ações capazes de

viabilizar o processo de inclusão: preparação dos professores e de toda comunidade escolar, adaptações da rede física, acesso a materiais e equipamentos específicos para atender as necessidades especiais dos alunos.

De fato tais ações não estão sendo contempladas pelas políticas públicas e inviabilizam o processo de implementação da educação inclusiva. Os professores percebem o descaso do Estado e, se o Estado não oferece as condições, que motivos teriam os professores para se envolverem nesse processo?

Em Anápolis, percebe-se que há uma preocupação, ainda que incipiente com a proposta de Educação Inclusiva. Tal preocupação reflete-se, por exemplo, no oferecimento de cursos de capacitação para professores regentes e de AEE, equipes de apoio (no CEMAD), ainda que em número insuficiente para atender a todos os alunos. Entretanto, muito ainda se precisa avançar, em relação a adaptação das unidades escolares para condições adequadas de acessibilidade, mais equipes de apoio a fim de atender com qualidade a todos os alunos, intensificação dos programas de capacitação docente, dentre outras.

A discordância em relação à educação inclusiva decorre, certamente, da dificuldade que o professor sente em efetivar essa proposta no âmbito de sua prática pedagógica. Conforme ressaltam Barreto e Sousa (2009), quando os professores são colocados diante de situações de ensino diferentes daquelas até então experimentadas, sentem necessidade de se inteirar acerca delas. É preciso conhecer a proposta de trabalho implantada, seus pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos para, então, transformá-la em atividades passíveis de realizar na sala de aula.

Trabalho desenvolvido por Rodrigues (2005) também evidencia a discordância das professoras, estabelecendo um contraponto entre o cumprimento da lei e as condições que as escolas apresentam para trabalhar com os alunos com deficiência. Os dados de sua pesquisa demonstram que a maioria das professoras mostra ser a favor da proposta de inclusão, mas não concordam com a maneira como vem acontecendo.

Barreto e Sousa (2009) ainda alertam que, muitas vezes, os professores se veem obrigados a atuarem em uma iniciativa em que não acreditam e com a qual discordam, o que acaba gerando desmotivação, refletindo na prática pedagógica do

professor e, conseqüentemente, na qualidade do ensino.

Sensibilizar o professor e garantir-lhe as condições adequadas de trabalho, o que inclui condições materiais, suporte especializado e uma capacitação efetiva, são fatores essenciais para o sucesso de uma proposta de educação inclusiva. Por mais interesse e disposição que o professor tenha, não há como assumir responsabilidades para as quais não se está preparado. Conforme a necessidade educacional apresentada, o aluno precisa sim de amparo individual e o professor nem sempre tem condições de oferecê-lo, uma vez que tem sob sua responsabilidade vários outros alunos que também tem direito a uma educação de qualidade.

Não cabe então responsabilizar somente o professor pelo sucesso ou insucesso da educação inclusiva. A implementação de uma proposta inclusiva exige um esforço conjunto, em que o professor é elemento essencial, que precisa estar sensibilizado e preparado, mas que não consegue sozinho e nem se pode exigir que ele consiga resolver todos os problemas e desafios que a proposta inclusiva impõe.

A implementação da educação inclusiva supõe a existência de algumas condições específicas: estrutura física que garanta acessibilidade, materiais didáticos específicos para atender às diferentes necessidades educacionais especiais, suporte de profissionais como terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, interpretes, cuidadores, dentre outros, profissionais de atendimento educacional especializado preparados para contribuir com o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais e subsidiar o trabalho do professor da turma regular, reorganização do sistema de ensino, reduzindo o número de alunos por sala em que houver alunos com necessidades educacionais especiais, adequação curricular de forma a contemplar a diversidade, sensibilização da comunidade escolar e local, superando o preconceito em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais e formação docente adequada, de modo que o professor sinta-se seguro para trabalhar com todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares.

A maioria destas condições precisa ser oferecida pelo poder público, a quem cabe disponibilizar os recursos necessários para implementação das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Em termos de legislação e adesão aos documentos internacionais favoráveis à inclusão pode-se dizer que o Brasil está

bem amparado. Entretanto, no que se refere à efetivação de políticas públicas que viabilizem a implementação da educação inclusiva muito pouco tem sido feito.

O que se percebe é a verdadeira angústia das equipes escolares ao se verem obrigadas a cumprir uma lei sem que lhes sejam oferecidas as condições necessárias para tanto. Não basta colocar o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular, é preciso garantir as condições para o seu desenvolvimento, bem como de todos os alunos. Caso contrário, o aluno ficará ainda mais excluído no ambiente escolar, além de dificultar o trabalho do professor que não conseguirá ministrar uma educação de qualidade.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS

Para atuar numa proposta de educação inclusiva, o professor e toda a equipe escolar precisa contar com todas as condições necessárias elencadas no capítulo anterior. Além disso, precisa estar devidamente capacitado, a fim de que possa atender com qualidade não só o aluno com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos.

Mittler (2003) considera que os professores tem o direito de esperar apoio e oportunidade de desenvolvimento profissional, da mesma maneira que os pais e mães tem o direito de esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação os tornou aptos a ensinar todas elas.

Nesse capítulo será realizada uma análise das políticas públicas de formação docente, mostrando como é importante capacitar o professor para atuar numa proposta de educação inclusiva.

3.1. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A formação docente é condição essencial para a implementação da educação inclusiva, uma vez que de sua atuação em sala de aula e em outros ambientes depende em grande parte o desenvolvimento de qualquer aluno, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Rodrigues (2005) considera que os professores não estão sendo devidamente sensibilizados e preparados para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores se sentem inseguros quanto aos seus conhecimentos para trabalharem com alunos com deficiência, mas ao mesmo tempo não tem investido na sua própria formação.

Mittler (2003) argumenta que não basta criar oportunidades para

capacitação para influenciar o modo como os professores se sentem em relação à inclusão. Os professores precisam ter a oportunidade de refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e suas convicções, além de afetar sua prática profissional cotidiana.

É claro que vários fatores concorrem para que o professor não participe de programas de formação continuada ou mesmo tenha acesso ao material teórico e momentos de discussão e reflexão sobre a prática: carga horária excessiva, falta de recursos financeiros, falta de tempo para dedicar-se aos estudos, dentre tantos outros. Desse modo, é preciso repensar várias questões no âmbito educacional, a fim de oportunizar ao professor as condições de melhor se capacitar para superar os desafios que sua profissão lhe impõe.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação.

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (PNE, 2000, p. 53).

O próprio poder público reconhece a necessidade de uma formação sistemática dos professores, classificando-a como uma prioridade. Afirma que não há escola de qualidade sem professores preparados, mas na prática, não tem oferecido condições reais para que essa formação aconteça.

A efetivação da garantia do acesso, permanência e ensino de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes vem se confrontando com a falta de adequação do ambiente escolar para recebimento destes alunos e com a perspectiva de formação dos educadores, que, sempre sinalizam não possuir formação para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ou percursos diferenciados de escolarização (VIEIRA, 2009).

Para Goffredo (1999) os cursos de formação de professores necessitam

de grandes mudanças em sua estrutura curricular, para que os professores possam aprender a identificar e atender às necessidades educacionais especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, sejam estes deficientes ou não. A matriz curricular dos cursos de formação de professores não contempla, com raras exceções, disciplinas que preparem o professor para atuar na educação inclusiva.

A formação inicial do professor muitas vezes não contempla conteúdos e temas relacionados a esta modalidade de ensino e o medo do novo e do desconhecido deixa este profissional inseguro de trabalhar com o aluno incluído. Em alguns casos o próprio professor se convence que trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais é algo extremamente difícil e que poucos “iluminados” têm capacidade para realizar tal função (SILVA; BERGAMO, 2008, p. 811).

Conforme Pereira e Leão (2008), cabe aos cursos de formação docente e pedagógica, defrontar-se com as diferenças e os processos históricos de produção das diferenças e desigualdades, abrangendo a história política, econômica, social, cultural e pedagógica da construção das diferenças.

Vieira (2009) defende que a formação docente para a diversidade implica em mudança do pensamento dos educadores, bem como das práticas assumidas e desenvolvidas na/pela escola, situação difícil de ser realizada sem um investimento positivo em experiências inovadoras e provocadoras de movimentos nas ações que constituem o ato de ensinar e aprender.

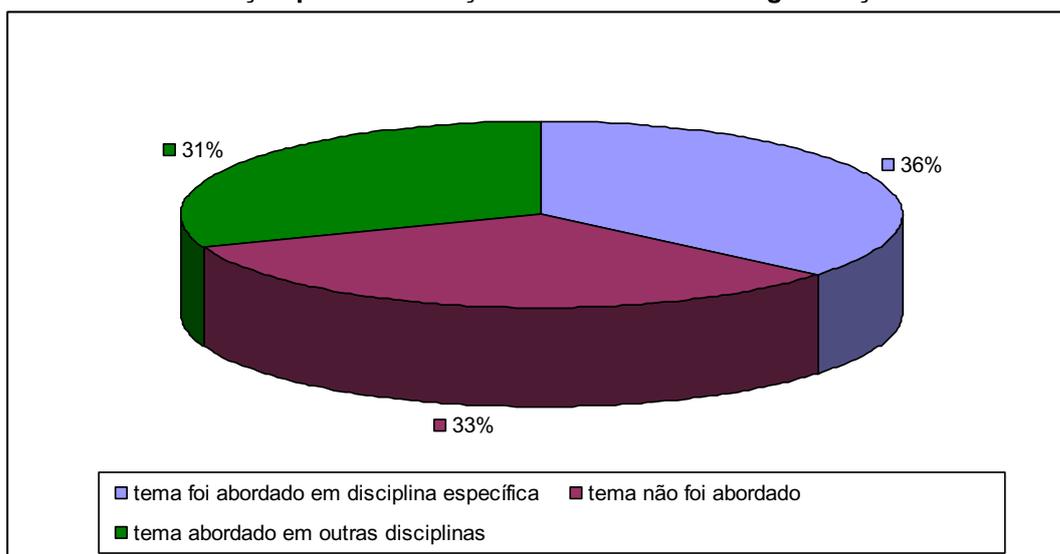
No entendimento de Mittler (2003), assegurar que os professores recém-formados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito em longo prazo. Surge então a importância de se promover essa formação desde a graduação.

