UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL

PATRICIA MARA MEDEIROS

INCLUSÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO:
uma necessidade especial para profissionais da área

FRANCA

2007

PATRICIA MARA MEDEIROS

INCLUSÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO:
uma necessidade especial para profissionais da área

Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do titulo de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida

FRANCA

2007

Medeiros, Patrícia Mara
Inclusão social pela educação : uma necessidade especial para profissionais da área / Patrícia Mara Medeiros. –Franca: UNESP, 2007

Trabalho de Conclusão de Curso – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP.

1. Portadores de necessidades especiais – Inclusão social.
2. Políticas sociais – Educação especial – Brasil.

CDD – 362.3

PATRICIA MARA MEDEIROS

INCLUSÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO:
uma necessidade especial para profissionais da área.

Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do titulo de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:_____
Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida - FHDSS/UNESP

1º Examinadora:_____
Profa. Dra. Cléria Maria Lobo Bittar Pucci - UNIFRAN

2º Examinadora: _____
Profa. Dra. Íris Fenner Bertani – FHDSS/UNESP

Franca, 12 de dezembro de 2007.

PAI e MÂE,

Quando a tristeza estava mais pesada, quando o cansaço estava mais profundo, quando a mente estava mais desgastada, vocês chegaram e como num passe de mágica me mostraram que a gente pode tudo o que a gente acredita e que a diferença entre o quase e o conseguir é a maneira como a gente luta no final, e que a diferença entre sonho e realidade é apenas uma questão de segundos. Eu estou tentando chegar lá e se Deus quiser vou conseguir, porque hoje eu aprendi que nunca devemos desistir de nada da nossa vida, pois estamos nela para enfrentarmos os desafios que aparecem. Se hoje eu não fui tão forte o quanto sou, saiba que fiquei mais forte depois de tudo o que vocês falaram, e aconteça o que acontecer eu não vou desistir, se no final eu não conseguir vou estar de cabeça erguida, pois terei feito o melhor que pude. Hoje vocês me ensinaram que na vida a gente não pode ter tudo o que sonha, mas que podemos lutar até o fim. O maior presente da minha vida é que vocês são meus pais. Obrigada por ter feito tudo ficar bem hoje e sempre. Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, principalmente, ao meu namorado, que sempre esteve ao meu lado nos momentos do mestrado. Eternamente serei grata pelo exemplo, carinho, aconchego e amor. Daniel, você foi o pilar deste meu caminhar.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos que me apoiaram e souberam entender a minha ausência. A família é o maior bem que podemos ter e, por isso, agradeço-lhes a compreensão.

À tia Lúcia pelas palavras de carinho, nos momentos em que eu mais precisava. Tia, obrigada pela presença amiga.

Aos meus sogros, exemplo de dedicação, a compreensão e o apoio afetivo foram fundamentais nessa caminhada.

À Profª Djanira, minha querida orientadora, que se tornou mãe, amiga e conselheira. Muito obrigado pela paciência e dedicação constante. Com você, aprendi que o relacionamento orientador-orientando foi fundamental para a realização desta conquista. Não tenho palavras para agradecê-lhe pelo carinho dedicado o meu trabalho. Hoje você faz parte da história da minha vida. Você é um exemplo de orientadora!

Aos amigos que conquistei no mestrado, especialmente, pela ajuda da Lívia e a Tatiana. Meus eternos agradecimentos.

À amiga Leo pelo exemplo de profissionalismo. Sem o seu impulso inicial, não poderia ter trilhado este caminho.

Aos meus amigos, Matsuel, Montanha, Ricardo, Rodrigo, Vinicius, Guilherme, Lelo e Rafael que me deram apoio e força, nos momentos de cansaço proporcionando-me boas risadas, alegrias e muitas “bobagens”. Vocês souberam transformar o meu cansaço em diversão e, por isso, agradeço-lhes de coração.

Ao queridas amigas Silvinha e Carla, que acompanharam todo o meu percurso, nestes dois anos. O companheirismo e o entendimento de vocês foram essenciais para o meu caminhar.

À Equipe do Departamento de Educação de Ilha Solteira e aos professores, por me fazerem acreditar que existem pessoas comprometidas com uma educação de qualidade. Agradeço pela disponibilidade, parceria e confiança.

Aos professores que se dispuseram a participar desta pesquisa. Seus relatos foram essenciais para a realização desta investigação.

As crianças PNE, meu muito obrigado pelos ensinamentos!

Eu educo hoje, com os valores que eu recebi ontem, para as pessoas que são o amanhã. Os valores de ontem, os conheço. Os de hoje, percebo alguns. Dos de amanhã, não sei. Se só uso os de hoje, não educo: complico. Se só uso os de ontem, não educo: condiciono. Se só uso os de amanhã, não educo: faço experiências às custas das crianças. Por isso, educar é perder sempre sem perder-se. Educa quem for capaz de fundir ontens, hoje e amanhãs, transformando-os num presente onde o amor e o livre arbítrio sejam as bases.

(Arthur da Távola).

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa propõe como objeto de investigação, contribuir para uma reflexão das possíveis formas de se trabalhar a inclusão dentro dos parâmetros educacionais para uma política pública visando uma sociedade globalizada, onde o diferente é negligenciado e onde os educadores assinalam como sendo um desafio, a pratica de inclusão. O objetivo geral foi analisar e compreender quais os fatores que impedem ou dificultam os professores das três escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Ilha Solteira/SP a trabalharem com Portadores de Necessidades Especiais, pois a Educação Especial, na realidade brasileira, tem sido definida muitas vezes, apenas como métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais. Nesse contexto, a Educação Especial no Brasil não tem merecido a necessária atenção dos estudiosos de modo a empreenderem uma investigação científica de sua existência enquanto política educacional e não como mera prática de educação, onde se reduz sua ação a repetição de metodologias, reproduzindo e mantendo assim, a ideologia do sistema dominante. Como instrumento para coleta de dados foram realizadas entrevistas com análise na abordagem quanti-qualitativa. O processo de análise e interpretação dos dados teve como finalidade à organização de forma sumária dos mesmos, de tal forma que possibilita o fornecimento de respostas ao problema proposto na investigação. Para que isso se utilizou o estabelecimento de categorias; tabulação eletrônica, avaliação das generalizações obtidas com os dados e interpretação dos dados. Os dados obtidos demonstraram que apesar de possuir um projeto de inclusão, as escolas não se encontram adaptadas estruturalmente e pedagogicamente para atenderem os PNE e os educadores não possuem apoio técnico-pedagógico que contribuam para a construção de uma prática inclusiva propiciando uma educação de qualidade para todos, baseada em fundamentos democráticos e na valorização de toda e qualquer diversidade que esteja presente no sistema educacional.

Palavras-chave: educação especial; portadores necessidades especiais; políticas públicas.

ABSTRACT

The current work of searching aimed the investigation, contributes to the reflection of possible ways of working the inclusion within the educational parameters to the public policy to aim at a global society, which the different is disregarded and where educators point out as being a challenge, the inclusion practicing. The general purpose was analyzing and understanding which aspects prevent or make difficult teachers from three elementary schools of Ilha Solteira municipality, São Paulo State, working with especial need bearer, as Especial Education in Brazil, it has been defined some times, just as methods, techniques and different didactic material as usual. On this context, Especial Education in Brazil has not received necessary attention from studious so as to undertake a scientific investigation of its existence as educational practicing, which is reduced its action to the methodology repetition to reproduce and remaining this way, the system, ideology dominant as a tool for collecting data, it was carried out interviews by analysis on quanti-qualitative abordage. The analysis process and understanding of data had as finality to organization of a summary way of same, in a way that makes possible the supply answers to the proposed mather on the investigation. For this it consolidate was used the settlement of categories, electronic board, evaluation of generalization obtained by data and understanding of data. The data obtained showed that in spite of having a project of conclusion schools are not adapted structurally and pedagogically to attend “the PNE” (Special Need Bearer) and the educators do not have pedagogic technical support that contributes to a construction of an inclusive practicing, offering high quality education for all people, based on democratic foundation and appreciation of any kind of diversity being presented into the educational system.

Key-words: especial educations, especial need bearer public policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Infantil 55
Quadro 2 – Ensino Fundamental 55
Quadro 3 – Ensino Médio 55
Quadro 4 – Categorias de análise dos dados coletados 101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nº professores participantes da pesquisa por UE 98
Gráfico 2 – Faixa etária dos professores 98
Gráfico 3 – Formação dos educadores 99
Gráfico 4 – Tempo de experiência para docência com PNE..... 99

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HA	Hora Aula
IBC	Instituto Bejamin Constant
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Portador de Necessidades Especiais
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

CAPÍTULO 1 A INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS ... **19**
1.1 História da educação especial no Brasil **19**
1.2 A Política Nacional de Educação Especial: legislação e normas **24**
1.3 Planos Nacionais de Educação **33**

CAPITULO 2 O PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS *38*
2.1 Da exclusão a inclusão **38**
2.2 A exclusão social **44**

CAPÍTULO 3 OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL **49**
3.1 Objetivos gerais da Educação **49**
3.2 A Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental **58**
3.3 A formação de educadores para Educação Especial **67**

CAPÍTULO 4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS **86**
4.1 Explicações Iniciais **86**
4.2 Da pesquisa **89**
4.3 Análise dos dados **96**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **108**

REFERÊNCIAS **113**

APÊNDICES
APÊNDICE A – Relação dos professores/alunos – Projeto de Inclusão EMEF Profª Aparecida Benedita Batista Silva **120**
APÊNDICE B – Relação dos professores/alunos – Projeto de Inclusão EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia **121**

APÊNDICE C – Relação dos professores/alunos – Projeto de Inclusão EMEF Prof. Paulo Freire 123
APÊNDICE D – Questionário de pesquisa..... 124

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Político Pedagógico de Inclusão do Município de Ilha Solteira/SP 129
ANEXO B – Dados da Educação 2007 143

INTRODUÇÃO

O contexto esboçado por uma multiplicidade de fatores sócio-políticos e econômicos marcado pelo neoliberalismo, pela globalização, pelas novas tecnologias e pela pós-modernidade torna complexo o processo de formação dos profissionais da Educação Especial e essa complexidade tende a exacerbar-se, devido à busca pela profissionalização de docentes, atuantes em um nível de ensino, considerado, até então, excluído. Decorrente disso, várias questões começam a ser revistas, diversos encaminhamentos são feitos e isso tudo gera um quadro marcado por muitas mudanças.

O interesse em investigar a atuação dos professores da Educação Especial advém da minha trajetória enquanto docente e psicóloga do Ensino Superior, onde atuei por aproximadamente quatro anos como educadora na disciplina: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial.

Durante minha experiência como professora, sempre me incomodou a valorização excessiva da prática, isto é, da percepção em detrimento do embasamento teórico-conceitual. Assim, tinha-se consciência de que discussões teóricas eram fundamentais para compreensão das situações vivenciadas no cotidiano das escolas.

Esses aspectos eram confirmados por meio das dificuldades encontradas pelos educadores na prática da docência em Educação Especial, relatadas pelos mesmos aos alunos no período em que eles realizavam os trabalhos de conclusão de curso, na área de Inclusão. Essas indagações suscitaram muitos debates, mas o principal era: por que existia tanta resistência dos envolvidos no processo educacional em trabalharem com PNE.

Para entender as causas dessa obstinação, considerou-se importante analisar, como vem se processando, a prática educacional dos professores que atuam com PNE ao longo da história da educação brasileira e como conseqüência dessa investigação, constatou-se que a educação especial tem sido definida, nos últimos dez anos, apenas como métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais.

Nesse contexto, a Educação Especial no Brasil não tem merecido a necessária atenção dos estudiosos de modo a empreenderem uma investigação

científica de sua existência como política pública educacional e não como mera prática de educativa, onde se reduz sua ação na repetição de metodologias, reproduzindo e mantendo a ideologia do sistema dominante.

Esse impasse retrocede os rumos da Educação Especial brasileira, impedindo-a de legitimar posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) asseguram aos portadores de necessidades especiais direito a freqüentar a escola pública mais próxima de sua casa, juntamente com as demais crianças e adolescentes. Os professores devem ser preparados para trabalhar com esses alunos sem precisar separá-los do restante da classe. Na prática, porém, os governos destinam pouca atenção ao assunto e dificilmente encontra-se uma escola pública preparada para receber alunos com necessidades especiais.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a) determinam que a Educação Especial seja um campo de conhecimento e enquanto modalidade transversal de ensino deverá perpassar todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação) nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

Determinam também que, a Educação Especial, como parte da prática educacional inclusiva, deve ofertar o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência.

Outra questão que deve ser ressaltada é que os municípios brasileiros receberam, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, ou seja, da oferta de Educação Infantil e Fundamental para todas as crianças e jovens que neles residem.

Assim, passou a ser responsabilidade do município formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade

sociogeográfica, a educação inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Fundamental.

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição desde 1988, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências.

A falta de um apoio pedagógico a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola por que as famílias, muitas vezes, não encontram instituições organizadas para receber a todos e realizar um bom atendimento, que é uma forma de exclusão. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência.

Somente em 2003, o Brasil começa a construir um novo tempo para transformar essa realidade. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras, tornem-se inclusivas.

Com base nessas premissas, tomaremos como significado de alunos PNE os definidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento produzido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), como sendo:

> Aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidos em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001a, p. 39).

Para entender a causa, tanto dessa falta de conhecimento da realidade educacional para Inclusão, quanto da carência de interesse e resistência dos educadores para trabalharem com PNE, considerou-se importante analisar, como vem se efetivando a prática educacional, ou seja, o cotidiano escolar do educador na vivência com PNE.

Deste modo, o texto aqui apresentado tem como principal objetivo analisar e compreender quais os fatores que dificultam e os que facilitam os professores das três escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Ilha Solteira/SP a trabalharem com portadores de necessidades especiais (PNE) e as possíveis formas de se trabalhar a inclusão dentro dos parâmetros educacionais para uma política pública, onde o diferente ou o diverso é negligenciado e onde os educadores desamparados e despreparados, não conseguem apoio pedagógico, tornando a prática educacional inclusiva um desafio.

Nas observações não-participativa realizada nas três Escolas Municipais do Ensino Fundamental, séries inicias, de Ilha Solteira/SP, surgiram alguns novos questionamentos considerados essenciais para orientar o desenvolvimento desta pesquisa:

- As Unidades Escolares (UE) estão proporcionando condições estruturais, matérias e pedagógicas para os educadores trabalharem com PNE?
- Os educadores têm oportunidades de criar interlocuções entre a teoria e as questões práticas vivenciadas, no cotidiano da prática docente?

Para responder a esses questionamentos, foi necessário compreender a história do PNE, analisar as políticas públicas de inclusão e os objetivos da educação brasileira.

Portanto, esse trabalho de pesquisa propõe uma reflexão sobre a qualificação dos profissionais da educação para construir não só uma escola inclusiva, mas uma sociedade inclusiva, capaz de pensar a realidade, rompendo com a prática da reprodução, iniciando assim, uma ruptura com a dominação ideológica do sistema capitalista, propiciando possibilidades de vislumbrarmos por intermédio da educação, uma sociedade justa e menos alienada.

Portanto, para iniciarmos possíveis transformações nas escolas e modificações nas práticas educacionais, temos que necessariamente passar pela inclusão do professor nesse processo, onde esse não apenas receba informações relevantes as necessidades dos educandos, em termos de diagnóstico e áreas lesionadas, mas onde essas informações possam servir de instrumentos para efetivação de práticas significativas que permitam ao educador ser o elo necessário na corrente de ações pedagógicas que levem o indivíduo ao conhecimento, onde o

educador passe a ser processador dessa inclusão, participante e ativo na construção de uma sociedade para todos e não apenas mero coadjuvante, inserindo o portador em sala de aula.

Assim, o presente trabalho foi organizado em quatro capítulos que mantêm uma interlocução entre si.

O Capítulo 1 apresenta uma retrospectiva histórica da Educação Especial no Brasil; uma análise da Política Nacional da Educação Especial, tendo como base a legislação e normas vigentes e os Planos Nacionais de Educação.

O Capitulo 2, denominado “O portador de necessidades especiais”, promove uma análise dos anseios e dilemas frente ao processo de inclusão e exclusão geradas por intermédio da obrigatoriedade de se efetivar uma política de inclusão sem respaldo estrutural dos órgãos governamentais.

O Capitulo 3 descreve os desafios na Educação Especial, delineando em um primeiro momento os objetivos gerais da educação geral e como deve ser organização da Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental, analisando a formação básica dos educadores para Educação Especial.

O Capitulo 4 apresenta a “Descrição, análise e interpretação dos dados”, que objetiva explicitar os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Para efetivação da coleta de dados optou por utilizar como instrumento questionários constituído de questões abertas e fechadas, aplicadas aos professores que possuíam em sala de aula alunos Portadores de Necessidades Especiais; e que atuavam nas três escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Ilha Solteira/SP.

O método adotado foi dialético, que perpassa toda a pesquisa, não só quanto a procedimentos metodológicos específicos, como quanto à análise dos dados obtidos em campo.

Essas entrevistas foram analisadas na abordagem quanti-qualitativa, e optou-se também pela observação não-participativa, a fim de que a presença da pesquisadora nas salas de aula não causasse modificações expressivas na rotina e no desempenho das mesmas, propiciando assim, subsídio para compreensão da prática pedagógica, visto que a pesquisadora não é pedagoga.

É necessário ressaltar que esta análise teve como principal objetivo uma via crítica, uma vez que para uma pesquisa em educação isso seja de extrema relevância.

Para finalizar, apresentam-se algumas considerações finais, a fim de reconstruir os debates abordados no decorrer da pesquisa, para responder aos objetivos e problemáticas, inicialmente, traçados.

CAPÍTULO 1 A INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS

1.1 História da educação especial no Brasil

A Educação Especial[1], nos últimos anos, vem passando por muitas transformações e desafios que, curto prazo, não podem ser resolvidos facilmente, principalmente, no que diz respeito às mudanças de paradigmas, crenças e concepções. O primeiro passo para se suplantar essa situação é acreditar, realmente, que a criança PNE deve ter um novo lugar na atual sociedade, fazendo necessário repensar e transformar questões referentes ao "ensinar".

A defesa da cidadania e do direito à educação de pessoas portadoras de necessidades especiais são atitudes historicamente recente em nossa sociedade, manifestando-se inicialmente através de medidas isoladas de indivíduos ou grupos, e a conquista e o reconhecimento de alguns desses direitos só puderam ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados do século passado.

Estes questionamentos propiciam, cada vez mais, a busca por uma análise do tema. São evidentes as discrepâncias e dissonâncias entre teoria e prática, e as necessidades de compreensão desses aspectos tornam-se essenciais, expressando a importância de estudos científicos na área.

Antes de se adentrar na área específica da formação dos profissionais para a Educação Especial, é importante remontar a sua trajetória histórica, a fim de que seja possível compreender o que vem acontecendo no campo deste nível de ensino, e analisar sua situação na contemporaneidade.

Os atendimentos escolares especiais destinados aos PNE só começaram a ser empreendidos na década de cinqüenta do século passado, precisamente em 12 de setembro de 1854, quando D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº1.428 criou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Bejamin Constant (IBC). Foi ainda D. Pedro II, em 1857, o

---

[1] Educação Especial é definida como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 2003, p. 11).

fundador do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (MAZZOTTA, 2003, p.28-29).

A instalação do IBC e do INES foi marcante e decisória nas primeiras discussões da educação de portadores de deficiência no Brasil, ocorrida no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883. Entre os temas do referido congresso, figurava a sugestão de currículos e formação de professores para cegos e surdos.

Os estudos sobre educação de portadores de deficiência, no âmbito de interesse da sociedade, só começaram a ser empreendidos no Brasil no século XX, com a publicação dos primeiros trabalhos científicos e técnicos publicados durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, em 1900, pelo Dr. Carlos Eiras, intitulados "Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógigo dos Idiotas".

Deve-se ressaltar que, já na primeira metade do século XX, portanto até 1950, já havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que ofereciam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais.

Nesse mesmo período, três outras instituições especializadas, sendo uma estadual e duas particulares, passam a atender deficientes mentais e outras oito, três estaduais e cinco particulares, estender atendimentos à educação de outros deficientes.[2]

A instauração de cinqüentas e quatros estabelecimentos de ensino regular, e onze instituições especializadas, criadas entre 1900 e 1950, foram decisivas, tanto por causa da criação como pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento, pois esses estabelecimentos desempenharam papel fundamental na evolução da Educação Especial no Brasil.

Mazzotta (2003) destaca, no Brasil, dois períodos na evolução da história da educação de pessoas com deficiência:

1) de 1854 a 1956 – Iniciativas oficiais e particulares isoladas e

2) de 1957 a 1993 – Iniciativas oficiais de âmbito nacional.

---

[2] MEC/CENESP. *Educação especial:* cadastro geral dos estabelecimentos de ensino especial, 1975, v. 2. "Estão entre as instituições para deficientes mentais aquelas que atendiam também outros tipos de alunos deficientes". apud MAZZOTTA, 2003, p. 31.

No primeiro período, foram fundados os institutos especializados para atendimento a pessoas que apresentavam deficiências mentais, físicas e sensoriais. Já no segundo período, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi explicitamente assumido, em âmbito nacional, pelo Governo Federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim.

É importante ressalvar que o termo “deficiente”, no século XX era utilizado sem distinção da limitação que o indivíduo possuía, sendo ela física, emocional ou biológica (lepra, surdez, loucura e outros).

Um fato interessante de se observar nesse período também é que as crianças que recebiam algum tipo de educação nesta época eram filhos de pais com situação financeira privilegiada economicamente, ficando os menos privilegiados, excluídos de atendimento especializado.

Portanto, podemos verificar que o primeiro período, citado por Mazzotta (2003), foi caracterizado pelo atendimento clínico especializado, inicio da educação escolar e a fundação das instituições mais tradicionais de assistência as pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais, seguindo o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos. Igualmente, no início do século XX, em 1926, também é criado o Instituto Pestalozzi, uma instituição particular especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1957, com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências, a educação especial passa a ser assumida pelo poder público. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida de outras Campanhas similares, criadas para atender a outras deficiências.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) avança no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial ao Sistema Nacional de Educação.

Somente em 1972 é que se constitui, por intermédio do Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Grupo “Tarefa de Educação Especial” e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, elabora-se a primeira proposta de estruturação da Educação Especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério,

denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Hoje, esse Centro, é a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que mantém basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

Mazzotta (2003) enfoca que, historicamente, as experiências educacionais no campo em consideração mostram, prioritariamente, a atuação de determinados setores da sociedade civil, tais como os referentes aos religiosos, aos filantropos e as Organizações Não Governamentais (ONGs), que, geralmente, trabalham com a educação para os portadores de necessidades especiais em uma dimensão segregacionista, assistencialista e terapêutica. Em termos do Estado, as políticas para a Educação Especial, iniciadas a partir de 1854, vêm sendo marcadas por medidas pontuais, fragmentadas, que denotam o descaso para com essa modalidade de ensino. Além disso, deve-se ressaltar que elas, geralmente, têm se caracterizado por um caráter marcadamente discriminatório.

Outro avanço significativo ocorreu em 1981, quando foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela Organização das Nações Unidas (ONU), no qual se defendeu a “igualdade de oportunidade para todos”. Esse posicionamento repercutiu e trouxe desdobramentos no Brasil através da formulação de vários planos, tais como: Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981); Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Tais planos provocaram uma mudança, que traduziu-se na ruptura com uma perspectiva de benevolência, e na adoção de uma posição política, ambas centradas na garantia de direitos e de acesso à cidadania para as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Somente a partir de 1993 a Educação Especial caracteriza-se pelos movimentos em favor da educação inclusiva, cujo princípio fundamental consiste em ensinar a todos os alunos juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, utilizando adaptações curriculares, traduzidas em estratégias pedagógicas diversificadas que viabilizam a flexibilização do currículo de maneira a possibilitar aos alunos, caso seja necessário, respostas educacionais adequadas às suas peculiaridades individuais.

A Educação Especial, portanto, que tradicionalmente pautava-se por um modelo de atendimento clínico e segregado, tem se voltado nas últimas duas

décadas para a chamada Educação Inclusiva[3]. O avanço do paradigma da Inclusão tem trazido grandes desafios para a Educação em geral e, sobretudo, à Educação Especial, que passa atualmente por um processo de re-significação de seu papel. Esta proposta preconiza que todos os alunos com necessidades especiais oriundas de deficiências, transtornos ou atrasos no desenvolvimento, devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série.

Vale ressaltar que foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes no período desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que, de alguma forma, afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais (MAZZOTTA, 2003).

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança, sendo que a maioria deles tem desempenhado papel relevante mais no sentido de manter, do que no sentido de mudar, as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência.

Não podemos, pois, desconsiderar os empreendimentos de caráter privado e beneficente, liderados pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência, assim como na formação para o trabalho, apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

Por outro lado, temos que destacar que foram os grupos de pais de crianças com deficiência mental, os mais numerosos, que fundaram mais de 1000 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), existentes hoje em todo o Brasil.

---

[3] A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. O princípio da educação inclusiva foi adotado na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (Salamanca, Espanha, 1994), reafirmada no Fórum Mundial de Educação (Dacar, Senegal, 2000) e apoiada pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências (BRASIL, 1994a).

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, buscando parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas e sendo basicamente financiados pelos poderes públicos Municipal, Estadual e Federal.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal de 1988, observa-se uma tendência à organização em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

De modo recente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90, as pessoas com deficiência tem se organizado, participando de comissões, coordenações, fóruns e movimentos, visando assegurar de alguma forma os direitos que conquistaram, tais como reconhecimento e respeito em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas.

Esses movimentos estão se consolidando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança previdência social, acessibilidade em geral. Elas buscam afirmação e querem ser ouvidas, assim como querem as vozes de outras minorias, e precisam ser consideradas já que vivem em uma que se diz sociedade democrática. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

1.2 A Política Nacional de Educação Especial: legislação e normas

O direito à Educação, enquanto garantia de igualdade de oportunidades e de cidadania ativa e participativa, tornou-se, há alguns anos, um dos direitos essenciais, consignados em diversos sistemas legislativos internacionais e nacionais. Como tal, a Educação deixou de ser um privilégio de alguns para ser um direito de todos, cabendo à Escola dar resposta à grande heterogeneidade social, cultural, econômica e étnica dos seus alunos, criando condições para satisfazer as necessidades educativas de todos.

Educar para a diversidade passou a ser uma exigência e um desafio da Escola que ser quer inclusiva, entendendo por isso aquela que é capaz de garantir não só o acesso á educação a todas as crianças e jovens em idade escolar, mas sobretudo, de tornar efetiva a educabilidade de todas as crianças e jovens, dentro de suas características pessoais e sociais.

Contudo, aceitar esse desafio, passar dos ideais às práticas, do dever-ser ao ser, implica diversificar e adequar estratégias, materiais e espaços educativos, de forma a garantir o ensino a todas as crianças e jovens, facilitando o seu desenvolvimento enquanto pessoas e cidadãos capazes de intervir, de forma responsável e informada, na sociedade da qual fazem parte (SASSAKI, 1997).

Na tentativa de garantir igualdade de direitos, não somente aos deficientes, mas a toda a população, foram elaborada uma série de medidas e leis, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão do PNE na escola, no mercado de trabalho, etc. Porém, mesmo considerando-se a pertinência das leis, isso não garante efeitos imediatos, pelo contrário, sua viabilidade dependerá de uma rede complexa que exigirá de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, uma (re)posição, na medida em que se passa a revisar as referências que fundamentam os conceitos e preconceitos da sociedade sobre o PNE. E é com base nesses pressupostos que a análise das Políticas Nacionais da Educação Nacional torna-se de extrema relevância neste capitulo.

Sendo assim, no que tange aos objetivos do estudo proposto, faz-se necessário analisar as políticas de Educação Especial ao longo de sua evolução, pois a educação de pessoas com deficiência se organizou ao longo da história como atendimento especializado substitutivo ao ensino regular, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Essa organização deu origem a Educação Especial de caráter caritativo, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, que determina formas de atendimento clínico terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos que define, por meio dos diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência, até os nossos dias.

Vale ressaltar inicialmente, em decorrência da análise da legislação e normas, as ações voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, legitimada nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº

4.024/61, que apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Nessa mesma Lei, no artigo 89, determinava-se o compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimos e subvenções a toda iniciativa privada, relativa a educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Em 1970, foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a proteção do discurso integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.

As iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência marcadas, por uma concepção assistencialista, não efetivaram políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da autonomia e independência. As chamadas políticas especiais constituíram uma hierarquia de pertencimento, onde alunos com deficiência eram pensados como meros receptores de ações isoladas do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692/71, ao referir-se a “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e para os superdotados”, reforçou a organização da Educação Especial de forma paralela à educação comum, gerando o entendimento de que alunos “atrasados” em relação à idade/série eram deficientes mentais treináveis, determinando ainda mais a concepção de segregação desses alunos e reforçando a percepção de “diferentes”.

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que se fundamenta a promoção do ideal de igualdade sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, pois essa define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Também estabelece, no artigo 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e garante, no artigo 208, como dever do Estado, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[4], reforçou ainda mais esses dispositivos legais ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1991, Art. 55). Nessa década, documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos - Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), influenciaram a formulação das políticas públicas da educação brasileira alentando o direito a igualdade.

> Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994a, p.19)

Outra disposição legal, que também colaborou para avigorar esses princípios, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, pois definiu no artigo 58, a Educação Especial como sendo uma modalidade de educação escolar, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais. No seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades" e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar. Nesse sentido, o artigo 24 deixa claro a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, como uma tarefa da escola.

Assim, a LDB define como responsabilidade do poder público, a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve a concepção tradicional de educação ao prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular em razão de condições específicas.

Em 1999, o Decreto 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo Educação Especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de

---

[4] Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.º 8.069, de 13/07/1990.

ensino, mas, contraditoriamente, no seu artigo 24, condiciona a matrícula compulsória na rede regular de ensino às pessoas com deficiência consideradas ‘capazes de se integrar’.

Diante dessas mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinou no art. 2º que:

> Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a, p. 39).

Vale destacar ainda que a mesma Diretriz, um documento produzido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), é que define Educação Especial como sendo:

> Art. 3º [...] modalidade da educação escolar, processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001b, p. 39).

No entanto, as Diretrizes sendo um dos documentos orientadores para a inclusão educacional, ampliam o caráter da Educação Especial, estabelecendo também o atendimento complementar ou suplementar a escolarização e, por outro, quando mantém a Educação Especial como modalidade substitutiva à educação comum, reduzem esse potencial. Dessa forma, não fortalece a adoção de uma política de educação inclusiva e o enfrentamento dos desafios necessários.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172/2001, delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No seu diagnóstico, aponta um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de Educação Especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, a formação docente, às instalações físicas e ao atendimento especializado.