Para Santos (2003) a Universidade deve assumir dois papéis fundamentais: formar o profissional com mentalidade aberta ao trato com a diversidade em qualquer setor de nossa sociedade e servir de exemplo, ou modelo, no decorrer do próprio processo de formação desses profissionais, de que tal formação cidadã seja possível, através de uma prática pedagógica em que se verifique a colocação em prática do que até aqui foi levantado sobre o papel da escola em geral.

Entretanto, nem sempre a Universidade demonstra esta preocupação,

uma vez que se observa que alguns professores concluem a graduação sem terem sido preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Investigou-se durante a pesquisa se houve, durante a formação inicial dos professores, isto é, durante a graduação, alguma disciplina específica voltada para a Educação Inclusiva:

GRÁFICO 5: Formação para a Educação Inclusiva durante a graduação



Fonte: Questionários aplicados pela autora

Verifica-se que 33% dos professores não tiveram em seus cursos de licenciatura a oportunidade de formação para a educação inclusiva. Isto certamente reflete em seu sentimento de despreparo para atender ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Rodrigues (2005) em sua investigação, também constatou que entre as professoras que participaram de sua pesquisa, a maioria relata não ter tido durante a graduação nenhuma disciplina que abordasse o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário reiterar a importância da universidade na formação dos professores no que se refere à educação inclusiva.

No entendimento de Duek (2006) mesmo que a formação inicial, destinada aos professores, pudesse se fazer “completa”, ainda assim produziria “respostas” parciais para os problemas pedagógicos, visto ser a docência uma atividade feita às expensas do inusitado e do efêmero, não cabendo, portanto, a instauração de receitas ou modelos pedagógicos prévios. Entretanto, deve-se reconhecer que tais disciplinas, que abordem a temática da inclusão escolar, poderão contribuir para o rompimento de imagens instituídas de incapacidade, doença, impossibilidade, dando

vazão a um novo olhar sobre as diferenças e abrindo espaço para criação.

Os cursos de graduação voltados para a formação docente deveriam contemplar a necessidade inegável de que hoje o professor esteja preparado para lidar com a diversidade em sala de aula. É claro que somente na graduação não se conseguirá capacitar suficientemente o professor, mas é necessário que o tema seja discutido, a fim de que o futuro professor tome conhecimento dos desafios que irá enfrentar e de qual seria o seu papel nesse processo.

A formação acadêmica, sozinha, não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação, mas, certamente, é fundamental para desenvolver nos profissionais e futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de culturas, políticas e práticas de inclusão (PAULINO, 2006, p.55).

O Plano Nacional de Educação, no capítulo referente à Educação Especial, estabelece objetivos e metas voltadas para a formação dos professores, tais como: incluir nos currículos de formação de professores, no nível médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais; incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação; e introduzir, dentro de três anos a contar da vigência do plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

Goffredo (1999) defende que é indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência. Para Rodrigues (2005) os futuros professores precisam se apropriar de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares.

Para Mantoan (2003) a formação inicial e/ou continuada direcionada à

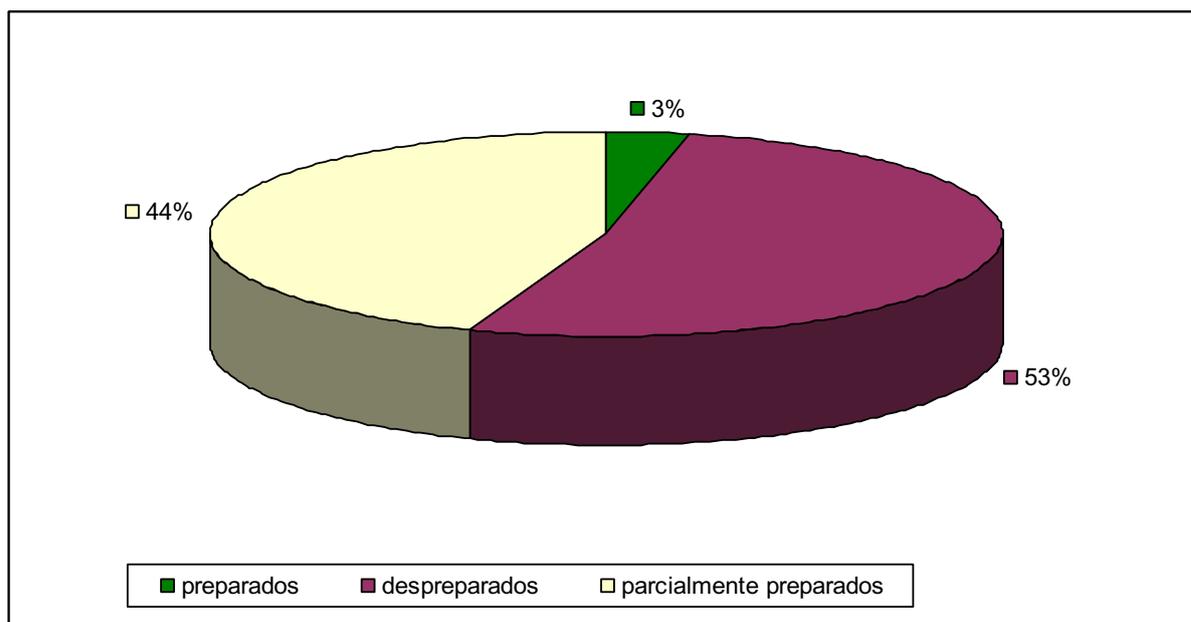
inclusão escolar não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. É preciso, antes de mais nada, ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas do modelo excludente que tem caracterizado nosso ensino em todos os níveis.

Para que haja uma efetiva mudança na prática pedagógica de modo a atender aos alunos em suas diferenças, é preciso que os professores se sensibilizem com a causa inclusiva e sintam-se motivados a investir em sua formação neste sentido.

Conforme salienta Mantoan (2003, p. 78), “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”. A autora ainda destaca que boa parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalide a capacidade de ser um professor inclusivo.

Nem sempre a realização de um curso específico garante a capacitação do professor para atuar em salas de aulas inclusivas. Entretanto, sua realização constitui um passo importante para que o professor possa ter subsídio para refletir sobre sua própria prática e encontrar as soluções para os problemas que enfrenta no cotidiano.

Uma das principais queixas apresentadas pelos professores durante a pesquisa foi o sentimento de despreparo para trabalhar na Educação Inclusiva. De acordo com a pesquisa, apenas 3% dos professores se consideram preparados para trabalhar dentro de uma proposta de educação inclusiva. Ao serem indagados sobre como avaliam seu preparo para atuar em salas inclusivas, obtiveram-se os seguintes resultados:

GRÁFICO 6: Preparo dos professores para trabalhar na Educação Inclusiva

Fonte: Questionários aplicados pela autora

Os dados demonstram que os professores não estão preparados para atuar numa proposta de educação inclusiva. Santos e Paulino (2008) relatam que a demanda pela educação inclusiva chega às escolas antes da preparação do professor, o que torna necessária a formação em serviço e através de formação continuada.

Essa formação deveria iniciar-se na graduação e fazer parte de um programa de formação continuada sério, a ser oferecido pelo poder público, caso haja interesse em que a proposta de educação inclusiva possa ser efetivamente implementada.

Rodrigues (2008) destaca que a qualificação profissional é fundamental para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, sendo necessário desenvolver programas de formação em serviço que qualifiquem os professores e outros profissionais envolvidos.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas da intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz 'antes' da mudança, faz-se 'durante', produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola [...] A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (NÓVOA, 1992, p. 28).

Para Santos e Paulino (2008), a formação para a educação inclusiva deve ter como objetivo formar tanto o profissional que irá atuar em sala de aula como aqueles que irão fazer parte de equipes de apoio.

Na concepção de Maciel (2000) para que haja a verdadeira integração professor-aluno, é necessário que o professor da sala regular e os especialistas tenham conhecimento sobre o que é deficiência, quais são seus principais tipos, causas, características e as necessidades educativas de cada deficiência. O professor precisa, antes de tudo, ter ampla visão desta área, que deve ser proveniente de sua formação acadêmica, o que infelizmente nem sempre acontece. A autora destaca ainda a necessidade da atualização periódica, que deve ocorrer por meio de cursos, seminários e formação em serviço.

3.1.1. Formação inicial

A formação inicial do professor ocorre, sistematicamente, por meio dos cursos de Magistério (Nível Médio) ou pela graduação em cursos de Licenciatura ou equivalentes. Assim preconiza a própria LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica estabelece em seu artigo 3º:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

O mesmo decreto não estabelece claramente diretrizes voltadas para a formação dos professores para a diversidade. As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva são falhas no que se refere à formação docente. Não se observa uma preocupação efetiva com a capacitação do professor, tanto regente quanto o do atendimento educacional especializado.

Dentre os professores que participaram da pesquisa 92% já concluiu a graduação, atendendo assim a exigência legal para o exercício da docência, sendo que metade já concluiu também algum curso de especialização. Vale destacar que, quanto à área de formação dos participantes da pesquisa que já concluíram a graduação, 84% são pedagogos, 6% licenciados em Letras, 3% licenciados em Matemática, 3% licenciados em Geografia, 3% licenciados em História, 1% licenciado em Educação Física e 1% licenciado em Biologia.

Em termos de habilitação para o exercício da docência, pode-se dizer que em Anápolis os professores encontram-se em condições de exercer sua profissão. Isto pode ser considerado um avanço, no sentido de que a maioria dos professores possui habilitação para atuar em sala de aula, atendendo a determinação da LDB.

Entretanto, em relação à educação inclusiva, essa formação não é suficiente, pois os cursos de graduação não tem contemplado satisfatoriamente a temática da diversidade no contexto educacional. Tal dado evidencia a necessidade de investir cada vez mais em políticas de formação continuada, propiciando uma capacitação mais específica para atuar na educação inclusiva.

Tal capacitação deveria ser condição para que o professor recebesse em sua sala de aula um aluno com necessidades educacionais especiais. Reitera-se que não basta, em função da determinação legal, inserir esse aluno na sala regular. O professor precisa estar preparado para recebê-lo e contar com as condições necessárias para que possa de fato contribuir com seu desenvolvimento.

Nóvoa (1992) defende que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. Esta nova profissionalidade, deve tornar o professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar

em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

Para Veiga (2002), os referenciais para as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. A formação de professores como agentes sociais, ocorre num processo formativo, orgânico e unitário e que esta formação desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Veiga (2002) destaca que a formação profissional para o magistério deve estar centrada na perspectiva na qual o professor seja o agente social, propondo uma discussão política global que contemple desde a formação inicial e continuada, até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria, para que a educação seja concebida como prática social em um processo lógico de emancipação.

A formação inicial precisa desenvolver inclusive essa postura crítica do professor, de modo que possa não só reconhecer seu papel frente às propostas de educação inclusiva, mas também impor os limites de sua atuação. O professor precisa ter a real dimensão de seu trabalho e não se submeter a condições que muitas vezes chegam a ser desumanas. Precisam aprender a lutar por seus direitos, por condições mais satisfatórias de trabalho, precisam aprender a se organizar, a desenvolver-se enquanto profissional.

O professor precisa reconhecer o seu papel e não assumir responsabilidades que não são suas. Assim, não lhe cabe exercer a função do psicólogo ou mesmo do cuidador. Não é essa a sua função no ambiente escolar. Por outro lado, precisa buscar preparar-se continuamente para desempenhar bem a sua função, contribuindo para a melhoria da qualidade na educação.

3.1.2. Formação continuada

Apesar de sua inegável importância na capacitação docente, a formação inicial não é suficiente para garantir ao professor o preparo necessário para enfrentar os desafios que serão encontrados em sala de aula.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p.227).

Vieira (2009) destaca que a formação do educador é processual e contínua. Essa formação faz parte do processo de desenvolvimento humano e profissional do educador, pois, à medida que enfrentamos e vencemos os obstáculos da vida, crescemos, amadurecemos, aprendemos olhar o mundo com outros olhos, produzimos conhecimentos, formamo-nos continuamente.

Para Sant'Ana (2005) a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente, uma vez que a formação docente implica um processo contínuo. Deste modo, a formação contínua será

aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 44-45).

Libâneo (2004) acredita que a formação continuada pode possibilitar a reflexão sobre a prática e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, preferencialmente, mediante ações coletivas.

De acordo com Freire (2002, p. 53), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Por meio da formação continuada, o professor é levado a refletir sobre a própria prática

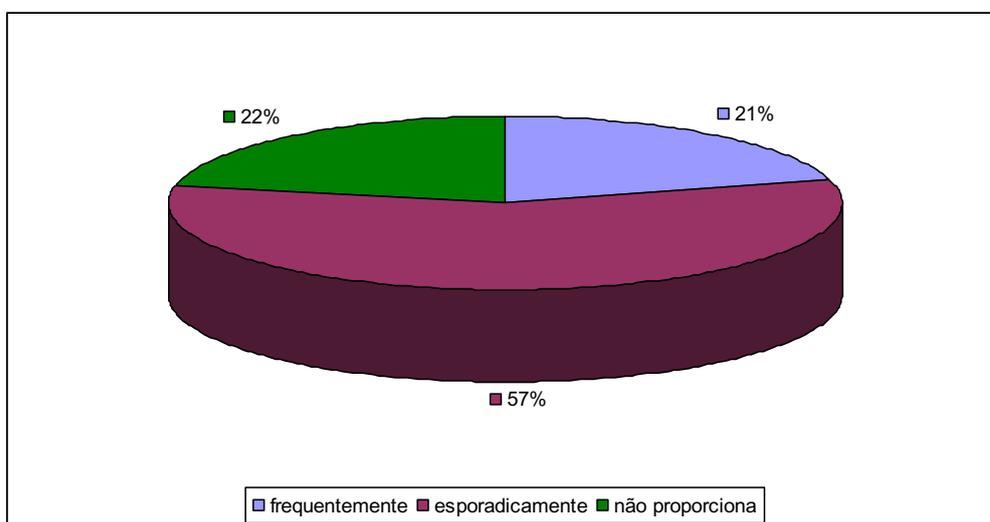
para transformá-la. É o momento em que o professor avalia o que tem feito e o que pode fazer para melhorar, o que precisa aprender, quais as possíveis soluções para os problemas que enfrenta em sala de aula.

Para Duek (2006) proporcionar aos educadores momentos de encontro nos parece de suma importância, haja vista que a interação com os colegas de profissão pode auxiliá-los na construção de estratégias de enfrentamento para as situações que enfrentam no cotidiano escolar.

Assim, acredita-se ser importante que haja momentos para que o professor possa discutir com seus pares sobre a Educação Inclusiva, suas concepções, as dificuldades que enfrentam, suas principais dúvidas e anseios. Enfim, trata-se de um momento para refletir sobre a própria prática a fim de melhorá-la, partindo das próprias experiências e daquelas vivenciadas pelos colegas.

No questionário aplicado com os professores participantes da pesquisa, foi indagado se as escolas proporcionam com freqüência momentos para a reflexão e debate sobre a educação inclusiva.

Gráfico 7: Momentos para reflexão sobre Educação Inclusiva proporcionados na escola



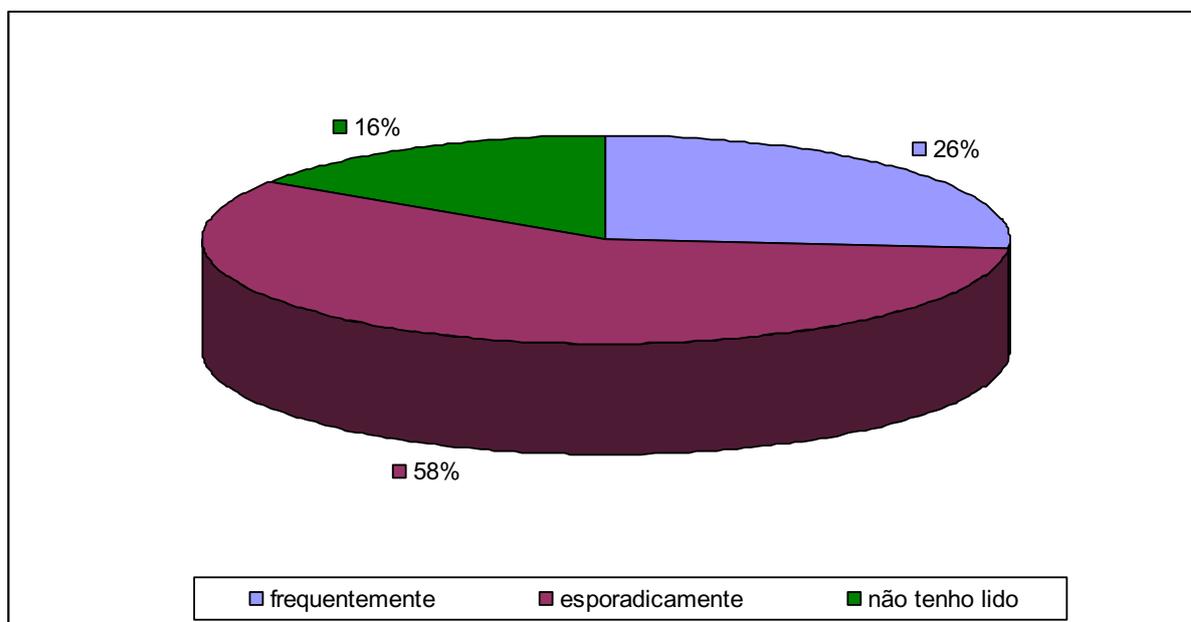
Fonte: Questionários aplicados pela autora

Segundo informam 22% dos professores as escolas não proporcionam momentos para que os professores possam refletir sobre a Educação Inclusiva, para 21% tais momentos são proporcionados frequentemente, enquanto 57% dos professores relatam que tais momentos ocorrem apenas esporadicamente. Nota-se

que a diferença entre os percentuais “não proporciona” e “frequentemente” é muito pequena. Por outro lado, mais da metade dos professores assinalaram a opção “esporadicamente”, evidenciando que esta pode ser a opção que provavelmente reflete mais a realidade. O dado mostra que a Educação Inclusiva não tem sido prioridade nas instituições escolares, já que não tem sido alvo de discussões entre professores e equipe escolar.

Diante da necessidade do professor investir na sua própria formação e tornar-se um pesquisador da própria prática, foi investigado se os professores tem lido algum material teórico relacionado à Educação Inclusiva:

GRÁFICO 8: Leitura, pelos professores, de material teórico relacionado à Educação Inclusiva



Fonte: Questionários aplicados pela autora

Os dados evidenciam que a maioria dos professores (58%) não tem o hábito de leitura de material relacionado à Educação Inclusiva, realizando tais leituras apenas esporadicamente, além de 16% que admitiu não ler tais materiais. Sabe-se que a leitura é indispensável para a atualização profissional, constituindo fonte indispensável de informação, oportunidade para que o professor possa tomar conhecimento das atualizações de sua área.

A pesquisa foi realizada em escolas-referência de educação inclusiva em

Anápolis. Mesmo nas escolas consideradas referência as leituras sobre educação inclusiva não tem ocorrido de forma expressiva pelos professores, demonstrando certa desmotivação dos mesmos em aprofundar conhecimentos sobre o tema.

Se nas escolas consideradas referência essa prática não é observada como poderão servir de modelo para as demais escolas? Há que se avaliar os resultados estão sendo realmente alcançados, uma vez que se observa condições precárias para uma implementação eficaz da educação inclusiva: adaptação da estrutura física, equipes de apoio para subsidiar o trabalho do professor, capacitação docente adequada, redução do número de alunos por sala, presença de professor assistente nas salas em que estudem alunos com necessidades educacionais especiais.