Destaca ainda que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Entretanto, a análise das metas estabelecidas para a Educação Especial denota contradições ainda vigentes no sistema escolar ao enfatizar o incremento das classes especiais e o modelo da integração. (PNE, 2001, p. 205),

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como:

> Art. 1 [...]
> [...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001c, on-line)

Esse Decreto tem importantes repercussões na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Dessa forma, não se pode impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois estaria configurando discriminação com base na deficiência.

Outro marco no processo de inclusão PNE foi a promulgação da Lei de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001b). Ela possui, como eixo norteador, a elaboração do projeto pedagógico da escola, que deve incorporar essa modalidade de educação escolar em articulação com a família e a comunidade escolar, devendo ainda incorporar a atenção à qualidade à diversidade dos alunos, em suas necessidades educacionais comuns e especiais, como um vetor da estrutura, funcionamento e prática pedagógica da escola.

Ainda segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001b), a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deve promover a

organização de classes comuns e serviços de apoio pedagógico especializado prevendo, na organização destas:

a) professor das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

b) distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do principio de educar para diversidade;

c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitado a freqüência obrigatória;

d) serviços de apoio especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores interpretes das linguagens e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e a comunicação; em salas de recursos, na quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

e) avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados;

f) temporalidade flexível do ano letivo, para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

g) condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professore, articulando experiências e conhecimentos com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

h) uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social e Trabalho sempre que necessário para o sucesso na aprendizagem, e que seja

> disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas;
>
> i) sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
>
> j) atividades que favoreçam o aprofundamento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da LDBEN. (BRASIL, 2001b, p. 47-49)

Assim sendo, a convivência na diversidade proporciona à criança com necessidades educacionais especiais maiores possibilidades de desenvolvimento social e acadêmico, prática saudável e educativa da convivência na diversidade e no exercício das relações interpessoais, aspectos fundamentais da cidadania.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para "o acolhimento e o trato da diversidade", que contemple conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2002, p. 291).

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

Em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, assim como a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado.

Em 2004, com base no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes

Comuns da Rede Regular, com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos, com e sem deficiência, nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabeleceu condições para a implementação de uma política nacional de acessibilidade, trazendo conseqüências práticas que induzem a uma mudança de postura na sociedade para a garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Já o Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngüe nos sistemas de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, desloca a idéia da limitação presente na pessoa para a sua interação com o ambiente, definindo no seu artigo 1º, que: pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Dentre os compromissos assumidos pelos Estados está o de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. Compatível com a meta de inclusão plena está a adoção de medidas para garantir que:

> Art. 24 [...]
> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (ONU, 2006, on-line).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inserindo o Brasil na Década da

Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. O Plano definiu ações, que fomentaram, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem sua inclusão, acesso e permanência na educação superior.

No contexto do Plano de Aceleração do Crescimento, o Plano de Desenvolvimento da Educação, enfatiza o desenvolvimento humano e social e a educação como prioridade, enquanto o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, estabelece diretrizes para garantia do acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas regulares.

1.3 Planos Nacionais de Educação

Como já citado, a Constituição Federal de 88 estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento.

As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade.

Conseqüentemente, as disposições recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível, em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos

programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001b).

Apesar do crescimento das matrículas de PNE no ensino regular, o déficit no atendimento educacional é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, já que as diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos, e da comunidade em geral, para a integração; as adaptações curriculares; a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e especialização dos mesmos para o atendimento nas novas escolas especiais; produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades; adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar; oferta de transporte escolar adaptado.

Como vimos à integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional, fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse período relativamente longo, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, não propiciando que as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, sempre que for recomendado após avaliação de suas condições pessoais.

Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas com necessidades especiais sejam assegurados direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de

integração. Assim, a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino, sendo a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência uma medida importante.

Dentre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País. Considerando isso, a União tem um papel fundamental e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. O apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento.

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a Educação Infantil, detectar as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental é de suma importância (BRASIL, 2001).

Vale ressaltar que existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. Em relação às crianças com altas habilidades, a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a freqüência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento.

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles.

Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolvem especialistas, sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles

setores desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas. Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social.

Considerando essa necessidade, 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.

Isso se justifica pelo fato de 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 material pedagógico adequado.

As escolas especiais, entretanto, devem ser enfatizadas somente quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela.

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil, como já citado anteriormente.

Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais, o que requer um esforço das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais ou de recurso daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses, deve

ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Portanto, o atual debate sobre a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, que teve seu inicio a partir da década de 80, denominado Inclusão Social, e que tem como princípio básico a igualdade de direitos e de oportunidades entre todos os membros da comunidade. E, apesar de não ter se iniciado no contexto da Educação Especial, se refere a ela, na medida em que seu alunado faz parte da população historicamente excluída da escola e da sociedade.

CAPITULO 2 O PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS

2.1 Da exclusão a inclusão

Podemos notar, considerando os capítulos anteriores, que o processo de inclusão requer uma mudança de valores e de atitude por parte de toda a sociedade e, como todo processo que envolve mudanças, ocorre de forma lenta. Amaro e Macedo (2001) apontam que a lógica de exclusão tem permeado a prática educacional, mas deve-se supor que, uma vez iniciada,a prática deve ser voltada para:

> [...] reflexão, construção dinâmica do conhecimento e mobilização de esquemas e recursos, será mais fácil de enfrentarmos os desafios colocados para a busca de uma Educação e Sociedade mais justa, humana, solidária e cooperativa (AMARO; MACEDO, 2001, p. 11).

O processo de inclusão do PNE requer de todos, e notadamente do educador, uma preparação para lidar com a diversidade. É necessário que a escola reflita e elabore novas formas de ensinar, na qual todos os alunos possam participar, sendo importante lembrar que inclusão não implica igualdade e, sim, eqüidade. Mantoan (1997, p. 125) aborda ainda duas outras características que considera como sendo importantes para a concretização do projeto de inclusão, acentuando a disponibilidade interna de cada professor para lidar com o aluno deficiente e beneficiá-lo com o processo de educação, a necessidade de eliminação ou diminuição dos obstáculos que impedem o progresso de todos os alunos.

Mas no Brasil vivenciamos uma “inclusão incipiente”, que se refere à presença de alunos portadores de necessidades especiais nas classes regulares sem um apoio especializado (Mrech, 1999), o que acaba por suscitar muito questionamento por parte dos que estão inseridos. Nessa educação inclusiva dentre algumas dessas questões, estão aquelas que se referem à efetividade e forma de aplicação do projeto de inclusão, bem como aos papéis desempenhados pelos profissionais que participam deste processo.

Pode-se verificar que uma mudança conceitual no âmbito educacional aponta ser necessário a criação de um projeto de inclusão. Para tanto, é imprescindível que

haja um amplo trabalho de comunicação e envolvimento social, que precisa ser organizado pelo sistema controlador educacional do estado a fim de ter um reflexo positivo na sociedade.

Deste modo, torna-se necessário que a sociedade, como um todo, aprenda a lidar com a ambigüidade, por meio de esforços do próprio MEC, a lidar com a ambigüidade exclusão/inclusão, a fim de que se possa construir um projeto social de inclusão educacional.

Como observamos, o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais (PNE), conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), trata, como tendo direito à inclusão, somente aquele que possui deficiência física, mental, sensorial ou superdotação. Entretanto, a Declaração de Salamanca, documento considerado um marco no princípio de Educação Inclusiva, de 1994, estabelece que a escola inclusiva é aquele que contempla muitas outras necessidades educacionais especiais: crianças que têm dificuldades temporárias ou permanentes, que repetem de ano, que sofrem exploração sexual, que violação física ou emocional, que são obrigadas a trabalhar, que moram na rua ou longe de sua escola, que vivem em extrema condição de pobreza, que são desnutridas ou vítimas de guerra ou conflitos armados, que tem altas habilidades, as que, por qualquer motivo, estão fora da escola; sem esquecer daquelas que, mesmo na escola, são excluídas por cor, religião, peso, altura, aparência, modo de falar, vestir ou pensar.

Todos esses apontamentos podem ser fatores que conduzem a reflexão de que um dos grandes desafios para a Educação Brasileira atualmente, tem sido consolidar em seu espaço físico, humano e pedagógico, práticas que levem as escolas a se tornarem inclusivas.

Para que a proposta seja eficaz, deve-se considerar alguns fatores importantes, tais como: respeito, compreensão dos talentos e habilidades individuais, espaço físico adequado, humanização em sala de aula, integração do aluno às atividades escolares, sem discriminação, favorecendo seu desenvolvimento social, intelectual, lingüístico e principalmente emocional, tornando-o seguro e com autonomia para que possa se incorporar ao mercado de trabalho, bem como na sociedade, de forma ativa e autônoma.

A história do relacionamento das pessoas consideradas “normais” com os PNE tem sido caracterizada pela segregação e conseqüentemente, pela gradativa

exclusão. Entretanto, por meio da observação dos caminhos já percorridos pelo homem e sua interação com os PNE, percebe-se melhor a evolução da afinidade entre ambos na realidade atual e a maneira que os mesmos eram tratados na antiguidade, verificando a evolução ocorrida na contemporaneidade.

Até o final do século XV, na Roma Antiga, as crianças que nasciam com alguma anomalia eram jogadas nos esgotos. Nesta mesma época, na Idade Média, os deficientes que participavam do convivo social tinham como função servirem de bobos da Corte.

Martinho Lutero, responsável pela Reforma Luterana, insistia na tese de que os deficientes mentais eram seres diabólicos e deviam ser castigados para serem purificados. Outros argumentos foram utilizados para caracterizar o preconceito e justificar a exclusão dos deficientes, dependendo do momento histórico focalizado.

Do século XVI e início do século XIX, pessoas com deficiência eram escondidas da sociedade, sendo isoladas em asilos, albergues e conventos. Foi neste momento histórico que, na Europa, originaram-se os primeiros hospitais psiquiátricos, porém, todas as instituições desta época não passavam de prisões fechadas, onde não haviam tratamentos especializados e nem programas educacionais. Apesar do avanço significativo no que se refere à necessidade em entender o diferente, essas instituições adquirem ainda apenas o caráter segregador.

No Brasil a situação não foi diferente e as instituições, por muito tempo, reproduziram os modelos europeus, oferecendo atendimento para os deficientes em caráter assistencialista, caritativo e em forma de internato.

Entretanto, apesar dos diversificados esforços e dos numerosos avanços, principalmente, nas duas últimas décadas, alguns aspectos ainda são extremamente delicados no tocante à legislação da inclusão de pessoas com deficiência em salas e escolas de ensino regular.

Foi somente após a realização da Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, metas básicas foram fixadas no Brasil para melhorar o sistema educacional; entre elas, constava a necessidade de melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. A partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, em junho de 1994, que resultou na Declaração de Salamanca, que as teorias e as

práticas inclusivas começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil, atenuando a exclusão e propiciando olhar significativo ao processo de inclusão do PNE no ensino regular.

Isso se deu, em parte, por conta das orientações advindas daquele documento a todos os países, principalmente aos oitenta e cinco países signatários, dentre eles o próprio Brasil. Exemplo dessas orientações está no Artigo 16, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educacionais especiais que determinou: “A legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados”.

Nessas conferências (1990 e 1994) foram avaliadas situações reais que mostravam o grande número de crianças e adolescentes que estavam fora da escola; daqueles que apesar de freqüentá-la não aprendiam; da não aceitação dos que apresentavam necessidades especiais ou da falta de atendimento adequado a estes, que acabavam mostrando resultados de fracasso escolar. Sobre o princípio fundamental da educação e escola inclusiva a Declaração de Salamanca ressalta também que:

> O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importa quais dificuldades ou diferença elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégia de ensino, uso de recursos e parceria com suas comunidades (UNESCO, 1994, p.11-12).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) ao destinar o Capítulo V inteiramente à Educação Especial, torna-se um marco para a educação brasileira, determinando que as necessidades especiais não dizem respeito apenas às deficiências, mas a todas as situações representativas de dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, no que diz respeito à educação inclusiva no Brasil, muitos avanços foram obtidos, porém, ainda existem muitos questionamentos e dúvidas sobre como proceder em determinadas situações. O principal desafio encontrado

para uma educação escolar que inclua o deficiente é amplie a discussão com intuito de ampliar e desmistificar a concepção que a sociedade em geral costumam construir em relação ao PNE, estigma esse que contribui para efetivação do processo de inclusão do mesmo no ensino regular.

As pesquisas sobre exclusão/inclusão de criança PNE no contexto escolar precisam ser multiplicadas, porém os estudos existentes apontam alguns pontos positivos sobre este processo. Podemos notar essas mudanças na entrevista publicada na revista Nova Escola, com a educadora Maria Thereza Égler Mantoan, cujo título foi “Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças”. Nele, a autora diz que inclusão:

> É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2005, p.24)

Quanto ao lado positivo da inclusão, Mantoan (2005) cita que a convivência entre pessoas diferentes faz com que as mesmas aprendam lidar com o preconceito/diferença desta criança. Ela discute também o lado negativo, que é a resistência de muitas pessoas na tentativa de impedir a inclusão, por acreditar que o melhor é deixar as crianças PNE em escolas especiais, acaba por excluí-las do âmbito escolar e, conseqüentemente, da sociedade.

De acordo com Mantoan (2005), para que uma escola seja inclusiva não é preciso apenas adaptar a estrutura física, é necessário que se tenha um bom projeto pedagógico, que valorize as diversidades culturais, dando liberdade aos alunos para que aprendam de acordo com suas possibilidades.

Ao ser questionada sobre os benefícios que a inclusão traz aos alunos e professores, Mantoan (2005, p. 25) cita:

> A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isto na infância, mais tarde, terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que

> são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

Assim sendo, a proposta de examinar a temática da exclusão/inclusão torna-se necessária, uma vez que a mesma encontra-se respaldada por um conjunto de leis, diretrizes e orientações oficiais que compõem a reforma da educação e os contornos que a circundam, as relações entre os seres humanos, os contextos sociais e educacionais. Diante das dificuldades implicadas neste processo, e principalmente com a pressão do indispensável discurso da inclusão, percebe-se a importância e a emergência significativa deste tema no contexto educacional atual, pois é possível perceber que o sentido da deficiência passa pelo estabelecimento de critérios de normalidade e anormalidade, o que representa o estabelecimento de valores construídos histórica e culturalmente por uma dada sociedade.

O que se pode afirmar é que, por detrás de cada manifestação de aceitação ou negação, e rejeição da diferença, estão imbuídas determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem, as quais caracterizam muitas vezes um discurso hegemônico de uma sociedade num determinado momento histórico. O que confirma que tratamento dispensado às pessoas então consideradas “anormais” põe em evidência os sentidos construídos histórico e ideologicamente, neste caso, o da exclusão, presentes em todas as manifestações humanas.

Portanto, esse tema se torna de grande pertinência educacional, uma vez que a inclusão é um movimento mundial, uma jornada com um desígnio que impulsiona atualmente as políticas educacionais no interesse de ofertar escolas em que todos tenham as mesmas oportunidades, recusando desse modo os processos de exclusão e segregação, mas ampliando espaços educativos que assistam alunos com diferentes ritmos, capacidades e necessidades, exercendo plenamente a cidadania, através na garantia do acesso e da qualidade a educação.