Não se pode culpar somente o professor, mas há que se admitir que muitas vezes o professor se omite em relação à sua própria formação. Considerando que a educação inclusiva é um dos temas mais discutidos no cenário educacional bem como as dificuldades que os professores enfrentam na implementação da educação inclusiva, causa estranhamento o fato de apenas 26% dos professores realizarem leituras constantes sobre o tema. A busca pelo conhecimento deveria ser uma constante na vivência pedagógica pelo professor e, principalmente, de conhecimentos que venham de alguma forma contribuir para a solução dos problemas práticos que ele enfrenta em sala de aula.

É preciso formar o professor investigador e reflexivo. Para tanto, necessita-se que o professor seja um observador, leitor e tenha produção textual própria. Quem não tem o hábito de ler, também não terá o hábito de investigar, de pesquisar e de reinventar. É imprescindível ao professor pesquisador a prática da leitura competente, da leitura reflexiva e investigativa (HENGEMÜHLE, 2004).

3.1.3. Formação em serviço

A formação inicial e continuada são, indiscutivelmente, fundamentais para preparar o professor para sua atuação profissional, fornecendo o subsídio teórico necessário para enfrentar os problemas da prática docente.

Por outro lado, é na vivência da realidade escolar que o professor vai

adquirindo experiência e se capacitando para melhor desenvolver seu trabalho. Para Candau:

o locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...]. Todo processo de formação continuada de professores tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento de formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminham para a aposentadoria (1996, p. 143).

O exercício da atividade docente garante ao educador a vivência das mais variadas situações educativas, o contato com problemas que muitas vezes não são tratados na universidade, enfim, a vivência real do cotidiano escolar. É na prática em sala de aula que o professor pode aplicar seus conhecimentos e ainda trocar experiências com seus pares, o que constitui parte importante de sua formação.

Há que se ressaltar ainda o valor da reflexão sobre a própria prática, considerado por Pereira e Leão (2008) como algo imprescindível para o trabalho e a formação do bom professor. Segundo estes autores, não basta ao professor o saber acadêmico ou a prática, é importante que ele saiba explicar de forma consciente sua prática e as decisões relativas à sua prática de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

A escola inclusiva precisa oportunizar espaços de formação ao professor. Carvalho (2000) argumenta que:

A qualificação em serviço costuma ser muito facilitada quando, no projeto político pedagógico da escola, estão previstas (com a coordenação pedagógica da escola presente) reuniões sistemáticas para estudos teóricos, estudos de casos e trocas de experiências, dentre outras formas de atualização dos professores (p. 89)

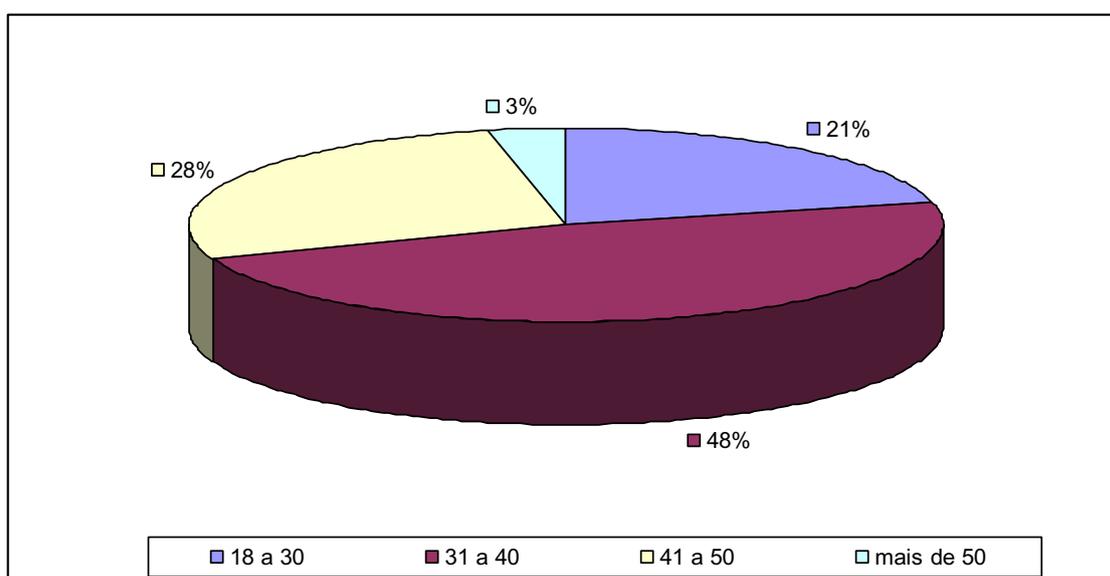
De acordo com Mantoan (1997), faz parte da proposta inclusiva ajudar não somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoiar a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

3.2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE EM ANÁPOLIS

3.2.1. O perfil dos professores participantes

Os professores participantes da pesquisa são regentes de classe, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os professores distribuem-se, quanto à faixa etária, conforme demonstra o gráfico a seguir:

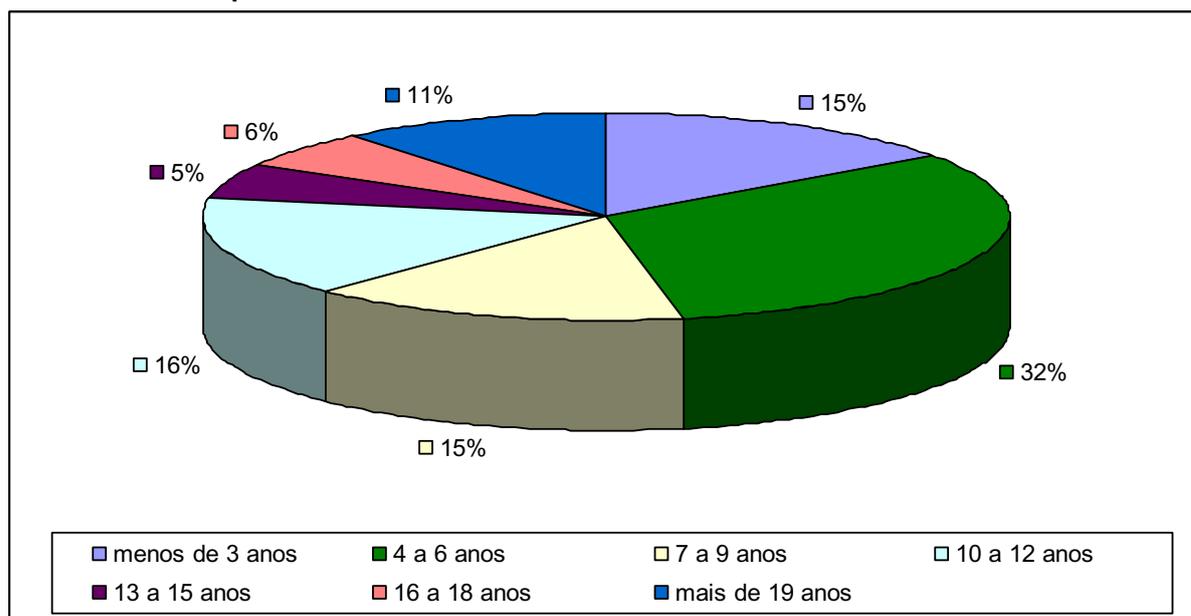
GRÁFICO 9: Faixa etária dos professores participantes



Fonte: Questionários aplicados pela autora

Observa-se que a maioria dos professores da rede municipal de ensino de Anápolis é jovem, sendo que apenas 3% tem mais de 50 anos de idade. A maior concentração de professores encontra-se na faixa etária de 31 a 40 anos (48%), sendo que 28% possuem de 41 a 50 anos e 21% de 18 a 30 anos.

O tempo de exercício da docência indica a experiência do professor em sala de aula. Neste aspecto, observa-se grande diversidade em relação aos professores participantes da pesquisa, conforme se nota no gráfico a seguir:

GRÁFICO 10: Tempo de exercício da docência

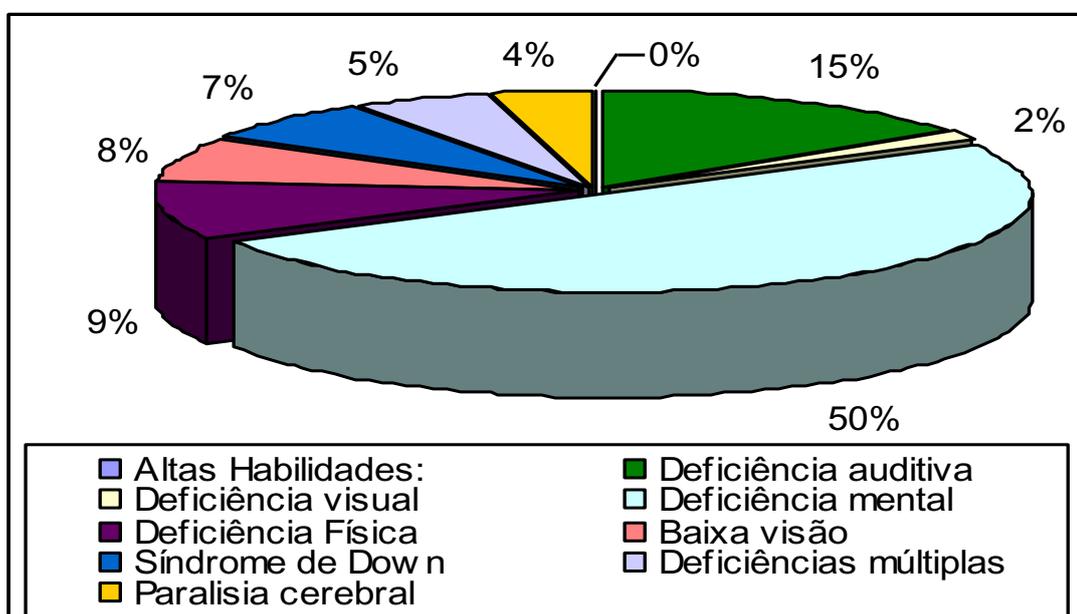
Fonte: Questionários aplicados pela autora

Cerca de 32% dos professores possuem de 4 a 6 anos de experiência no Magistério, 15% possuem menos de 3 anos de experiência, 15% de 10 a 12 anos e 16% de 13 a 15 anos de experiência no Magistério. Desse modo, quase metade dos professores participante da pesquisa está iniciando sua carreira no Magistério, com até seis anos de exercício da docência. Esse dado evidencia uma dificuldade ainda maior em lidar com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, tendo em vista a pouca experiência no magistério e ausência de uma preparação específica para essa realidade.