2.2 A exclusão social

Na contemporaneidade, várias mudanças vêm ocorrendo no enfoque dado à exclusão social, sendo a história a grande responsável por revelar à humanidade o caminho da exclusão social e humana do homem. Se, no passado, o indivíduo com algum comprometimento era abolido da sociedade através da morte, hoje este tipo de eliminação não é mais praticado; porém, de forma sutil a exclusão acontece através das instituições, como cadeias, asilos e tantas outras que foram criadas com este objetivo: segregar o "diferente" da sociedade. Marques (apud MANTOAN 1997, p. 20) diz "enquanto a pessoa está adequada às normas, no anonimato, ela é socialmente aceita. Basta, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como desviante".

Segundo SASSAKI (1997, p. 31), "a década de 60, por exemplo, testemunhou o boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clube sociais especiais, associações desportivas especiais" criadas, concebendo a idéia de proteger o diferente e, após, reintegrá-lo ao convívio social.

No entanto, quando adotamos termo reintegração, trazemos implicitamente a idéia da desintegração. "Só é possível reintegrar alguém que foi desintegrado do contexto social e está sendo novamente integrado" (MARQUES apud MANTOAN, 1997, p. 20).

A pessoa portadora de alguma deficiência coexiste socialmente com sua família, porém este convívio não se estende na escola, no clube, na igreja e nas outras áreas da sociedade porque é colocada como um ser diferente. Marques (apud MANTOAN 1997, p. 45) aponta como causa os seguintes conceitos básicos: pessoas portadoras de deficiência não correspondem às expectativas, são anormais, diferentes (estigmatização); pessoas portadoras de deficiência não são muito capazes, são pouco produtivas; pessoas portadoras de deficiência são estigmatizadas, o estigma cria preconceitos que, por si, gera medo, e o medo provoca ignorância e afastamento; e por último, pessoas portadoras de deficiência não se encaixam nos valores da sociedade.

É notório, portanto, a busca incessante do homem em consolidar sua identidade, almejando assim, se integrar à sociedade na qual está inserido. Há, entretanto, muitos empecilhos para aqueles que são portadores de alguma

necessidade especial, em relação a este processo de inclusão. Geralmente, as pessoas PNE ficam à margem do convívio com grupos sociais, sendo privadas de uma convivência digna.

No Brasil, a Lei Federal n° 7853, de 24 de outubro de 1989, assegura os direitos básicos dos portadores de deficiência. Em seu artigo 8º constitui como crime punível, com reclusão (prisão) de 1 a 4 anos e multa, quem:

> Art. 8º [...]
> I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;
> II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;
> III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;
> IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência
> [...]

Apesar de atualmente a maioria dos países apresentar alguma legislação que assegura os direitos de todos os cidadãos igualmente, poucas sociedades estão preparadas para exercer a inclusão social em plenitude.

Isso pode ocorrer por diversas resistências do homem em aceitar aquele que não se assemelha com os demais em sua aparência física, ou destoa daqueles por ser agitado, apresentar comportamento inadequado para as situações, ter problemas na fala, ou seja, em aceitar se relacionar com pessoas tão diferentes em sua aparência, mas tão igual na sua essência de humano.

A questão nevrálgica da exclusão social, está no eu em relação ao outro. O problema não é ele, mas, sim, a idéia que formulamos a partir de nossos conceitos que são estabelecidos num dado momento sócio-histórico cultural, em que esses interferem em nossos pensamentos e ações com relação ao "diferente". Porém, presumir sobre direito que assiste a todo ser humano, deliberar qual a melhor maneira de viver e de conviver com o outro, sem que para isso se tenha que ser igual ao outro, é direito e deveria ser respeitado por todos sem exceção.

Considerar que todos deveriam ser iguais torna a existência mais simples e é um movimento da sociedade, talvez porque ficaria mais fácil ou acessível conviver com o igual, não incomodando e não havendo assim, a necessidade de se auto-

reconhecer perante a diversidade. "Na verdade, o que o homem vê e teme é a sua própria fragilidade perante a vida, a sua própria finitude. O conflito originado do confronto do que ele é com o que ele pode vir a ser provoca no homem toda repulsa em relação à diferença" (MARQUES apud MANTOAN, 1997, p. 19). Reconhecer as diferenças é essencial no caminho para a construção de uma sociedade democrática, podendo ser esse processo a sinalização do fim do processo de exclusão social.

Foi com base nessas idéias que se alicerçou a educação individual do PNE, acreditando que essa seria uma forma de aproximação com os seres normais, a fim de desenvolver sua normalidade para melhor integrá-lo através de sua aprendizagem. "A idéia inicial foi, então, a de normalizar estilo ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de" tornar normais as pessoas deficientes" (SASSAKI, 1997, p.32).

Com esse intuito, e considerando que a diferença é inerente ao ser humano, reconhecendo a diversidade como algo natural, em que cada ser pode usar de seus direitos coletivos na sociedade, que um novo conceito surge, o da Inclusão: "Este é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos" (MADER apud MANTOAN, 1997, p 47).

E, como forma de combate à exclusão social do PNE, origina a inclusão social, ou seja, um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, quando ocorre simultaneamente, a preparação destas para assumir seus papéis na sociedade. Dessa forma, as pessoas com necessidades especiais devem encontrar, na sociedade, caminho propício para o seu desenvolvimento através de sua educação.

> A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físico (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1997, p.41).

Contudo, a realidade de nosso país e de outros tantos dá conta de uma exclusão social que se agrava cada vez mais em prejuízo de uma política social inexistente. A história revela as fases da exclusão social onde a sociedade a

transformou em atendimento segregado para a integração e, hoje, em inclusão, tais fatos, porém, essas fases não se processaram sempre ao mesmo tempo, e nem com todos. Como pontua SASSAKI (1997, p. 17):

> [...] o movimento de inclusão começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

A inclusão é um movimento com apenas um interesse: construir uma sociedade para todos. Mesmo sendo muito recente o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças que se apresentam em cada criança que será incluída torna-se fundamental neste processo. Hoje o que se pode notar é uma grande dificuldade em elaborar uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentam, dando a todos, possibilidades de realização humana e social.

Essa dificuldade perpassa também pela compreensão de todos aqueles que entendem a educação como um direito de todos, pois não basta incluir o PNE no ambiente escolar; é necessário trabalhar em conjunto com toda sociedade no sentido de oferecer uma educação capaz de transformar sua realidade, construindo uma sociedade onde caibam todos.

Certamente o que se torna estarrecedor na lógica da exclusão social é a crescente insensibilidade diante dela. De certo modo, estamos anestesiados diante de tantas formas de exclusão que se apresentam em nossas vidas, sejam elas de cunho religioso, éticos, sociais, econômicos ou educacionais. É a própria história que se encarrega de nos revelar as crueldades cometidas aos homens em nome da religião ou em nome das guerras éticas. Isso demonstra, com muita clareza, o que o ser humano é capaz de fazer com seu semelhante.

É necessário mudar o prisma pelo qual são observados os direitos já ordenados e os que precisam ser acrescentados, substituindo totalmente o paradigma que até então é utilizado, até mesmo inconscientemente, em debates e deliberações.

A inclusão social é um processo para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios mobiliário e

meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, alcançando, também o próprio portador de necessidades especiais.

O processo de inclusão vem sendo aplicado em cada sistema social, seja na educação, no lazer, no transporte, etc e quando isto acontece, podemos falar em educação inclusiva, no lazer inclusivo, no transporte inclusivo e assim por diante. Uma outra forma de referência consiste em dizermos, por exemplo, educação para todos, lazer para todos, transporte para todos.

Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos, ou seja, a sociedade inclusiva.

CAPÍTULO 3 OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1 Objetivos gerais da Educação

Analisando as últimas décadas, pode-se enfatizar que, desde 1988, dois marcos foram importantes para educação brasileira: a Constituição de 88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. No entanto, não desprezando a importância dos demais marcos, serão considerados, neste trabalho, a Constituição de 88 e a LDBEN, por estarem mais relacionados com o objeto desta pesquisa, que versa sobre os objetivos gerais da educação brasileira, no campo da Educação Básica.

Já no art.1º da LDB 9.394/96 ficam claros os objetivos da educação, quando essa define que a mesma deverá abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Os princípios e fins da Educação Nacional deverão abranger todas as esperas normativas, tais como família e o Estado, e a mesma deverá estar pautada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, segundo a LDB:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (art 3º)

Sendo assim, é direito e o dever do Estado a obrigação de disponibilizar a, segundo art. 4ª da referida Lei, educação escolar pública e está será efetivada mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

A LDB define, também, deveres e propõe aspectos concernentes à organização, no que se refere a Educação, segundo ela, e em consonância com a

Constituição Federal de 88, é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Quanto a organização da Educação, que compreende o Título IV da mencionada Lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Entretanto, caberá a União (art. 9º):

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistema s de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Aos Estados caberá a tarefa de (art. 10ª):

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.
Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Aos Municípios caberá a tarefa de (art. 11º):

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Ainda caberá aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, a incumbência de (art. 12º):

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos,bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Os educadores foram designados as seguintes incumbências (art.13º):

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Portanto, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para compreensão e sistematização dos sistemas municipais de ensino foram adotadas as seguintes divisões: as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, que deverão ser mantidas pelo Poder Público municipal; as

instituições de educação infantil que poderão ser criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação.

As instituições de ensino dos diferentes níveis devem, portanto, ser classificadas nas seguintes categorias administrativas: públicas, assim entendidas como sendo as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, e as privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Com o intuito de melhor compreensão dos objetivos da Educação, e após esse breve relato da estruturação da mesma, determinada na Lei de Diretrizes e Base da Educação em vigência, torna-se imperativo definir também quais as modalidades e níveis da educação e ensino brasileiro, assim determinada no Capítulo I da aludida Lei.

A educação escolar deve então ser composta pela: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino, médio e a pela educação superior.

Conseqüentemente, no capitulo II, ficam definidos os objetivos que regem a educação básica brasileira, onde se declara como disposições gerais que:

> **Art. 22º.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
> **Art. 23º.** A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(BRASIL, 1996, p. 12)

Em síntese, a educação básica**,** compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem duração ideal de dezoito anos. Essa determinação cronológica se respalda na definição que é durante este período de vida escolar que torna-se posse dos conhecimentos mínimos necessários para uma cidadania completa. Serve também para tomada de consciência sobre o futuro profissional e área do conhecimento que melhor se adapte.

No Brasil, a educação básica encontra-se agrupada nos seguintes ciclos:

Educação Infantil	Idades
Creche	0-3
Pré-Escola	4-6

Quadro 1- Educação Infantil
Fonte: Questionários da pesquisa de campo

Ensino Fundamental de 8 anos	Idade	Ensino Fundamental de 9 anos[5]
C.A (Classe de Alfabetização)	6-7	1º ano
1ª série	7-8	2º ano
2ª série	8-9	3º ano
3ª série	9-10	4º ano
4ª série	10-11	5º ano
5ª série	11-12	6º ano
6ª série	12-13	7º ano
7ª série	13-14	8º ano
8ª série	14-15	9º ano

Quadro 2 - Ensino Fundamental
Fonte: Questionários da pesquisa de campo

Ensino Médio de 3 anos	Idades
1º ano	15-16
2º ano	16-17
3º ano	17-18

Quadro 3 – Ensino Médio
Fonte: Questionários da pesquisa de campo

Considera-se como Educação infantil, o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 6 anos.

[5]A lei nº 11.274, de 06/02/2006, estabelece a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental.

Vale lembrar que no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 chama o equipamento educacional, que atende crianças de 0 a 3 anos, de creche, o que atende crianças de 4 a 6 anos, de pré-escola.

No entanto, recentes medidas legais modificaram o atendimento das crianças da pré-escola, pois alunos com seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os dispositivos legais que estabeleceram as modificações citadas são os seguintes: projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Essa medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Durante esse período os sistemas de ensino terão prazo para adaptar-se ao novo modelo de pré-escolas, que agora passarão a atender crianças de 4 e 5 anos de idade.

Nessa modalidade de ensino, o foco está na estimulação das crianças através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades, fazer descobertas, e iniciar o processo de letramento.

Já o Ensino fundamental, é considerado como sendo a etapa inicial da educação básica, com duração de nove anos, envolvendo crianças e adolescentes com idade entre seis e 14 anos e foi reformulado pela LDB 9.394/96, tomando o lugar do então chamado Ensino de Primeiro Grau, que consistia do curso primário (com quatro a cinco anos de duração), e do curso ginasial, com quatro anos de duração, após os quais vinha o secundário:curso normal, curso clássico ou curso científico.

Sendo assim, a duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a classes de alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não faziam parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série), onde a Lei posterior (11.114/05) garantiu o prazo até 2010 para estados e município de se adaptarem.

O Ensino Fundamental é subdividido em dois níveis: dos seis aos dez anos, classe de alfabetização, indo da primeira àquinta série (caracterizado pela alfabetização e solidificação dos conteúdos básicos); a segunda parte vai da sexta à nona série, normalmente dos onze aos quatorze anos do aluno, se ele sempre tiver

sido aprovado nas séries anteriores, ou seja, não ter repetido algum ano (caracterizado pela diversificação e especificidade dos conteúdos).

Nesse primeiro nível, as crianças e adolescentes são estimulados através de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons, principalmente no primeiro nível, onde através dos vários processos pedagógicos, busca-se conduzir o aluno ao conhecimento do mundo pessoal, familiar e social.

No segundo nível, os pré-adolescentes costumam ter um professor por matéria, além de ter um maior horário de estudo, e também uma matéria mais abrangente, que servirá de base para que o aluno inicie o seu ensino médio.

Em decorrência, o Ensino secundário foi estabelecido como sendo um conjunto específico de anos de escolaridade.

Até 1967, o ensino médio era dividido em três cursos e compreendia o curso científico, o curso normal e o curso clássico. Na seqüência, em 1968, passou a chamar "colegial", também dividido, sendo que os três primeiros anos eram iguais para todos e, posteriormente, quem quisesse fazer o antigo Normal e o Clássico, tinha de prolongar o período de estudo por mais um ano.

Desde 1996, porém, ele passa a ser denominado Ensino Médio, etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da Educação Básica, chamada de segundo grau, cujo objetivo é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mercado de trabalho, oferecendo o conhecimento básico necessário para o estudante ingressar no ensino superior.

A Lei n. º 9394/96, também estabeleceu sua regulamentação específica e uma composição curricular mínima obrigatória. Pode ainda ser realizado em paralelo com a educação profissional de nível técnico.

Tradicionalmente, na maior parte dos sistemas de ensino, o Ensino Médio é composto pelo ensino de Português junto com Literatura Brasileira e Portuguesa, de uma língua estrangeira moderna, das ciências naturais (Física, Química e Biologia), da Matemática, das ciências humanas (História e Geografia primariamente, Sociologia, Psicologia e Filosofia secundariamente), de Artes, de Informática e de Educação física.

3.2 A Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental

A fundamentação teórica seguinte leva em conta o que tem sido pesquisado e estudado, de modo comprometido e sério, por autores e documentos oficiais que propõem a Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental, considerando um conjunto de referências sobre o tema, que abrange a importância do processo inclusivo que além de estar presente em escolas regulares, esteja também vinculado a todos os segmentos da sociedade.

O processo inclusivo vincula-se, em todo território nacional, teórica e legalmente, a todos os segmentos da sociedade, portanto, também, à área educacional. É o que se verifica na Lei n° 12.280, de 11 de Novembro de 2002, que dispõe sobre a proteção integral aos direitos do aluno:

> Art. 3º – O aluno tem direito a educação e a instrução, sendo lhe assegurado o pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 4° – No processo educacional respeitarse-ão os valores culturais, artísticos, históricos e de crença religiosa, próprio do contexto social do aluno, garantindo-se a este a liberdade de criação e o acesso dos bens de cultura.
>
> Título 2
>
> Dos Direitos Fundamentais
>
> Capítulo 1
> Do direito ao respeito e dignidade como pessoa
> [...]
> Art. 6° – Ao aluno é assegurado o direito de ser respeitado por seus educadores, sendo proibida qualquer situação tendente a permitir:
> [...]
> VI – a discriminação do aluno por motivo de raça, classe, credo, gênero e outros.
> Parágrafo único. Nenhum aluno será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.
>
> Capítulo III
> [...]
> Art. 12° – A matrícula do aluno não poderá ficar condicionada a:
> I – Repetência;
> II – Faixa etária;
> III – Pagamento de taxas;
> IV – Preconceito.