3.2.2. A educação inclusiva em Anápolis

A rede municipal de ensino de Anápolis – GO, atende a cerca de 326 alunos com necessidades educacionais especiais (dados de novembro de 2009, quando foram coletados os dados), distribuídos conforme demonstra gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Distribuição dos alunos por deficiência



Fonte: CEMAD

A maior incidência entre os alunos da rede municipal de ensino é de deficiência mental (50%), seguida pela deficiência auditiva (15%), deficiência física (9%), baixa visão (8%), Síndrome de Down (7%), Paralisia Cerebral (4%) e Deficiência visual (2%). Cerca de 5% dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino apresenta altas habilidades. Essa estatística diz respeito aos alunos com diagnóstico e que são atendidos pelo atendimento educacional especializados. O número pode ser maior se considerarmos que algumas crianças ainda não tem o diagnóstico oficial.

Dos professores entrevistados, 57% afirmam ter em sua sala de aula pelo menos um aluno com necessidades educacionais especiais enquanto 43% declaram não haver nenhum aluno com necessidade especial em sua sala de aula. Segundo dados do questionário aplicado aos professores, estes alunos estão assim distribuídos: 55% sofrem de deficiência mental, 20% deficiência auditiva, 9% deficiências múltiplas, 6% deficiência visual, 6% deficiência física, 3% TDAH, 1% autismo e 1% superdotação/altas habilidades.

Nota-se a divergência entre os dados estatísticos fornecidos pela Secretaria da Educação/CEMAD e os dados informados pelos professores.

Certamente a divergência se deve pela própria dificuldade dos professores em classificar as necessidades educacionais especiais. Além disso, os dados do CEMAD referem-se aos alunos com laudo confirmando sua necessidade educacional especial. Na escola nem sempre são incluídos apenas os alunos que possuem laudo, e os professores ou a equipe escolar pode considerar como alunos com necessidades especiais (especialmente com deficiência intelectual) aqueles alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou desenvolvimento, ainda que não tenham sido diagnosticados por meio de laudos, logo, não contando nas estatísticas.

3.2.3. Os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação oferece aos professores formação continuada voltada para a educação inclusiva por meio principalmente do CEMAD, em parceria com o Centro de Formação e/ou outras instituições.

O Centro Municipal de Apoio ao Deficiente foi construído mediante autorização da Lei Municipal nº 2.286 de 9 de maio de 1995, sendo então definida a construção de uma escola especializada para atender deficientes visuais, auditivos e mentais com possibilidade de aprendizagem. O Decreto Municipal nº 7.548 de 30 de junho de 1996 atribui à instituição o nome Centro Municipal de Apoio ao Deficiente “Maria Onilza Borges”.

A política de ação do CEMAD caracteriza-se basicamente como processo de habilitação e/ou reabilitação das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando a sua inclusão social. Oferece apoio ao processo de inclusão educacional e atende usuários deficientes da comunidade Anapolina e aluno com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Ensino. Constitui-se como referência para unidades escolares do município, no que se refere ao apoio técnico-pedagógico especializado, psicológico, fonoaudiológico e social a alunos com necessidades educacionais especiais. Entre seus objetivos está a capacitação dos profissionais de educação, em parceria com o Centro de Formação Continuada, para atuar segundo a proposta de educação inclusiva.

Os cursos são oferecidos principalmente no Centro de Formação

(CEFOPE), um espaço criado pela Secretaria Municipal de Educação, onde são ministrados diversos cursos de aprimoramento profissional para os professores. Essa formação se dá através de oficinas, cursos de formação continuada e até mesmo especializações oferecida em parceria com universidades.

Os cursos realizados pelo CEFOPE são direcionados para os profissionais da educação municipal e não se relacionam somente com Educação Inclusiva, já que ali são oferecidos, entre outros: cursos de informática, capacitação de professores para Alfabetização, Matemática, Novas Tecnologias aplicadas à educação.

Esses cursos são oferecidos gratuitamente aos professores que, no entanto, precisam realizá-los fora de seu horário de trabalho. Muitos professores acabam não participando destes cursos, justificando o fato em função da carga horária excessiva, que a maioria dos professores trabalham em mais de um período.

Conforme dados do próprio CEMAD, pode-se citar os seguintes cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação na área de Educação Inclusiva:

Quadro II – Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação na área de Educação Inclusiva

CURSO	ANO DE REALIZAÇÃO
Oficinas diversas relacionadas ao AEE	Bimestralmente
Oficinas Braille, Sorobã e Tecnologia assistiva	Duas por semestre
Braille e sorobã	2007
Educação Inclusiva	2008
Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no mercado de trabalho (em parceria com o SEBRAE)	2008
LIBRAS básico (parceria com SEBRAE)	2008
Tecnologia assistiva	2008
Dislexia	2008
TDAH	2008
Altas Habilidades/ Softwares assistidos	2009
Especialização – AEE	2010
Encontro Gestão e educação: direito à diversidade	2003 a 2010
LIBRAS	De 2007 a 2010
AEE – mental, físico e surdez	2008 a 2010
Educar na diversidade	2005, 2006 e 2007

Fonte: CEMAD

Segundo informações do CEMAD os cursos oferecidos contam com a participação dos professores, visto que tem suas vagas preenchidas. Mas reconhecem que os cursos não tem sido suficientes para atender às necessidades de formação dos professores.

A APAE – Anápolis, também tem oferecido alguns cursos de capacitação docente, dentre os quais destacam-se: especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, Análise do comportamento aplicada a pessoas com deficiência intelectual, LIBRAS. Os cursos são divulgados por meio de folders, cartazes informativos que são inclusive enviados às escolas para conhecimento dos professores.

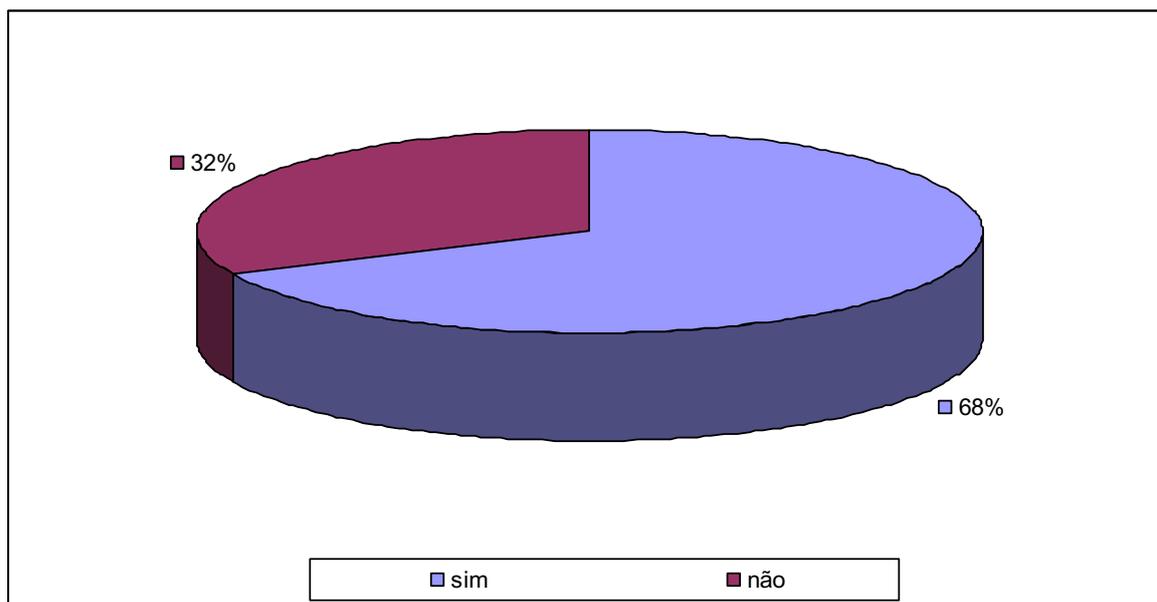
A participação nestes cursos é da iniciativa dos professores e os cursos não são direcionados somente aos professores da rede municipal de ensino, mas a qualquer público interessado.

Obviamente, não basta o oferecimento dos cursos para garantir a formação do professor. É preciso que esses cursos sejam divulgados entre os professores. Segundo informações do CEMAD, a divulgação dos cursos é feita por meio de boletim informativo que é veiculado semanalmente nas escolas.

Os professores de AEE, no entanto, denunciam que muitas vezes a comunicação sobre datas e locais dos cursos é falha, e os professores nem sempre ficam sabendo da realização dos mesmos.

A respeito do questionário cujos informantes foram os professores regentes, foi questionado se os professores têm conhecimento dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Gráfico 12: Conhecimento, pelos professores, dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Questionários aplicados pela autora

Os dados evidenciam que há falhas na divulgação dos cursos já que 32% dos professores sequer tem conhecimento da ocorrência dos mesmos. Além disso, as vagas são restritas e não são suficientes para atender a todos os professores. Desse modo, pode-se inferir que as políticas públicas para formação docente em relação à educação inclusiva em Anápolis são ainda insuficientes para atender as necessidades de formação dos professores.

Se há uma preocupação real com a formação dos professores para a educação inclusiva, estes cursos deveriam ser oferecidos com vagas suficientes e amplamente divulgados, além de motivar os professores a participar dos mesmos, oferecendo-os dentro de sua carga horária de trabalho e com temas que atendam às suas reais necessidades.

Por outro lado, os professores de AEE relatam que há situações em que os professores são dispensados das aulas para participar de capacitações e, no entanto, alguns não comparecem. É preciso investigar melhor a causa do desinteresse de alguns professores em relação a estes cursos a fim de traçar estratégias que possam contribuir na motivação dos mesmos.

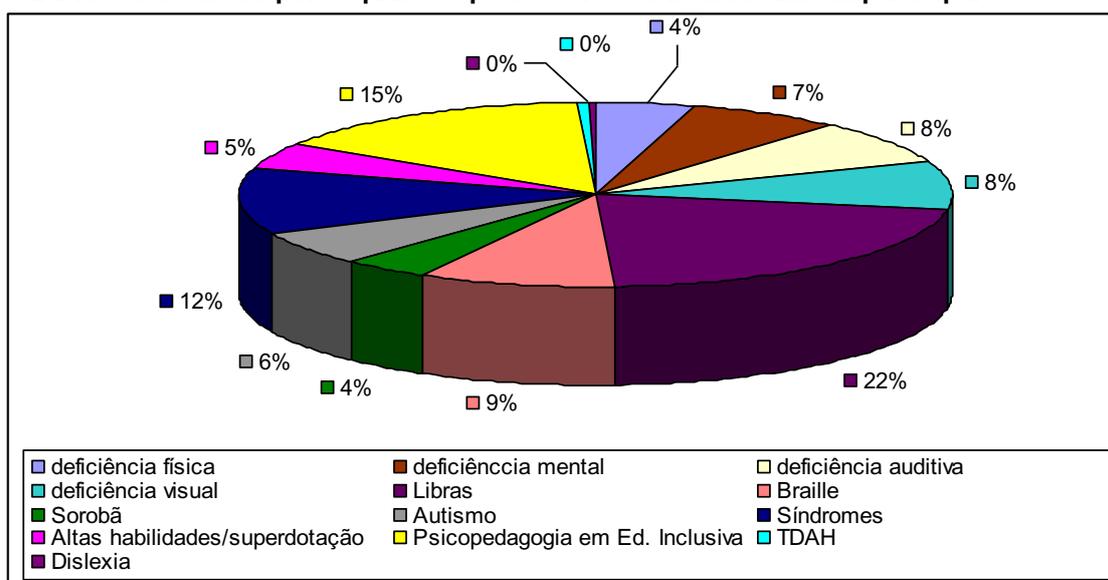
A participação dos professores nos cursos depende tanto de incentivo da

Secretaria de Educação, das próprias instituições que oferecem os cursos, como de fatores relacionados à motivação do professor, tempo disponível para a realização dos mesmos, dentre outros fatores. Entre os professores pesquisados 59% afirmou ter participado de algum curso promovido pela Secretaria Municipal de Educação, enquanto 41% ainda não participou.

Dentre os cursos dos quais participaram, os professores citaram principalmente: PROFA, Pró-Letramento, LIBRAS, PCN, Informática, Matemática, Educação Inclusiva, Dislexia.

Foi solicitado aos professores que indicassem os cursos relacionados à educação inclusiva dos quais gostariam de participar. Muitos professores indicaram mais de um curso, sendo que o curso de LIBRAS parece despertar maior interesse.

GRÁFICO 13: Cursos pelos quais os professores se interessam em participar



Fonte: Questionários aplicados pela autora

O curso de LIBRAS aparece como o curso de maior interesse da maioria dos professores, perfazendo 22% do total de cursos citados, seguido pelo curso de Psicopedagogia em Educação Inclusiva (15%), Síndromes (12%), Braille (9%), Deficiência Visual (8%), Deficiência auditiva (8%), Deficiência Mental (7%), Altas Habilidades e Superdotação (5%), Sorobã (4%) e Deficiência Física (4%). Vale ressaltar que os professores puderam citar mais de um curso de sua preferência e os percentuais se referem ao total de respostas obtidas na pesquisa.

Apesar de 50% dos alunos com necessidade educacional especial sofrerem deficiência intelectual, conforme informações fornecidas pelo CEMAD, os dados da pesquisa evidenciam que apenas 7% dos professores revelam interesse em participar de cursos com essa temática. Por outro lado, o curso mais citado como sendo de interesse dos professores é o de LIBRAS, voltado para atender aos alunos com deficiência auditiva, que somam 15% dos alunos com necessidades educacionais especiais, segundo informações do CEMAD, além de esses alunos contarem com intérprete em sala de aula.

Por outro lado, a rede municipal de ensino enfrenta um déficit de profissionais intérpretes de libras, apesar de já ter realizado concurso específico para tal função. Provavelmente os professores se interessem pelo curso de LIBRAS justamente por esta razão.

Apesar da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis oferecer gratuitamente boa parte dos cursos citados pelos professores como sendo de seu interesse, nem sempre os mesmos participam. A justificativa é apresentada por uma professora: "Os cursos são oferecidos, mas a carga horária do professor impede que participe".

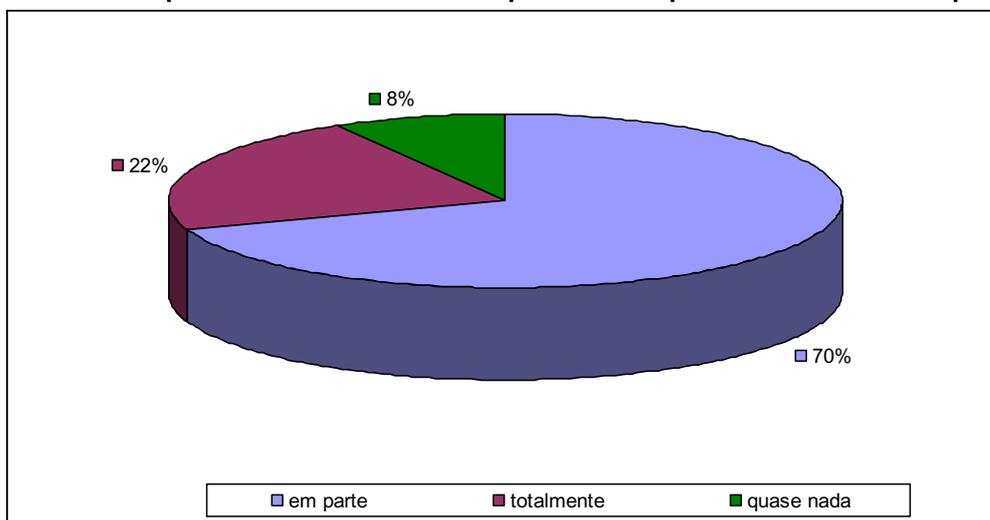
Sabe-se que boa parte dos professores da rede municipal trabalha em mais de um turno, chegando a cumprir até 60 horas de trabalho semanal. Trata-se de um trabalho desgastante, que ocupa um tempo muito grande do professor, inviabilizando a inserção de mais uma atividade em sua rotina, como por exemplo, os cursos voltados para a Educação Inclusiva ou quaisquer outros.

O professor precisa dispor de tempo para investir em sua formação. Para isso, precisa contar com condições de trabalho favoráveis, uma remuneração que não faça ser necessário que o professor trabalhe tanto para garantir sua subsistência. Uma alternativa viável para aumentar a participação dos professores nestas capacitações, é que as mesmas sejam oferecidas dentro do horário de trabalho do professor, dispensando uma parte de sua carga horária para a capacitação.

É necessário também que se avalie o resultado desses cursos, seu reflexo na prática pedagógica dos professores. Essa avaliação foi proposta aos professores, solicitando-se que os mesmos avaliassem o aproveitamento prático dos

conhecimentos adquiridos nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação:

Gráfico 14: Aproveitamento dos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Questionários aplicados pela autora

Para 70% dos professores participantes da pesquisa, os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação são aproveitados em parte em sua prática pedagógica, enquanto 22% afirmam aproveitá-los totalmente e 8% revela que os cursos não foram aproveitados em quase nada.

Durante o grupo focal os professores de AEE foram questionados se os cursos realmente preparam os professores para trabalhar com Educação Inclusiva. Segundo eles, os cursos preparam desde que o professor se disponha a colocar em prática o que aprendeu. Destacam que realmente não é fácil para o professor regente, pois além do conteúdo a ser ministrado em sala ele precisa elaborar atividades diversificadas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores de AEE relatam ainda que, principalmente as oficinas trabalham questões bem práticas, voltadas para a realidade dos professores.

Conforme evidenciam os dados levantados por meio dos questionários aplicados aos professores regentes, nem sempre os professores tomam conhecimento da realização desses cursos e, ainda que saibam de sua realização, nem sempre tem a oportunidade de participar. Outra questão relevante é que nem sempre o professor tem a oportunidade de participar de cursos e oficinas que

atendam a necessidade que ele tem em sala de aula.

Há que se ressaltar ainda que, além dos cursos e oficinas, os professores precisariam de um apoio diário, um suporte pedagógico por parte de um profissional especializado em educação inclusiva, o que ainda não acontece. Por mais que o professor se disponha a aplicar o que aprende nos cursos, na prática surgem muitas dúvidas e situações inesperadas onde o professor não sabe como agir.

Sem o suporte adequado ao seu trabalho a implementação de uma prática inclusiva é praticamente inviável, deixando o professor numa situação angustiante, diante da impotência frente ao aluno com necessidade educacional especial e das dificuldades que enfrenta em conduzir a turma regular enquanto atende individualmente a esse aluno.

Vale ressaltar que a proposta da Educação Inclusiva não visa promover uma educação diferenciada para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas uma educação de qualidade, através de metodologias variadas que contemplem as diferentes formas de aprender, atingindo assim a todos os alunos.

A própria Declaração de Salamanca (1994) preconiza que é necessária uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superior por parte de todos os estudantes.

Ao professor cabe descobrir e desenvolver o seu próprio estilo de facilitador da aprendizagem de todos os alunos (DUEK, 2006)

Estudos realizados por Sant'Ana (2005) também evidenciaram a preocupação dos professores com a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Mesmo aqueles profissionais que recebem ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo.

Desse modo, percebe-se muitas falhas nas políticas de formação docente em Anápolis: falha na divulgação dos cursos, cursos insuficientes para atender a demanda e as necessidades de formação dos professores, falta de pessoal especializado para subsidiar o trabalho do professor, falta de uma estratégia séria de capacitação dos professores para uma atuação segura junto aos alunos com

necessidades educacionais especiais.