> Capítulo VII
>
> Do direito à educação especial
> [...]
> Art. 24º– Aos educandos com necessidades especiais serão assegurados:
> I – Reserva e prioridade de vaga para a matrícula.
> (PERNAMBUCO, 2002, on-line).

Posto que a educação é a área que possui mais condições de provocar mudanças no comportamento da sociedade (por causa de sua função formadora e socializadora do conhecimento), necessita-se, de fato, criar o compromisso com o processo de educação inclusiva, para que os cidadãos alcancem uma vida mais digna e mais justa, eliminando preconceitos e discriminações com relação aqueles considerados diferentes, seja pela sua condição étnica, sócio-econômica, cultural ou outra característica qualquer que os diferencie dos demais. Este processo vem encontrando respaldo nas leis, decretos e diretrizes nacionais.

Quando se fala em Educação Inclusiva, geralmente o pensamento é remetido somente aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais e raramente se incluem os indivíduos de etnias diversas e os de baixa renda, que, em muitos contextos, continuam marginalizados e, principalmente, excluídos do contexto escolar. Mas é imprescindível lembrar que a Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Artigo 205, determina que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Entretanto, constata-se que uma parcela significativa de indivíduos é impedida de exercer esse direito, por conta da sua condição social, étnica, ou por apresentar necessidades educacionais especiais.

Carvalho (2002) lembra que, especificamente para pessoas que apresentam deficiências, consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), art. 7º: Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, tem direito à igual proteção da lei. Todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (apud CARVALHO, 2002, p. 17).

Apesar de já estarmos distantes cinco décadas da proclamação e do reconhecimento dos direitos que constam na declaração citada, constata-se, com pesar, que as pessoas consideradas diferentes, por apresentar qualquer limitação, em muitas situações continuam sendo discriminadas e excluídas do acesso e do usufruto dos bens e serviços que se encontram socialmente disponíveis.

No entanto, segundo Carvalho (2002), as próprias pessoas que apresentam deficiências estão politicamente mais organizadas em relação a décadas atrás, no que se refere à luta para que os seus direitos sejam respeitados e cumpridos, não porque possuem limitações, mas porque são cidadãos dignos dos direitos que lhe são legalmente conferidos.

Conforme ressalta Marques (2003, p. 47) a inclusão é:

> [...] o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos,
> [...] uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garanti dos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 20) entendem por inclusão:

> A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Em consonância com essa conceituação, as Diretrizes Nacionais, para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), elaborou um relatório, proporcionando diretrizes destinadas à organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades especiais.

Todos os estudos colaboram para o conhecimento de que Educação Especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDB 9.394/96, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns – cumprimento dos 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade – um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar.

Dessa forma, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva.

Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar, podendo os sistemas públicos de ensino estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, responsabilizando-se pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento das instituições que venham a realizar esse atendimento, observados os princípios da educação inclusiva.

Para a definição das ações pedagógicas, a escola deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade.

É nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os seus alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializado necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola.

É importante salientar o que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

> a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
> b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.
> Caracterizam-se como *serviços especializados* aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho. (BRASIL, 2001b, p. 42)

Sendo assim, a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, também poderá ser solicitado a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório.

Para isso, os serviços de apoio pedagógico especializado deverão ocorrer no espaço escolar e envolver professores com diferentes funções:

> Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.
> Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.
> Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.
> Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização. (BRASIL, 2001b, p. 47-48).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, passa ser então uma meta das políticas de educação, exigindo interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.

Os serviços de apoio pedagógico especializado, ou outras alternativas encontradas pela escola, devem ser organizados e garantidos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, desde que devidamente regulamentados pelos competentes Conselhos de Educação. Quanto ao atendimento educacional especializado pode ocorrer também fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a freqüência do aluno mediante relatório do professor que o atende:

Outro ponto relevante e que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDB, nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como nos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, o que demanda ajudas e apoios intensos e contínuos.

Aos alunos atendidos em classes especiais, em toda modalidade de ensino, devem ser assegurados: professores especializados em educação especial; organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupamento com diferentes tipos de deficiências; equipamentos e materiais específicos; adaptações de acesso ao currículo e nos elementos curriculares; atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.

Torna-se necessário nesse momento, para fins de esclarecimento, definir os objetivos e constituição da classe especial. Esta deve ser uma sala de aula em escola de ensino regular, com espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da Educação Especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

A classe especial pode ser organizada para atendimento às necessidades especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente nas localidades onde não há oferta de escolas especiais, quando se detectar nesses alunos grande defasagem idade/série; quando lhe faltarem experiências escolares anteriores, o que dificulta o desenvolvimento do currículo em classe comum.

Não se deve compor uma classe especial com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, tampouco se deve agrupar alunos com necessidades especiais relacionadas a diferentes deficiências. Assim sendo, não se recomenda colocar, numa mesma classe especial, alunos cegos e surdos, por exemplo. Para esses dois grupos de alunos, em particular, recomenda-se o atendimento educacional em classe especial durante o processo de alfabetização, quando não foram beneficiados com a educação infantil. Tal

processo abrange, para os cegos, o domínio do sistema Braille e, para os surdos, a aquisição da língua de sinais, além da aprendizagem da língua portuguesa.

O professor da Educação Especial, nessa classe, deve desenvolver o currículo com a flexibilidade necessária às condições dos alunos e, no turno inverso, quando necessário, desenvolver outras atividades, tais como atividades da vida autônoma e social (para alunos com deficiência mental, por exemplo); orientação e mobilidade (para alunos cegos e surdos-cegos); desenvolvimento de linguagem: língua portuguesa e língua brasileira de sinais (para alunos surdos) e informática.

Essa classe deverá configurar a etapa, ciclo ou modalidade da Educação Básica em que o aluno se encontra, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, promovendo avaliação contínua do seu desempenho e proporcionando, sempre que possível, atividades conjuntas com os demais alunos das classes comuns.

É importante que, a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família decidam conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Conseqüentemente, e conforme estabelecido nos dispositivos legais da educação brasileira, o processo escolar tem início na educação infantil, permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais.

O atendimento educacional oferecido pela Educação Infantil pode contribuir significativamente para o sucesso escolar desses educandos. Para tanto, é importante prover a escola que realiza esse etapa da educação básica de recursos tecnológicos e humanos adequados à diversidade das demandas. Do mesmo modo, é indispensável à integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do educando. É importante mencionar que o fato de uma criança necessitar de apoio especializado não deve constituir motivo para dificultar seu acesso e freqüência às creches e às turmas de pré-escola da educação regular.

Após a Educação Infantil, ou seja, a partir dos sete anos de idade, a escolarização do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais deve

processar-se nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, a saber, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Superior. Essa educação é suplementada e complementada quando se utilizam os serviços de apoio pedagógico especializado.

A escolarização formal, principalmente na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez, tornam-se elementos que permeiam os conteúdos.

Já no atendimento a alunos cujas necessidades especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, há necessidade de apoio intenso e contínuo, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa.

Quando os alunos PNE, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDB: "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da mesma – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica[6].

Outro fator relevante para Educação Especial é a Educação Profissional, pois esta também é um direito do aluno com necessidades especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve efetivar-se nos cursos

---

[6] Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes posssibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido. Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental. (BRASIL, 2001b, p. 59)

oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou privadas, por meio de adequações e apoio em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a sua transição para o mercado de trabalho.

Essas adequações e apoios, que representam a colaboração da educação especial para uma educação profissional inclusiva, efetivam-se por meio de: flexibilizações e adaptações dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros; capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e de comunicação e sinalização, entre outras; encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento de egressos.

As escolas das redes de Educação Profissional podem realizar parcerias com Escolas Especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos, quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

Além disso, na perspectiva de contribuir para um processo de inclusão social, as escolas das redes de educação profissional poderão avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

A Educação Profissional do aluno PNE pode igualmente ser realizadas em Escolas Especiais, públicas ou privadas, quando esgotados os recursos da rede regular na provisão de resposta educativa adequada às necessidades educacionais especiais ou quando o aluno demandar apoios e ajudas intensos e contínuos para seu acesso ao currículo. Nesse caso, podem ser oferecidos serviços de oficinas pré-profissionais ou oficinas profissionalizantes, de caráter protegido ou não. Tal proposta garante benefícios aos alunos com necessidades especiais, qualificando-os para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho.

3.3 A formação de educadores para Educação Especial

A formação de educadores constitui-se um desafio frente ao sistema cerrado de mudanças que atendem ao mundo capitalista e a política governamental. Cabe ao profissional da educação apropriar-se do conhecimento enquanto valor ativo para sua prática. No contexto da formação, a conjuntura desvendada pela inclusão do PNE na escola de ensino regular, portanto, passou a requerer dos profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino, em especial o educador, a aquisição de conhecimentos para o exercício da profissão, tendo como base à formação acadêmica, pois só com esta preparação é que o mesmo sentir-se-á seguro para trabalhar no ensino regular com a inclusão dessa clientela, no ensino regular.

Deve-se considerar também que a adoção de políticas educacionais específicas para o atendimento das prioridades que se revelam na Educação Especial no Brasil, é ausente do compromisso das autoridades governamentais, desinteresse social, a desinformação e, principalmente, os recursos humanos das UE não capacitadas.

Esses aspectos dificultam a inclusão e devem ser objetos de reflexão nos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura, já que é onde a formação do educador se constrói. Se as suas intervenções no cotidiano da escola se mostram fragilizadas, devido a fatores formativos dos educadores, isso incidirá de maneira negativa no processo de Educação Especial no Brasil.

Segundo MAZZOTA (1993, p. 43) “nos programas de formação de educadores devem ser incluído uma ampla análise sobre a Educação Especial. Além disso, devem ser proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria”.

É necessário que se amplie a discussão e haja incentivo a pesquisa referente à Educação Especial, pois os profissionais da educação, para atuarem nessa modalidade de ensino, precisam de amplos conhecimentos teóricos que subsidiem sua prática, pois a Educação Especial é parte integrante da Educação Geral, como está proposto na Política Nacional de Educação Especial. Nessa perspectiva, a Educação Especial é objeto de estudo por todos que trabalham em educação, visto que a inclusão está presente no ensino regular, e os profissionais precisam estar preparados para receber este aluno.

A proposta inclusiva merece ser amplamente refletida no contexto escolar, porque há muito que se fazer, pensar, pesquisar, debater sobre esse assunto que é

complexo, pois envolve a escola, a comunidade e a política governamental. Dessa forma todos os agentes, sejam profissionais da educação ou não, precisam trabalhar integrados para a inclusão, e não para a exclusão dos PNE, já que a mesma não se legitima somente com a capacitação do profissional da educação,

Dentro dessas considerações, o educador, enquanto mediador do processo ensino aprendizagem, deve ser capaz de se conceber como agente de mudanças no contexto social, ciente de, enquanto profissional, não deve ser apenas repassador de conhecimentos e sim um formador de cidadão para conviver na sociedade aprendente. A sua relação com esse momento histórico, que ora o ensino brasileiro vivencia, espera desse profissional ações que promovam um olhar para esse educando na sua totalidade.

Nos termos da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Profissional da Educação é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades. A formação do Profissional da Educação deverá ser efetivada em cursos próprios de Ensino Superior, excetuando-se o previsto no Art. 62 da LDB 9.394/96:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-seá 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 (BRASIL, 1996, p. 48).

Já o Parecer CNE/CP n° 0009/01, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O documento cita, como uma das inúmeras dificuldades encontradas para a implementação de políticas educacionais que visem à melhoria da educação básica, por estados e municípios, o preparo inadequado dos professores, devido à formação, de uma maneira geral, ter mantido um formato tradicional, não contemplando várias características que na atualidade são consideradas essenciais à atuação docente, entre as quais destaca:

> • orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
> • comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
> • assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;

> • incentivar atividades de enriquecimento cultural;
> • desenvolver práticas investigativas;
> • elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
> • utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
> • desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001b, p. 4).

Averiguamos assim, através da história da formação de professores no Brasil, que a discussão a respeito do pedagogo como profissional, sua identidade, campo de trabalho e formação, perdura desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939 e desde então, surgem concepções com relação à função educativa desse profissional.

Podemos considerar assim, que os cursos de formação para educação, em especial o de Pedagogia, se inserem em um processo de construção e reconstrução, tanto em organização como em identidade de formação. Evidenciamos, como ganho positivo para o referido curso, que, na atualidade, existe uma preocupação, que permeia a maioria dos cursos, em assumir a formação docente de caráter amplo devido à compreensão de que o Pedagogo é, antes de tudo, um professor, porém com capacidade de atuação em diversas áreas da educação.

A formação de professores e todas as suas implicações se encontram intimamente ligadas ao futuro da educação básica que, por sua vez, se vincula à formação educacional de toda a nação. No entanto, segundo a ANFOPE (2000), se os rumos das políticas educacionais implementadas não forem revertidos, se tornarão cada vez mais distantes as esperanças de que essa formação se realize em bases teoricamente sólidas, fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social.

A LDB 9.394/96, no seu artigo 2º, estabelece que “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

Em vista disso, envolver o desenvolvimento dos aspectos pessoal e político dos professores e alunos, requer que a educação e, especificamente, a formação de professores dirijam o olhar para o desenvolvimento das múltiplas capacidades do indivíduo, das relações de autonomia e não tendo como objetivo, somente, o aspecto cognitivo de ambos.

Garcia (1992) assegura que, apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas, do ponto de vista curricular a formação de professores deve ser concebida como um continuum, uma vez que o processo de aprendizagem docente ocorre ao longo de toda a sua vida. O autor propõe, então, o termo desenvolvimento profissional, para caracterizar o processo em que se dá a formação docente.

Garcia (1999) conceitua a formação de professores como sendo a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores, em formação ou em exercício, se envolvem, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Já para Gómez (1998, p. 108), a formação profissional é vista como um "processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz".

São muitas as propostas e possibilidades de se constituir e distinguir o conhecimento profissional a ser adquirido pelo professor, para que ele atue eficazmente. Os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, da Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação (1999), sugeriram aos cursos brasileiros de formação de professores, garantia de cinco âmbitos de conhecimentos com igual importância: conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conhecimento da Cultura geral e profissional; conhecimento pedagógico; conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

Esses saberes profissionais apresentados no referido documento, embora tenham sido mencionados separadamente, estão intimamente ligados; não têm vida própria e se inter-relacionam dentro da atuação dos professores, não se vinculando a nenhuma disciplina ou área exclusiva.

Caldeira (1995), analisando a qualidade do ensino, aponta a formação inicial dos professores como um dos grandes problemas, uma vez que apresenta desvinculação entre os conteúdos de formação e a realidade escolar, visto que as

propostas de formação apresentam, em geral, uma cisão entre a teoria e a prática. Para a autora, quando se discute a qualidade da formação docente, uma das questões é como relacionar os conhecimentos produzidos na prática cotidiana dos docentes (conhecimento do alunado, da classe, da escola, da natureza do processo educacional) com os conteúdos de sua formação inicial.