Para que a política de educação inclusiva possa ser implementada, é necessário oferecer todas as condições para que tanto os alunos com necessidades educacionais especiais quanto os demais alunos possam ser atendidos com qualidade. Entre estas condições está a formação dos professores e o subsídio ao seu trabalho, por meio de estratégias que contemplem suas reais necessidades, não apenas através de cursos e oficinas, mas também de momentos de reflexão sobre a prática e troca de experiências, momentos valiosos que podem contribuir significativamente com a formação docente.

CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva é hoje um direito da pessoa com necessidades educacionais especiais, que a escola e o poder público não podem negar. O direito à educação, sem qualquer discriminação, inclusive com relação às limitações físicas e intelectuais, é garantido por diversos aparatos legais de abrangência internacional, nacional e local.

Por outro lado, a educação inclusiva não se limita à inserção de indivíduos com deficiência na rede regular de ensino, ao objetivar o oferecimento de uma educação de qualidade para todos. Não basta a garantia legal, é necessário que a Educação Inclusiva aconteça na prática, no dia-a-dia das escolas. Para tanto, algumas condições são consideradas imprescindíveis: estrutura física com condições adequadas de acessibilidade, comunidade escolar sensibilizada para a educação inclusiva, currículo flexível capaz de atender à diversidade, equipe de apoio multidisciplinar para subsidiar o trabalho do professor, capacitação docente para atuação em salas inclusivas, dentre tantas outras.

Para que consiga atingir o objetivo real da educação inclusiva, muito ainda há que ser feito a fim de garantir às escolas todos os recursos necessários, tanto em relação à estrutura física e material, quanto em relação à capacitação de seus profissionais e suporte especializado para atender a todos os alunos com qualidade. Ressalte-se que a escola inclusiva é mais que um ambiente para convivência, porque se supõe que nessa instituição os alunos devem, de acordo com suas possibilidades, construir o conhecimento.

Dentre os diversos fatores que dificultam a implementação da Educação Inclusiva, destacam-se a resistência de alguns professores e a insegurança dos mesmos em trabalhar de acordo com a proposta inclusiva. Provavelmente em razão do sentimento de despreparo dos professores, uma de suas principais queixas refere-se à necessidade de maior apoio/suporte em seu trabalho nas salas de aula inclusivas.

Os dados da pesquisa evidenciaram que, entre os professores participantes da pesquisa, apenas 3% se consideram preparados para atuar em

salas inclusivas. O nível de concordância com a proposta inclusiva também é baixo, sendo que apenas 10% dos professores declaram concordar totalmente com a proposta. Por outro lado, 52% dos professores, a maioria, portanto, admite acreditar que a Educação Inclusiva beneficia a todos os alunos. Entretanto, 37% dos professores, ao definir a Educação Inclusiva, a classifica como uma exigência legal difícil de implementar na prática.

Nota-se que a discordância e a resistência dos professores não é com a educação inclusiva em si, mas com a forma como vem sendo feita sua implementação. Não se faz educação inclusiva somente em função de leis, mas é preciso oferecer condições adequadas para que ela aconteça. Não basta matricular um aluno com necessidade educacional especial numa sala regular, é preciso que o professor esteja preparado para recebê-lo e conte com condições físicas, materiais e de suporte pedagógico mediante as quais seja possível atendê-lo com qualidade.

Percebe-se que os professores não estão adequadamente sensibilizados em relação à Educação Inclusiva e mostram-se inseguros para atuar em tal proposta. Certamente esta insegurança deve-se ao sentimento de despreparo e a uma formação insuficiente para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. O primeiro passo para atuar numa proposta inclusiva é, sem dúvida, a sensibilização, daí a importância de que seja feito um trabalho de conscientização acerca dos objetivos e princípios da Educação Inclusiva. O professor precisa acreditar na proposta, perceber seus benefícios, sentir-se motivado a participar do processo de implementação da educação inclusiva.

Uma vez sensibilizados, os professores precisam ser preparados para realizar esse trabalho, aprendendo a identificar e atender as diversas necessidades educacionais especiais, no âmbito de sua atuação docente. Além disso, precisa contar com o suporte de profissionais especializados nas diversas áreas, a fim de que o aluno seja atendido também do ponto de vista psicológico, fonoaudiológico, terapêutico, entre outros, conforme o caso. Não é demais mencionar novamente que, além da capacitação e da equipe de apoio, são necessárias condições em termos de estrutura física e material, além de sala com número reduzido de alunos, a fim de que todos possam ser atendidos de forma satisfatória e não apenas o aluno com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa mostrou que tem havido uma preocupação da Secretaria

Municipal de Anápolis em oferecer cursos de capacitação docente na área de Educação Inclusiva, provavelmente até em função de exigências das políticas públicas nacionais. Entretanto, o que se percebe é que estes cursos não tem sido suficientes para atender às necessidades de formação dos professores, já que cerca de 40% dos professores afirmam nunca ter participado dos mesmos. Além disto, muitas vezes a divulgação dos mesmos é precária e o professor nem chega a tomar conhecimento da ocorrência dos cursos, conforme depoimento dos professores sujeitos da pesquisa.

Os professores queixam-se ainda de não ter tempo disponível para a realização dos cursos, que precisam ser realizados fora de seu horário de trabalho e estes, muitas vezes, trabalham em dois ou até três turnos, inviabilizando sua participação. A melhoria na formação docente passa, portanto, no oferecimento de melhores condições de trabalho para o professor, inclusive garantindo tempo para sua formação.

Não se pode deixar de enfatizar a responsabilidade do professor pela sua própria formação. O professor precisa reconhecer a importância de se capacitar melhor e buscar meios para seu aprimoramento profissional. Sabe-se que a educação inclusiva é hoje um desafio a ser superado e que o poder público tem uma grande responsabilidade nesse processo. Por outro lado, os professores não podem ignorar essa realidade e precisam se informar melhor sobre essa temática, pois trata-se de uma temática que faz parte de sua atuação profissional. Uma das formas mais simples de iniciar essa capacitação seria pela leitura do material teórico disponível sobre a Educação Inclusiva. No entanto, a pesquisa evidencia que os professores não tem o hábito de ler sobre esta temática.

Diante dos obstáculos enfrentados pelos professores na implementação da Educação Inclusiva, eles apresentaram, durante a pesquisa, algumas sugestões. Uma delas refere-se à inserção de professores auxiliares nas salas onde houver alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores argumentam que isto facilitaria o trabalho, porque sentem dificuldades em atender individualmente aquele aluno que necessita de um atendimento especial e à turma como um todo simultaneamente.

Certamente a presença do professor auxiliar facilita o trabalho do professor, uma vez que nos momentos em que for preciso atender individualmente o

aluno com necessidade educacional especial, os demais alunos não deixariam de contar com a orientação do professor.

Os professores do AEE sugerem a criação de um grupo de estudos de casos, visando proporcionar um momento de troca de experiências que poderia contribuir significativamente com a formação destes professores. Esta seria uma alternativa possível no sentido de possibilitar aos professores a oportunidade de refletir sobre a educação inclusiva, seus principais objetivos, princípios e fundamentos, além de compartilhar com seus pares suas dúvidas e as experiências vivenciadas em sala de aula.

Quando a discussão é cumprir o papel da escola enquanto instituição que deve contribuir para o desenvolvimento cognitivo, propiciando a aprendizagem há que se reconhecer que nem sempre a escola, da forma como está organizada hoje, tem condições de atender a alunos com qualquer tipo de limitação. A educação inclusiva não ocorre apenas mediante a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular, mas é preciso oferecer a esses alunos um ensino fundamentado em suportes científicos. Isto não significa que sejam criadas metodologias específicas para estes alunos, ao contrário, espera-se que o professor desenvolva metodologias diferenciadas que contemplem as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, aí incluídos aqueles com necessidades educacionais especiais.

A proposta de educação inclusiva deve ser posta em discussão desde o momento da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, que deve contemplar a diversidade. Esse é o momento de conscientização da comunidade escolar acerca dos objetivos da educação inclusiva, bem como de avaliar as condições reais os obstáculos reais que deverão ser enfrentados a fim de traçar coletivamente as estratégias para superá-los.

É preciso unir toda a comunidade escolar e a sociedade de uma forma geral para exigir seus direitos, isto é, uma educação de qualidade para todos, a qual só pode ser efetivada se houverem as condições mínimas necessárias. Há que se refletir sobre quais são as reais necessidades dos alunos, a fim de suprir adequadamente a cada uma delas.

Mais que isto, é preciso definir claramente qual o papel de cada ator no

processo de implementação da educação inclusiva, de modo que o professor não fique sobrecarregado com atribuições que não fazem parte de seu papel enquanto professor, mas que cabem a outros profissionais. É necessário exigir de cada um o que lhe cabe e, principalmente, exigir do poder público as providências no sentido de não apenas editar leis e decretos, mas oferecer condições de que eles de fato possam ser colocados em prática.

A educação inclusiva é uma necessidade assim como a educação de qualidade é um direito de todo cidadão, com ou sem necessidade educacional especial. Portanto, é preciso refletir melhor e estruturar o sistema educativo de maneira geral e cada escola especificamente a fim de melhorar a qualidade de ensino de forma que todos os alunos possam se desenvolver tendo respeitadas suas peculiaridades.

A educação inclusiva, se implementada de maneira adequada, pode sim trazer benefícios aos alunos e à sociedade como um todo. Entretanto, da forma como está sendo colocada, sem as condições necessárias e sem a devida capacitação do professor, passa a ser apenas o cumprimento de uma exigência legal, inserindo o aluno com necessidades educacionais em sala de aula, sem que haja verdadeira inclusão.

Inclusão não significa apenas o acesso às salas regulares, mas a oportunidade de ser respeitado enquanto pessoa e de ter a oportunidade de desenvolver-se conforme suas potencialidades, recebendo todo o suporte necessário para que esse desenvolvimento ocorra. É claro que essa não é uma tarefa só do professor, o poder público também precisa assumir sua enorme parcela de responsabilidade, garantindo as condições efetivas para que as políticas educacionais voltadas para a inclusão sejam de fato colocadas em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ALMEIDA, Dulce de Barros. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Sou cego ou enxergo?** As questões da baixa visão. Revista Educar, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004.

ANAPOLIS, **Lei n. 2.822**, de 28 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino de Anápolis e estabelece normas gerais para seu funcionamento.

ANAPOLIS. **Decreto Municipal n. 7.548** de 30/06/1996 atribui à instituição Centro Municipal de Apoio ao Deficiente o nome Centro Municipal de Apoio ao Deficiente “Maria Onilza Borges”.

ANAPOLIS. **Lei Municipal n. 2.286** de 09/05/1995. Autoriza a criação do Centro Municipal de Apoio ao Deficiente.

ANAPOLIS. Lei n. 3.218 de 29/12/2006. Cria o **Plano Municipal de Educação de Anápolis**.

ANDRADE, Leonardo Tadeu de. **Validação das intervenções de enfermagem para o diagnóstico de mobilidade física prejudicada nos lesados medulares**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ANJOS, Hildete Pereira dos. et al. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org). **Educação Inclusiva: fundamentação filosófica**. Brasília: MEC/SEE, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n.º 21, março, 2001, pp. 160-1713.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; SOUSA, Haila Lopes de. **A política de formação de professores no Espírito Santo: tempo de inclusão e mudanças na cultura docente**. ANAIS, Congresso ANPAE, 2009.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva** : atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Escola inclusiva: questionamento e direções. In: BAUMEL, Roseli C. R. de C., SEMEGHINI, Idméa (orgs). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: SEE, 2006.

BRASIL, **Lei n. 10.098**, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

BRASIL. **Decreto n. 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8.10.2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto n. 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino nos estados, Distrito Federal e municípios para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado.

BRASIL. **Decreto n. 914** de 6 de Setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.044** de 21/10/1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2000 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>.

BRASIL. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. Quebec, Canadá, 2001. disponível em : http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf, acesso em 21 mar. 2009.

BRASIL. **Ofício Circular Nº 23/2009** – MEC/SEESP/GAB.

BRASIL. **Portaria de nº 1.793/94**, do Ministério da Educação.

BRASIL. **Resolução nº 2** de 11/09/2001, do Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 10216 /2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 06 abr. 2001.

BRASIL.Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. E atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL/MEC/SEEF/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília/DF, 1999.

BRITO, Angela Maria Waked de.; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicol. Reflex. Crit.** 1999, vol.12, n.2 [citado 2010-01-19], pp. 429-445.

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

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba : Edit. UNIMED, V.3, n. 5, p. 7 - 25, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. orgs. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, EdUFSCar, 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20.

DUEK, Viviane Preichardt. Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação de Mestrado. Santa Maria,

RS: UFSM, 2006.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEE, 2005.

DUTRA, Claudia Pereira. et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista de Educação Especial. Brasília, v. 4, n.1, p. 7-17, jan/jun, 2008.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. et al. As políticas de formação inicial de professores: reflexões acerca de um currículo da/na educação especial. **Cadernos Anpae**, n. 8, 2009.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. et al. **Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/ SEED/ MEC/ Brasília/DF-2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Sandra Mara Soares. et al. O atendimento educacional especializado nos anos iniciais: contribuição da gestão do conhecimento e das tecnologias assistivas. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia** – 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

GADIA, Carlos A. et al. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, V. 80, N°2 (supl), 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFREDO, V. L. Flôr Sénéchal. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação especial**: tendências atuais. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEED, 1999.

GOIAS. Gabinete Civil. **Lei Complementar nº 26**, de 28 de dezembro de 1998.

GOIAS. Gabinete Civil. **Lei nº 12.695**, de 11 de setembro de 1995.. Cria a Política Estadual de Atenção ao Deficiente, o Fundo Estadual de Apoio ao Deficiente, o Conselho Estadual dos Direitos do Deficiente.

GOIAS. Gabinete Civil. **Lei nº 15.440**, de 16 de novembro de 2005. Introduz alterações na Lei no 12.695, de 11 de setembro de 1995, que cria a Política Estadual de Atenção ao Deficiente, o Fundo Estadual de Apoio ao Deficiente, o Conselho Estadual dos Direitos do Deficiente e dá outras providências.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Educação inclusiva: avanços na educação de alunos surdos. **INCLUSÃO** - Revista da Educação Especial, v. 1, n.1 - Jul/2006.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JIMÉNEZ, R.B. Modalidades de escolarização. A classe especial e a classe de apoio. In: Bautista, R. (Ed.) **Necessidades educativas especiais**. (Ana Escoval trad.). Lisboa: Dinalivro, 1997.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de e BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. Cad. **CEDES**. 2008, vol.28, n.75, pp. 209-227.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspec.** 2000, vol.14, n.2, pp. 51-56.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTIN, Carla Soares. Aprender a superar. **Revista Nova Escola**. Edição Especial, n. 24, jul. 2009.

MAZZARO, José Luiz. **Políticas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão**. Revista @mbiente educação, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 40-55, ago./dez. 2008

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** 2006, vol.11, n.33, pp. 387-405.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (orgs). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução 3447 de 09/12/1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo:

Cortez, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PERRENOUD, Phillip. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Rev. bras. educ. espec.**, Abr 2009, vol.15, no.1, p.3-14.

RENZULLI, J. El Concepto de los Três Anillos de la Superdotacion: Um Modelo de desarrollo para uma Productividad Creativa. In: **Intervención e Investigación Psicoeducativas em alumnos Superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1994.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidade na Formação de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília, v. 4, n.1, p. 33-40, jan/jun, 2008.

RODRIGUES, Sonia Maria. **Educação inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ROSA, Dalva E.Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (org). **Políticas Organizativas e curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESD, 2005.

SÁ, Elizabet Dias de. et al. **Atendimento Educacional Especializado**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, ago. 2005 .

SANTOS, Monica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003**.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. WVA editora: Rio de Janeiro, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. http://www.educacaoonline.pro.br/lista_seção.asp?p_id_seção=5. Artigo publicado na **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p. 9-10.

SILVA, A. F. et al. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Joselita Romualdo. BERGAMO, Regiane Banzato. A percepção de diferentes autores que atuam no cenário da educação inclusiva. In: **Anais Educere**: PUCPR, 2008

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, dez. 2005 .

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TELFORD, Charles. **O Indivíduo Excepcional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores**: Políticas e Debates. São Paulo: Papirus, 2002.

VIEIRA, Alexandro Braga. Políticas públicas de formação continuada de educadores e escolarização de alunos com deficiência: pensando a escola de educação básica como uma possibilidade de formação docente. **Cadernos Anpae**, n. 8, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA COM PROFESSORES

Caro professor, este questionário constitui um instrumento de coleta de dados para pesquisa que está sendo desenvolvida pela mestrandia em Educação Maria José de Moura Alves, intitulada: **a educação inclusiva no sistema municipal de ensino de Anápolis: políticas públicas e formação docente**. Queira, por favor, responder às questões que seguem, contribuindo assim para a realização da pesquisa, cujo objetivo é analisar as políticas públicas de implementação da educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis bem como a formação continuada dos professores para atuar numa proposta inclusiva. As informações prestadas aqui são de caráter confidencial e serão utilizados exclusivamente para fim de pesquisa.

Grata pela contribuição!

Maria José de Moura Alves

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

- a) Sexo: () masculino () feminino
- b) Faixa etária:
 () 18 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () mais de 50 anos
- c) Formação acadêmica
 () Magistério completo
 () Cursando Licenciatura em _____
 () Licenciatura concluída em _____
 () Outro curso de graduação – área _____
 () Especialização - área: _____
 () Mestrado
 () Doutorado
- d) Escola em que atua: _____
- e) Série (s) em que atua: _____
- f) Tempo de exercício da docência:
 () menos de 3 anos () 3 a 6 anos () 6 a 9 anos () 9 a 12 anos
 () 12 a 15 anos () 15 a 18 anos () mais de 18 anos

PARTE II – DADOS PARA PESQUISA

- Você já atuou em sala de aula inclusiva?
 () sim () não
- Atualmente, você tem algum aluno com necessidade especial?
 () sim. Especifique: _____
 () não
- Você concorda com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares?
 () concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo

4. A seu ver, qual seria a melhor definição para a Educação Inclusiva?
() Educação de qualidade para todos os alunos, independente de suas diferenças.
() Inserção de alunos com necessidades especiais nas salas regulares
() Uma exigência legal, difícil de implementar na prática
() Oportunidade de socialização para o aluno deficiente
() outra: _____
5. Em seu curso de Licenciatura ou Magistério você teve alguma disciplina voltada para a Educação Inclusiva?
() sim () não, o tema não foi abordado
() não, mas o tema foi tratado em outras disciplinas
6. Você já participou de algum curso voltado para a Educação Inclusiva
() sim. Especifique: _____
() não
7. Você tem conhecimento dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação voltados para a Educação Inclusiva?
() sim () não
8. Já participou de algum curso voltado para a Educação Inclusiva oferecido pela Secretaria Municipal de Educação?
() sim. Especifique: _____
() não
9. Caso positivo, como você avalia a contribuição deste (s) curso (s) para sua prática em sala de aula?
() contribuiu muito () contribuiu pouco () não contribuiu
10. Você se sente preparado para atuar numa sala de aula inclusiva?
() sim () não () parcialmente
11. Você tem interesse em participar de cursos de formação específica para a Educação Inclusiva?
() sim. Indique os cursos: _____
() não
12. Você tem lido algum material teórico (livros, artigos, etc.) sobre Educação Inclusiva?
() frequentemente () esporadicamente () não tenho lido
13. Sua escola proporciona momentos para que os professores possam refletir e/ou discutir sobre questões voltadas para a Educação Inclusiva?
() frequentemente () esporadicamente () não proporciona
14. Você acredita que a Educação Inclusiva
() beneficia a todos os alunos
() beneficia somente os alunos com necessidades especiais
() não traz benefícios significativos aos alunos
Justifique: _____

15. Quais os principais obstáculos que você observa no processo de implementação da Educação Inclusiva:

() estrutura física das escolas (falta de acessibilidade)

() falta de material didático-pedagógico específico

() falta de apoio/orientação pedagógica

() falta de preparo dos professores

() resistência dos professores

() preconceito de pais, alunos e comunidade

() superlotação das salas de aula

() outro. Especifique: _____