Para Caldeira (1995, p. 10), “A professora em seu trabalho docente cotidiano se apropria e constrói uma quantidade de saberes que constituem os fundamentos de sua prática profissional [...].” Os conteúdos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou permanente, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não são produzidos nem legitimados pela prática docente. “Os conteúdos e a forma de desenvolvê-los são definidos ignorando o cotidiano escolar [...]”. Embora reconhecendo que a teoria é imprescindível para o redimensionamento da prática, a primeira não pode ser vista como soberana sobre a segunda. Da mesma forma, não se pode entender e superar a prática sem a contribuição da teoria.

Prática e teoria devem estar dinamicamente articuladas. Nessa perspectiva, Caldeira (1995) defende a tese de que, para avançar no processo de construção do conhecimento, há necessidade de promover uma maior e efetiva aproximação entre a prática docente, real e concreta, e os conhecimentos nos quais os professores fundamentam seu trabalho. Do mesmo modo, compreender a prática docente como histórica e social, própria de seres humanos concretos, situados em um espaço social e em um tempo determinado, implica considerá-la como resultado da influência de aspectos mais amplos e globalizantes, como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos.

Para avanço desse processo, Nóvoa (1995) considera que o primeiro passo nessa direção deveria ocorrer por meio de transformações significativas no agir docente, a qual é dada quando o professor adquirir a possibilidade de refletir sobre suas próprias idéias, sobre sua prática. Este, geralmente, é um processo lento: por meio da reflexão ocorre o confronto entre o que se pensa com as novas informações a que se tem acesso.

Sabe-se que uma das atividades do educador é proporcionar condições para a aprendizagem do aluno, o que justifica o ensino ter sido, segundo Gómez (1998, p. 79), como “uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para

orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações”.

Portanto, a atividade prática do professor foi percebida como fonte de conhecimento através da experiência e da reflexão, integrando as competências, apreciando a própria habilidade no agir, dialogando com a própria ação e aceitando os desafios e dificuldades que ela provoca. Para Gómez (1998, p.80), a ação “deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias”.

Sendo assim, para tais diretrizes teóricas é necessário que as questões referentes à formação de professores, à prática pedagógica, às atitudes éticas e profissionais, aos processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, estejam assentadas na concepção de formação por competência e do profissional reflexivo. Tal proposta aponta para uma formação baseada no desenvolvimento de competências, visando â formação do professor como um profissional reflexivo, inovador, ético e autônomo.

Perrenoud (1999) define competência como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Uma competência é formada a partir da reunião de um conjunto de esquemas, que são adquiridos pela prática. O autor propõe que, dentre outras, devem ser competências do professor: criar ou utilizar outros meios de ensino, adotar um planejamento flexível, improvisar e implementar uma nova prática pedagógica.

Na atualidade, o professor é considerado formador e facilitador da aprendizagem e, conforme Schön (1997) deve desempenhar, basicamente, três funções: abordar os problemas que a atividade coloca, escolher na sua ação os procedimentos formativos, que são mais adequados à personalidade e aos saberes do aluno, e tentar estabelecer com ele uma relação propícia à aprendizagem.

Esse processo pressupõe a formação dos professores que, segundo Nóvoa (1995), tem em seu ponto alto o processo de desenvolvimento pessoal, a que o próprio educador deve impor-se, a fim de adquirir, progressivamente, maturidade emocional e equilíbrio contínuo das relações interpessoais, especialmente, as de professor-aluno.

Imbernón (2000) entende que o papel da formação inicial é oferecer bases para a construção de um conhecimento especializado, pois constitui-se, segundo o

autor, no início de uma socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. Quanto ao conteúdo, essa formação deve dotar os futuros professores de:

> [...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

Com relação à concepção de formação continuada, também conhecida como formação contínua ou formação em serviço, Santos (2001, p. 124) conceitua como sendo “todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas”. Consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, objetivando a melhoria de sua prática pela apropriação de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

Candau (1996), entretanto, alega que a formação continuada, pautada numa perspectiva clássica que enfatiza a reciclagem de professores apenas como atualização da formação inicial recebida, provoca uma dicotomia entre teoria e prática.

Ainda de acordo com autora, vários autores vêm desenvolvendo estudos de especial interesse na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, e às questões de gênero. Afirma a mesma que essa temática ainda é pouco valorizada na formação continuada de professores, e que, valorizar a diversidade no âmbito da educação é uma das formas de contribuir para a extinção de estigmas e preconceitos, pois:

> Estes têm marcado muitos de nossos alunos porque “pobres”, “descamisados”, “pretos”, “sem condições de sobrevivência”, “de famílias desestruturadas”, “lentos”, “doentes”, “negligenciados”, “homossexuais”, “retardados”, considerados sem os pré-requisitos para a efetivação da aprendizagem na escola, devido à tradicional organização de sua prática pedagógica, predominantemente centrada no ensino e na aprendizagem, como seria desejável (CARVALHO; MONTE, 1995, p.7).

Conseqüentemente, a partir do movimento em prol da educação para diversidade, vários questionamentos têm sido levantado pelos educadores de como trabalhar também, no âmbito educativo, a Educação Inclusiva, ou seja, como atuar em uma escola que atenda a todas as crianças. “A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 27).

Uma das condições para o funcionamento da escola é o professor; porém é imperativo que as instituições escolares busquem posicionamentos novos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, guiados por concepções e práticas pedagógicas que atendam à diversidade humana. Segundo Morin (2001), chegamos a um impasse, pois “não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2001, p. 99).

Prieto (2002) enfatiza que os cursos de formação de professores precisam criar condições adequadas para que eles possam responder às necessidades de seus alunos, inserindo aquelas evidenciadas pelos que apresentam necessidades educacionais especiais.

González (2002) afirma que todo professor, em sua formação, deve receber uma adequada preparação básica, que lhe permita utilizar estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas. Essa formação, segundo o autor, deve incluir conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à diversidade dos mesmos.

Os cursos de formação inicial e continuada devem qualificar os professores para examinarem “diversas situações que envolvem processos de ensino e aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando garantir o direito de todos à educação de qualidade” (PRIETO, 2002, p. 127).

Mittler (2003) defende que a educação inclusiva implica que todos os professores têm direito de receber preparação adequada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo, durante sua vida profissional. É necessário que dessa formação faça parte a qualificação profissional que possibilite ao professor distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender, que os alunos apresentam, mesmo quando estão na mesma sala.

Segundo Mantoan (1999), a mediação do professor é um ponto básico para a eficácia do processo inclusivo, pois, limitado às suas próprias descobertas, ou seja, “à mercê de seus recursos individuais, o aluno avança pouco, evolui lentamente e não consegue atualizar e explorar todas as suas possibilidades cognoscitivas” (MANTOAN, 1999, p. 202).

Amaro e Macedo (2001) afirmam que a existência de cursos de Pedagogia que não fazem referências à educação voltada para a diversidade, e que não contemplam, também, os alunos com necessidades especiais, pode ser explicada pela falta de uma consciência social inclusiva. As autoras acreditam que a “remodelação da política educacional de formação de professores nos cursos de Pedagogia, sob uma perspectiva inclusiva, virá fortalecer a transformação para a construção de uma sociedade mais humana” (2001, p. 220).

A partir desses pressupostos, é importante relembrar que a nossa Política Nacional de Educação Especial, no Capítulo VI das Diretrizes Gerais, que contém as ações estratégicas a serem implementadas para a conquista e manutenção dos objetivos formulados nessa Política, prescreve “incentivar, desenvolver e divulgar estudos/pesquisas na área de Educação Especial, com participação efetiva das Universidades” (BRASIL, 1994b, p. 39).

Mantoan (2003) afirma que todos os níveis dos cursos de formação de professores precisam modificar seus currículos, objetivando, por parte dos futuros professores, a aprendizagem de práticas de ensino adequadas às diferenças. Segundo a autora, faz-se necessário apresentar outras formas de preparar profissionais para modificar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e na promoção de um ensino de qualidade. Assim sendo:

> A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional. Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação profissional (MANTOAN, 2003, p. 82).

Desse modo, o professor precisa de uma formação que contemple não só a teoria e a prática, mas, também, uma instrumentalização para agir e refletir a ação educativa na perspectiva inclusiva, o que torna necessário que os cursos de formação de professores tenham como objetivo, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade na qual eles vão trabalhar além do oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.

Por conseguinte, a formação específica para todos os níveis e modalidades educacionais deve concordar com a política educacional brasileira vigente, que prevê a inclusão no ensino regular daqueles alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. O documento Formação de Professores para Educação Inclusiva/Integradora (1998) aponta alguns conhecimentos que devem ser construídos pelos professores durante o curso de formação:

> • Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência;
> • Consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos;
> • Desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem;
> • Coerência entre sua maneira de ensinar, entre teoria e prática;
> • Capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que têm níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico;
> • Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno;
> • Utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos (BRASIL, 1998a, p. 20).

Dessa forma, torna-se evidente que a formação de professores é parte integrante e essencial do sistema educacional e precisa garantir aos educadores a construção de uma identidade profissional que não seja fixada em falsas crenças: de que existe aluno ideal e homogeneidade nas salas de aula.

Por isso, os cursos de formação de professores precisam fornecer subsídios que possibilitem aos educadores ressignificarem os diversos aspectos da prática pedagógica: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação, relação entre professor e aluno, de uma forma que propicie condições necessárias para o exercício da profissão docente na perspectiva inclusiva.

Com relação ao planejamento, na perspectiva inclusiva, ele precisa ser participativo e coletivo, compondo o “substrato teórico-metodológico que norteia toda a prática pedagógica, fortalecendo a interação da escola com a realidade social, as teorias e as práticas educacionais” (BRASIL, 1998a, p.22).

Os objetivos da prática pedagógica inclusiva contemplam a construção do conhecimento pelos alunos, considerando a realidade socioeconômica e cultural, bem como as diferenças na aprendizagem deles. É preciso formar profissionais que acolham o novo presente em cada criança, libertando-se de preconceitos e comprometendo-se politicamente com a função social e cultural de ensinar, produzindo sentido na construção do conhecimento. Necessitamos de educadores “que não sujeitam os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar, de decidir por si mesmos. E que reconhecem a integridade e a plenitude desses seres, a despeito de suas diferenças” (MANTOAN, 2002, p.92).

Na organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos didáticos na formação de professores, a autora sinaliza que o ensino transmissivo, unidirecional e fragmentado, que vigora na maioria das disciplinas nas Faculdades de Educação, precisa ser substituído por práticas de ensino inclusivas, que sejam mais eficientes e enriquecedoras. A autora alerta que:

> [...] os conteúdos oferecidos pelos cursos de formação de professores e que visam ao domínio de técnicas que encarceram as pessoas em rótulos, nomenclaturas, em práticas de ensino adaptados e decretados pelos manuais e aparatos educativos de todo tipo precisam ser banidos e desmistificados. [...] no caso de formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais, promove em suas aulas, disciplinas e créditos um ensino desmembrado nas didáticas e recursos especiais de ensino e nos estudos biomédicos e psicológicos, que mantém os enfoques tradicionais de formação parcelados, classificatórios, unidirecionais, desconectados entre si, dicotomizando o alunado em “normal” e “anormal”, separando mentes e corpos nas salas de aula (MANTOAN, 2002, p. 92, destaque do autor).

A formação do professor constitui fator chave para a eficácia da educação inclusiva, por isso, essa formação precisa oferecer uma preparação adequada para que o docente reconheça a diversidade de níveis e ritmos de desenvolvimento e de interesse dos alunos, oportunizando, a partir desse reconhecimento, o planejamento e o desenvolvimento de alternativas educacionais e práticas pedagógicas, com o

objetivo de oferecer condições favoráveis a todos os alunos para o desenvolvimento de suas potencialidades (SANMARTIN, 2002, p. 11).

A coerência das estratégias didáticas e a atitude dos professores em relação à diversidade de idéias, experiências, atitudes, estilos de aprendizagem, ritmos, capacidades, interesses, etc, marcarão, de maneira relevante, as características do ambiente de aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Sanmartin (2002) exemplifica alguns aspectos em que os professores podem intervir com o objetivo de melhorar a atenção à diversidade de níveis e ritmos:

> • Identificar os conhecimentos mínimos necessários para a aprendizagem de todos os alunos. Fazer a distinção entre os conteúdos básicos e os complementares, pois, em sala de aula são trabalhados diversos conteúdos;
> • Seqüenciar as aprendizagens por ordem de dificuldade de proximidade com relação a novos conteúdos e aos já conhecidos
> • Iniciar por atividades mais concretas e simples, em que todos os alunos possam ser bem sucedidos, aumentando, progressivamente, o grau de abstração e de complexidade.

O referido autor afirma que nenhuma proposta global de ensino atende às necessidades de todos os alunos e que o objetivo de um processo de ensino não é que todos de uma classe aprendam o mesmo, mas que todos aprendam algo que seja importante e significativo, tanto do ponto de vista da ciência quanto da formação humana.

As mudanças atuais do sistema educacional nos lançam o desafio de considerar a diversidade como fonte de riqueza. De acordo com Sanmartin (2002), esse desafio exigirá dos professores uma grande capacidade criativa e reflexiva para que possam superá-lo.

Dessa forma, a inclusão de novos conhecimentos e procedimentos educacionais que priorizem enfoques guiados para atenção à diversidade dos alunos, no currículo dos cursos de formação de professores, pode implicar mudanças significativas no pensamento e na atuação dos professores.

É bastante oportuno lembrar um questionamento feito aos professores, por Mittler (2003, p. 15), com relação à inclusão escolar: “Qual é a memória que vocês querem que permaneça ao final de suas carreiras: uma memória de segregação ou uma memória de luta pela inclusão.”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos “alunos excepcionais” – termo usado no documento para se referir a alunos que apresentavam deficiências – à educação, estabelecendo, no Artigo 88: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Esse artigo foi alvo de dúvidas, formuladas pelos profissionais da educação, por conta de sua dúbia interpretação.

O entendimento dessa expressão “no que for possível” gerou algumas dúvidas: de acordo com Carvalho (2002, p. 65), “se está referido aos excepcionais, consideradas suas condições, ou ao sistema geral de educação para enquadrar a educação dos excepcionais ou, ainda, a ambas as condições”.

Mazzotta (2003) aponta um outro entendimento, na expressão “sistema geral de educação” pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico e, assim, estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais.

No espírito do Artigo 88, da referida lei, em exame, para Carvalho (2002, p. 64), “não parece estar evidenciada essa diretriz, isto é, que os mesmos serviços educacionais oferecidos aos alunos ditos normais estejam disponíveis aos excepcionais”. É que se pode também compreender no texto que, quando a educação dos excepcionais não se enquadrasse no sistema geral, dever-se-ia constituir um sistema especial de educação, tornando-se, dessa forma, um subsistema à parte e independente dos demais níveis educativos.

Segundo Vizim e Silva (2003), essa forma de reorganização do trabalho pedagógico, à parte dos sistemas regulares de ensino, foi sendo considerada e creditada como a forma mais viável de se trabalhar com alunos com necessidades especiais.

A divisão de sistemas educacionais, em comuns e especiais, contribuiu para que os educadores, de uma maneira geral, se considerem como pertencentes a mundos distintos. Sem dúvida, essa cisão trouxe graves conseqüências para a educação especial, como área da educação, uma vez que o caráter de grupos excludentes dentro da Educação requeria um sistema educativo paralelo, distinto e marginalizado.

Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 105), “esse procedimento demonstrava a atitude de uma sociedade que se satisfazia em oferecer o mínimo, encobrindo o medo que representavam os alunos com deficiência”. Na visão de

Mazzotta (2003), essa prática de dicotomizar a educação escolar, dividindo-a em regular, ou comum, e especial e os alunos em deficientes e não deficientes, vem contribuindo significativamente para a distorção e desqualificação de várias alternativas educacionais, surgidas no contexto brasileiro a partir de meados do século passado.

Dessa forma, a educação oferecida a alunos que apresentam deficiências foi, por muito tempo, considerada como diferenciada da educação regular. Tal diferença se encontrava relacionada tanto ao tipo de aluno que estava inserido nela (crianças, jovens e adultos com deficiências) como, também, à proposta curricular operacionalizada, aos recursos, aos materiais e equipamentos específicos utilizados, que buscavam atender exclusivamente às necessidades dos mesmos, com o objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Na atual LDB (Lei nº9.394/96), no que se refere à Educação Especial, sem dúvida, houve um avanço considerável, pois de apenas um artigo evoluiu-se para um capítulo – o Capítulo V da Educação Especial. O Art. 58 define-a como "... uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais".

Desse Capítulo destacaremos esse artigo afim de que possamos tecer algumas considerações.

O texto da referida lei demonstra que não existem mais dúvidas de que a educação de alunos que apresentam deficiências pode enquadrar-se no sistema geral de educação; porém, continuamos ligados à subjetividade de interpretações, quando deparamos com o termo "preferencialmente" da definição citada. Minto (2002) assinala que o "preferencialmente" pode significar o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois, segundo o autor, quem dá primazia a alguma situação já tem exceção arbitrada legalmente.

Ferreira e Guimarães (2003), embora considerem que a referência à Educação Especial encontra-se mais explícita na atual LDB/96 e que a mesma contém avanços significativos, afirmam que guardamos herança da expressão "no que for possível", que consta no art. 88 da Lei 4.024/61, pois a utilização, na rede regular de ensino, do advérbio "preferencialmente" nos induz a pensar que a educação escolar de alunos com deficiências será bem mais efetivada quando integrada nas escolas do ensino regular, ainda que em classes especiais.

Mantoan (2003) destaca que na interpretação evolutiva de nossas normas referentes ao sistema educacional, se faz necessário compreender e transpor as controvérsias existentes entre a atual LDB/96 e a Constituição Federal de 1998, que prescreve, em seu Artigo 208, que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A respeito da interpretação do termo “preferencialmente”, Mantoan (2003) afirma que ele refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja:

> [...] o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como , por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do Código Braille, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. Na concepção inclusiva e na lei, esse entendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a Educação Infantil até a Universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo o tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2003, p. 38).

A autora afirma que a nossa Constituição admite que o atendimento educacional especializado possa ser oferecido também fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, levando-se em consideração que seria apenas um complemento, não sendo realizado para substituir o ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Essa norma, portanto, não se coaduna com a LDB/96 (Art. 58 e seguintes), pois consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.

De acordo com a opinião dos juristas brasileiros ligados ao Ministério Público Federal (FÁVERO; RAMOS, 2002, apud MANTOAN, 2003, p. 39):

> […] essa substituição não está de acordo com a Constituição, que prevê atendimento educacional especializado, e não educação especial, e somente prevê esse atendimento para os portadores de deficiência, justamente por este atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos de acessibilidade à educação.

Concordamos com Mantoan (2003), ao considerar que as práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos alunos, incluindo eventuais necessidades especiais, precisam ser regra no ensino regular, bem como nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional) não sendo justificável a manutenção de um ensino especial, segregado**.**

Mazzotta (2003) afirma que a prática de classificar, por dicotomia, a educação escolar em regular e especial, e os educandos, em deficientes e não deficientes, tem contribuído, de forma ampla, para a distorção e desqualificação de diversas alternativas educacionais, surgidas no contexto brasileiro a partir de meados do século passado.

Mantoan (1997) apresenta um bom número de vantagens, apontadas pelos defensores dessa fusão: O sistema único permite, por exemplo, dar coerência à defesa dos direitos; seus defensores poderiam obter fundos para a pesquisa, a formação, recursos e serviços, sem ter de categorizar pessoas para obtê-los. Poder-se-ia oferecer aos educadores formação especializada em leitura, matemática, Braille, língua de sinais, mas o emprego de todos esses domínios de competência não seria específico para alguns alunos, os da educação especial, estendendo-o a todos os alunos e permitindo aos que freqüentam as escolas regulares terem um atendimento mais qualificado, em um dado conteúdo acadêmico (MANTOAN, 1997, p. 99).

Assim sendo, entende-se que um sistema educacional inclusivo é aquele que busca enfrentar e dissolver a cisão regular e especial, que ainda existe no ensino. Carvalho (2002) considera imprescindível que esse sistema procure enfrentar também a fragmentação interna que existe e que gera planejamentos setoriais sem as significativas articulações entre Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissionalizante e Educação Superior. Para o autor, as formas de articulação deve envolver todos os setores nacionais, além da cooperação internacional.

Consideramos significativo que não seja também fragmentada a formação do professor em regular ou especial. É notória a necessidade que a formação dos profissionais de educação sejam integradas, independentemente das dificuldades e/ou deficiências apresentadas pelos alunos.

Quando pensamos na formação do educador, precisamos também pensar em uma escola que proporcione a todos uma mesma formação básica, uma vez que o

que queremos formar, em primeiro lugar, é o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno; afinal, todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano.

A distinção entre educação regular e especial não significa só uma questão de conceitos. Para Vizim e Silva (2003) implica a construção de um projeto político pedagógico que verdadeiramente democratize o acesso e a permanência de todos na escola, com qualidade social de conhecimento. Fundamentando-se nesses princípios, o referido projeto se torna inclusivo.

A LDB 9.394/9 prevê no seu Art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Esse preceito legal e está ancorado na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais ações, a tarefa de refletir sobre a sua intencionalidade educativa.

Para Veiga (1998), é preciso que se torne evidente que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão sobre a concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, bem como uma reflexão acerca do homem a ser formado, da cidadania e da consciência crítica.

Muribeca (2002) entende o projeto político-pedagógico como o norte que irá conduzir todo o trabalho da Instituição Educacional, com o objetivo de atingir os objetivos propostos, e que a sua viabilização só se realizará através da democratização da escola. “Democratização da escola, tomada como pressuposto básico para a democratização das relações que acontecem no cenário escolar e conseqüente melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (MURIBECA, 2002, p. 164).

Compreendemos que a prática pedagógica só terá a coerência requerida quando o projeto político-pedagógico da escola conseguir responder às questões: por quê, para quê e para quem trabalhamos em educação. Desta forma, quando essas respostas forem encontradas “é que o fazer e o como fazer, terão o sentido e direcionamento que desejamos dar ao processo histórico que estamos construindo. E como dizia o poeta: ‘não existe caminho, o caminho se faz ao caminhar’” (MURIBECA, 2002, p.170, destaque do autor).

O projeto político-pedagógico da escola é visto pelos profissionais da educação como um processo permanente de reflexão e de debates sobre questões educacionais, devendo, portanto, ser permanentemente atualizado. É evidente que esse projeto precisa ser discutido por todos os envolvidos com o processo educacional, com o objetivo de identificar problemas, fornecer esclarecimentos sobre os recursos humanos e materiais que a escola dispõe e buscar alternativas, utilizando esses recursos para possíveis soluções.

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão inseridas no projeto político-pedagógico. Esse projeto é considerado uma ferramenta essencial para que as diretrizes gerais do sistema escolar sejam delimitadas com realismo e responsabilidade (Mantoan, 2003).

Carvalho (2002) pontua que a fase de debates e análises que antecede à redação do projeto político-pedagógico deve ter entre os seus objetivos a mudança de atitudes frente às diferenças dos alunos, particularmente quando estas são mais significativas e que nesse importante documento constem aspectos filosóficos da educação bem como as prioridades que proporcionem o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas.

A autora considera esse documento muito mais que um plano de trabalho e afirma que ele:

> […] pode ser considerado como a “carteira de identidade” da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa, necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas, para todos (CARVALHO, 2002, p. 156).

Veiga (1998) corrobora com Carvalho (2002) quando afirma que o projeto político-pedagógico, ao conferir uma nova identidade à escola, precisa contemplar a questão da qualidade de ensino, compreendida nas suas dimensões indissociáveis: a formal, ou técnica, e a política, cada uma com as suas perspectivas próprias, sem subordinações.

Portanto, pode-se finalizar com a convicção de que o sistema educacional e o projeto político pedagógico das instituições de ensino sob a ótica inclusiva devem ser fundamentados por princípios democráticos, ou seja; igualdade de

oportunidades, respeito pelo direito de todos à educação e pelas diferenças e/ou necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e das condições de trabalho dos educadores, bem como uma maior participação das famílias e da sociedade em geral para a remoção de barreiras atitudinais.

O empenho do sistema educacional inclusivo, para que seja desenvolvida a cidadania de todos os educandos, objetivando torná-los autônomos e competentes, lutando pelos seus projetos de vida, contribui “para que o Brasil ocupe o lugar que merece no concerto das nações. Mãos à obra, com firmeza, brandura e com muita determinação!” (CARVALHO, 2002, p. 83).

CAPÍTULO 4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Explicações Iniciais

É necessário conceber e viver a diferença como algo de positivo, evitando, deste modo, a criação de barreiras que impedem as escolas de adotarem políticas e práticas inclusivas, consolidando, portanto, as transformações necessárias para que a Educação Inclusiva se torne realidade.

Considerando que a educação é o principal alicerce da vida social e que no desempenho de suas funções ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, na medida em que a relação ético-pedagógica considera, como principal compromisso a solidariedade e a emancipação no desempenho dessa função social transformadora.

Educar na e para a diversidade passou a ser uma exigência da Escola que quer ser inclusiva, ou seja, uma escola capaz de garantir não só o acesso á educação a todas as crianças e jovens em idade escolar mas, sobretudo, tornar efetiva a educabilidade de toda essa clientela, independentemente das suas características pessoais, físicas, mentais e sociais

Além disso, passar dos ideais às práticas, sugere diversificar e adequar estratégias, materiais e espaços educativos, de forma a garantir a ensinabilidade a todas as crianças e jovens, facilitando o seu desenvolvimento como pessoas e cidadãos capazes de intervir, de forma responsável e informada, na sociedade na qual estão inseridos.

Tendo em conta estes aspectos, ou seja, por um lado, a necessidade de mudar para se incluir no ensino regular de forma eficaz, os alunos PNE, e, por outro, as dificuldades inerentes a qualquer processo de mudança é que se optou, por analisar e compreender o modo como as três escolas municipais do Ensino Fundamental, séries iniciais, de Ilha Solteira/SP, propiciam condições para incluir no seu seio alunos com estas características. Procuramos também conhecer, além das dificuldades, os fatores de sucesso encontrados para satisfazer as necessidades educativas especiais destes alunos tendo como foco os obstáculos que se deparam os professores.

Partindo do pressuposto de que o professor é um dos elementos mais importantes para a melhoria da escola e que para a mudança educacional ocorrer é necessário considerar o que os professores fazem e pensam, que sejam profissionais de qualidade, capazes de agirem de modo a satisfazer as necessidades educativas de todos os alunos, atuando em colaboração, o presente estudo tem como objetivos: (a) analisar e compreender os fatores que dificultam e os que contribuem com os professores no processo de inclusão de alunos PNE no ensino regular; (b).quais as condições estruturais, materiais e pedagógicas disponibilizadas pelas Unidades Escolares (UE) que contribuem para os educadores trabalharem com PNE; e (c) se os educadores têm oportunidades de criar interlocuções entre a teoria e as questões práticas vivenciadas, no cotidiano da docência .

Os princípios norteadores do processo de inclusão, estabelecidos em documentos oficiais e bibliográficos, a partir de autores clássicos, modernos e contemporâneos, aponta para relação dialética do tema, ao se propor buscar fatores que facilitam ou dificultam o processo de inclusão do PNE no ensino regular.

Isso se justifica porque a pesquisadora, que em dado momento foi docente da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial, em curso de Pedagogia, era questionada por seus alunos que realizavam pesquisa de campo nos trabalhos de conclusão de curso na área de Inclusão, sobre quais seriam os “caminhos” que poderiam estar propiciando respostas às dúvidas e inseguranças em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino regular, frente ao processo de inclusão dos PNE.

Tendo em vista que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental Municipal de Ilha Solteira/SP encontram-se qualificados para atuarem na Educação Básica, pois se constitui exigência legal no município a formação em licenciatura plena em Pedagogia, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDB 9.394/96, percebemos a necessidade de realizar levantamento que apontasse os obstáculos encontrados por esses educadores para efetivação do processo de inclusão que propiciaria a prática da educação inclusiva.

> 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.

> Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.
> Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI **-** condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 22-23)

Os primeiros pressupostos estariam pautados na hipótese de que, mesmo participando de constantes cursos sobre o assunto, as UE não estariam preparadas em sua estrutura física e pedagógica, que constituem fatores determinantes na efetivação das práticas de inclusão, somado a isso a dificuldade de interlocuções entre teoria e prática, poderia ser entendida como outro elemento de resistência dos educadores.

Preocupada em oferecer, primeiro a si mesma, profundidade de conhecimento sobre o tema que ampliasse seu conhecimento sobre as condutas docentes a cerca do processo inclusão de PNE, em segundo lugar a possibilidade de contribuir para que essa ação tivesse sua intencionalidade alcançada e as crianças PNE não sofressem mais com o processo de exclusão educacional e conseqüentemente, social, é que a pesquisadora alicerçou as bases dessa pesquisa.

Desta forma iniciou-se pela fase exploratória, que é de fundamental importância para se esclarecer questões e contornos metodológicos, pois é através dela, que se pôde interrogar sobre o objeto, os pressupostos, o referencial teórico e outras questões pertinentes, que serviram para nortear o trabalho realizada.

Por isso, no processo de elaboração desta investigação, foi feita uma pesquisa exploratória para possibilitar o levantamento de dados referentes ao objetivo proposto, à delimitação da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados à compreensão mais concreta, do objeto de pesquisa.

Para isso, foi necessário estruturar a pesquisa e como método optou-se por adotar o dialético, que perpassará toda a pesquisa, não só quanto a procedimentos metodológicos específicos, como quanto a análise dos dados obtidos em campo.

O método dialético consiste em um modo esquemático de explicação da realidade que se baseia em posições e em choques entre as situações diversas ou opostas, busca elementos conflitantes entre dois ou mais fatos para explicar uma nova situação decorrente desse conflito, pois segundo Gil (1999, p.32) “O ponto de partida para o método dialético é a analise critica do objeto a ser pesquisado. Uma das características é a contextualização do problema a ser pesquisado”.

Para a coleta de dados, elementos importantes do processo de conhecimento da realidade, pois oferece os subsídios para análise dos dados, foi elaborado um questionário, questionário compostos de questões abertas e fechadas, respondido pelos professores que possuíam em sala de aula alunos Portadores de Necessidades Especiais, cujos dados foram elencados e analisados na abordagem quanti-qualitativa.

Optou-se também pela observação não-participativa, a fim de que a presença da pesquisadora nas salas de aula não causasse modificações expressivas na rotina e no desempenho das crianças e professores, permitindo a compreensão do cotidiano de sala de aula, tendo em vista, que a pesquisadora não é pedagoga.

4.2 Da pesquisa

Delimitadas as estratégias para realização da pesquisa, fez-se necessário descrever os passos que levaram a pesquisadora a sua efetivação.

Primeiramente, a pesquisadora procurou aproximar-se do objeto da pesquisa, ou seja, as três escolas regulares do Ensino Fundamental, séries inicias, da rede municipal de Ilha Solteira/SP.

Para isso, em março de 2007, foi encaminhada à Diretoria de Educação do Município uma solicitação, composta de uma breve explanação dos objetivos da pesquisa e solicitado para que a pesquisadora pudesse conhecer as UE, sendo elas:

- ✓ **EMEF Aparecida Benedita Brito Da Silva (ABBS)** que passou a ser escola municipal em 02/05/96. Com esse novo processo, a Prefeitura passa a coordenar os recursos, visando a melhoria da qualidade de ensino. A UE está organizada em 2 Ciclos – Ciclo I – 1º e 2º Ano e Ciclo II – 3º e 4º Ano de Escolaridade do Ensino Fundamental em

regime de progressão continuada e para o Ensino de Jovens e adultos semestral. Ela atualmente conta com 607 alunos distribuídos em 20 turmas no diurno e 8 turmas no noturno.

A UE conta com quadra coberta, refeitório, anfiteatro, ala administrativa, pátio grande, banheiros, biblioteca ampla, sala de coordenação, laboratório de informática, laboratório de Artes e Ciências, viveiro de mudas, sala dos professores e dezessete salas de aulas.

O quadro da escola completa-se com: 25 professores do diurno, 11 professores da EJA, 7 serviços gerais (sendo uma readaptada), 4 inspetoras de alunos , 1 mirim em períodos alternados, 2 secretários , Direção, Vice-direção, 3 Assessoras Pedagógicas.

- ✓ **EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia**, que passou a escola municipal em 25/11/97, com atendimento de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental

  contando hoje com 588 e 33 professores. A UE conta com quadra coberta, refeitório, ala administrativa, pátio, banheiros, biblioteca, sala de coordenação, laboratório de informática, laboratório de Artes e Ciências, viveiro de mudas, sala dos professores e vinte e duas salas de aula. O quadro da escola completa-se com: 5 serviços gerais, 2 inspetoras de alunos, 1 mirim em períodos alternados, 3 secretários, Direção, Vice-direção, 2 Assessoras Pedagógicas.
- ✓ **EMEF Prof. Paulo Freire**, inaugurada em julho de 2003, que atende no diurno: 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e no *n*oturno: 1ª a 8ª série da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atualmente possui 569 alunos e conta com 21 professores do diurno e 13 do noturno. A UE conta com quadra coberta, refeitório, ala administrativa, pátio, banheiros, biblioteca, sala de coordenação, laboratório de informática, laboratório de Artes e Ciências, viveiro de mudas, sala dos professores e quatorze salas de aula. O quadro da escola completa-se com: 4 serviços gerais, 2 inspetoras de alunos, 1 mirim em períodos alternados, 2 secretários, Direção, Vice-direção, 2 Assessoras Pedagógicas.

Deferida a solicitação, marcou-se reunião com a Diretora de Educação e a Coordenadora de Inclusão onde foi apresentado o projeto político de inclusão do município[7], os dados da educação do ano de 2007[8], relação dos professores, identificação dos alunos PNE, identificados apenas com sua iniciais para preservar suas identidades, idade, séries, data de nascimento e diagnóstico[9], por UE[10], determinou-se que a amostra seria da totalidade dos professores da rede que tivessem em sala de aula atendimentos a PNE.

Com base na análise dos dados disponibilizados pela coordenadora de inclusão, e partindo do objetivo geral da pesquisa, determinou-se que os questionários seriam respondidos pelos trinta e seis professores, sendo 15 professores da EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia; 11 professores da EMEF Aparecida Benedita Brito da Silva e 10 professores da EMEF Profº Paulo Freire, determinando assim, os sujeitos da pesquisa.

Criou-se cronograma para realização das observações não participativas na sala de aula dos professores. Essas foram organizadas para serem realizadas no primeiro semestre de 2007 e nos dois primeiros meses do segundo semestre, sendo desempenhadas três vezes por semana, ou seja, um dia em cada escola por semana, com duração de duas horas, totalizando 40 horas de observação em cada escola. Vale ressaltar além dessa atividade, a pesquisadora também participou de HA e HTPC nas três escolas e de reuniões entre a diretora de inclusão e as coordenadoras e professoras das salas de recursos.

Entendemos que a investigação participativa contribui para que se estabeleça os primeiros contatos, conhecer a infra-estrutura da instituição, assistir a algumas aulas nas salas regulares que possuíam crianças PNE, acompanhar o atendimento das mesmas nas salas de recurso e conhecer o cotidiano e rotinas das escolas.

As observações ocorreram somente no período da manhã, pois como as três escolas atendem seus alunos no período integral, as tardes são destinadas a oficinas de recreação, informática, esporte e cultura, e nem sempre são desenvolvidas nas dependências das UE.

---

[7] ANEXO A
[8] ANEXO B
[9] Diagnóstico, neste trabalho constitui-se as características apresentados pelo individuo que relata sua patologia.
[10] APÊNDICE A, B, C

No período matutino são ministradas aulas pelas professoras regulares e 02 vezes por semana, as crianças PNE são atendidas durante uma hora pela professora da sala de recurso. As salas, nas três escolas são diferenciadas, ou seja, possuem materiais pedagógicos próprios, em sua maioria confeccionados pelas professoras responsáveis, sendo poucos os materiais disponibilizados pela escola. Elas são pequenas e com pouca ventilação, e em uma das escolas ela está localizada atrás da quadra, bem distante e “escondida”, pois segundo a professora da sala de recurso, a área foi construída para ser um depósito e não uma classe de aula. Em outra escola, as aulas de recurso ocorrem onde deveria ter sido um laboratório de ciências, portanto, as ”mesas” são bancadas e os alunos de compleição menor, ficam prejudicados ao desenvolverem suas atividades, por questões posturais.

Segundo a Coordenadora de Inclusão do município, as crianças que participam do projeto e, portanto são consideradas PNE, são selecionadas primeiramente, através do desempenho escolar em sala de aulas, avaliadas pelas as professoras. Em seguidas os casos são encaminhados as coordenadoras que solicita à Coordenadora de inclusão o agendamento para avaliação. Ainda segundo a coordenadora, mesmo sem o diagnóstico de um especialista, já que nenhumas das escolas possuem profissionais especializados para tal, o atendimento é iniciado, pois é muito difícil e demorado conseguir vagas com os responsáveis por realizarem os diagnósticos, no setor de saúde e no Centro de Saúde Mental do município e a APAE só atende casos que tenham encaminhamento médico.

A fase exploratória teve inicio ao final do mês de março,e encerrou-se em outubro 2007, totalizando 120 horas de observação não participativa e 40 de participação em HA, HTPA onde se processou a aplicação do questionário. No procedimento da pesquisa a observação não participativa, foi muito importante, na medida em que colaborou para a compreensão de situações implícitas e subjetivas que, outros instrumentos de pesquisa, não conseguiriam apreender.

Assim, a observação permitiu um contato mais direto do pesquisador com o objeto pesquisado sendo possível captar novos ângulos do problema, através da percepção, “*in loco*”, das vivências cotidianas.

No processo de observação, procurou-se não perder o foco da investigação e nem perder informações essenciais. Para o alcance dessa perspectiva, tomou-se

cuidado de levar para o campo de investigação, algumas diretrizes já estabelecidas, para orientar a mesma.

Também, foram feitos registros descritivos e analíticos das observações feitas, num “diário de campo”. Esses registros foram essenciais para dar direcionamento à pesquisa.

Acredita-se que em decorrência dessa vivência, vínculos de empatia foram estabelecidos, não tendo sido observado nenhuma resistência por nenhum membro do *lócus* da pesquisa sendo isso confirmado na participação dos professores, sujeitos da pesquisa, na aplicação dos questionários e a ausência de 05 deles justificou-se, por estarem em licença prêmio. Para isso, foi realizada uma reunião em cada escola, onde a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e importância da participação de todos. A iniciativa e organização das reuniões partiram das coordenadoras pedagógicas e de extrema importância, pois a pesquisadora pode acompanhar e elucidar as dúvidas geradas por algumas questões que compunham o questionário.

Mas, para que esse processo seja validado, é necessário fundamentar a cientificamente os métodos adotados, pois segundo Demo (1994, p. 19) “a metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. De acordo com o autor, para que a finalidade seja alcançada, abrem-se vários caminhos. Disto trata a metodologia, sendo ela, portanto, o estudo dos métodos disponíveis para a abordagem dos problemas relativos ao tema do estudo proposto.

Constitui, o método, como um dos pontos centrais nas formas de conhecimento. Campos (2001, p. 45) define método como “um conjunto de princípios gerais que norteiam, orientam a conduta do pesquisador durante o decorrer de sua pesquisa”.

É por meio do método que se garante a legitimidade do conhecimento adquirido, sendo ele a parte mais importante da pesquisa. Segundo Anderson (1977), o método científico é definido como aquele que é usado para descrever e explicar fenômenos, apropriando-se dos princípios da verificação empírica, definição operacional, observação controlada, generalização estatística e confirmação empírica.

Optou-se, neste trabalho, pela pesquisa qualitativa, tendo em vista as considerações históricas e relacionais entre o sujeito e a sociedade na qual ele está

inserido e, também, porque essa modalidade de investigação apreende, melhor, a multiplicidade de sentidos, presente no campo educacional. Minayo (2002).

Nesta perspectiva e de acordo com a autora, a abordagem qualitativa trabalha "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2002, p. 22), avigorando assim, a opção por essa abordagem.

Outro fato importante com relação à investigação qualitativa é que ela é considerada a mais apropriada para estudar fenômenos complexos, de natureza social, que não tendem à quantificação e que têm, como propositura, o entendimento do contexto social e cultural (DIAS, 2000).

> [...] a falta de exploração de um certo tema na literatura disponível, o caráter descritivo da pesquisa que se pretende empreender ou a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua totalidade são elementos que tornam propício o emprego de métodos qualitativos [...]. Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contextos são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade (NEVES, 1996, p.4).

Outro fator que contribuiu por optar-se pelo estudo qualitativo é porque por intermédio dele se pode "traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação" (NEVES, 1996, p.01). Em uma investigação qualitativa, o pesquisador busca proceder à interpretação da realidade, tendo para isso de imergir no contexto da situação.

Embora tenha sido feita a opção, neste trabalho, pela pesquisa qualitativa, considerou-se, também, a interlocução entre ela e a investigação quantitativa, pois a utilização de uma metodologia não implica no abandono integral de outra.

De acordo com Ludke (1986), a idéia de combinação de métodos quantitativos e qualitativos, como forma de agregação de informações, proporciona uma base mais rica para a interpretação dos dados coletados.

Essa combinação de metodologias é denominada de triangulação e para Neves (1996, p.7), "a triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas

obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a ”paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados“ e segundo Triviños (1987, p.138), “Ela tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo“.

Com base nas teorias apresentadas, concluiu-se que a pesquisa qualitativa em articulação com a quantitativa, atenderia melhor as necessidades do estudo que foi empreendido. Além desses recursos metodológicos já expostos, os procedimentos específicos para o tratamento do objeto que subdividiram o objetico final do processo em etapas.

O primeiro recurso foi a pesquisa bibliográfica, que constituiu-se de leituras e fichamentos de obras de diversos campos do conhecimento, tendo parte delas sido referenciadas no final do texto, e documentos oficias municipais, estaduais e federais.

Posteriormente, objetivando coletar dados referentes, mais especificamente, ao objeto estudado, foram disponibilizados aos professores os questionários para serem respondidos.

Dentro dos métodos de pesquisa, a coleta de dados representa o instrumento de ação, decisão e conquista da matéria-prima necessária e destinada à análise das variáveis de investigação, pois consideramos coleta de dados como sendo a fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade.

Segundo Santos (2001, p. 29), “procedimento de coleta de dados são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/ fenômeno/ processo”. Elas foram analisadas a partir de categorias e apresentadas de forma dissertativa.

Após o levantamento dos dados, procedeu-se o estudo destes que buscou extrair conclusões analíticas. Assim, as informações coletadas foram, cuidadosamente analisadas, para evitar interpretações indevidas.

Para a sistematização das analise dos os dados coletados optou-se por agrupá-los em categorias, de acordo com o interesse da pesquisa, de forma a permitir sua melhor análise e interpretação.

Para Bardin (1997, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente

definidos." As categorias e seus critérios de ligação formaram a própria grade de análise, compreendendo como o dado se apresenta em cada categoria e buscando relações entre os dados, sendo essas ações fundamentais.

Lüdke (1986, p. 42) considera que a construção de categorias não é uma tarefa fácil, pois, segundo essa autora, elas nascem no momento em que se inicia o arcabouço teórico em que se sustenta a pesquisa. "Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse".

Também conclui-se que as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser internamente homogêneas e externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis. A análise dos dados foi realizada segundo as categorizações das informações encontradas nos questionários respondidos pelos professores. "Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar" (Lüdke, 1986, p. 73).

Portanto, segundo a autora, os dados precisam ser organizados e compreendidos, através de um processo contínuo, onde se busca a identificação de dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvendando-lhes o significado.

4.3 Análise dos dados

A pesquisa, aqui retratada, como já mencionado, foi realizada em três escolas regulares do ensino municipal de Ilha Solteira. A escolha dessas escolas se fez, sobretudo, porque elas possuíam inclusos alunos PNE e porque a pesquisadora já possuia, por intermédio dos seus alunos, conhecimento aparente, das necessidades e dificuldades encontradas pelos professores em trabalharem com essa modalidade de ensino, a Educação Especial.

Para o tratamento dos dados coletados nos questionário [11]respondido pelos educadores, utilizamos o método dialético, pois como já se disse anteriormente, este estudo considera a Inclusão não apenas do ponto de vista de inserção, mas também

[11] APÊNDICE D

da perspectiva social e segundo Triviños (1987, p.129-130) “o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo”.

Portanto, partiu-se de pressupostos teóricos - método dedutivo -, foi-se a campo - método indutivo - e voltou-se à teoria para visualizar os resultados - método dedutivo -, sendo esse o percurso feito

No âmbito deste trabalho, acredita-se que o processo de inclusão do PNE no ensino regular é um dos fatores determinantes na construção, ou não, de sua cidadania. Como o início desse processo é, em geral, feito na escola, é necessário conhecer os fatores que facilitam ou dificultam esse procedimento e a realidade vivenciada pelos educadores nas UE. Escolas estão inseridas em comunidades, são células sociais, e estudar os processos de inclusão aqui é, portanto, estudar também o contexto escolar e sua relação com a sociedade.

O questionário respondido pelos professores contém 21 questões, sendo elas abertas e fechadas. Para conferir uma maior organização didática, ele foi estruturado por itens. No item I - Identificação, objetivou-se caracterizar a instituição. No II - Qualificação, realizou-se a identificação referente à formação especifica do educador. No III - Qualificações para Inclusão, levantou-se os cursos realizados como subsídios para o educador atender a clientela especificada. No item - IV - Caracterização da Unidade Escolar para Inclusão, realizou-se um levantamento da estrutura física e pedagógica das UE para Inclusão e no ultimo item - V - Análise dos Procedimentos, abordou-se quais as metodologias utilizadas pela UE, diretoria de educação e educadores na inclusão dos PNE.

As 31 professoras, das séries iniciais do Ensino Fundamental, que responderam ao questionário, foram as seguintes: 12 da EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia; 09 da EMEF Aparecida Benedita Brito da Silva - ABBS - e 10 professores da EMEF Prof. Paulo Freire. Os 05 (cinco) professores que cumpriam licença prêmio são três da EMEF Lucia Maria e dois da EMEF ABBS.

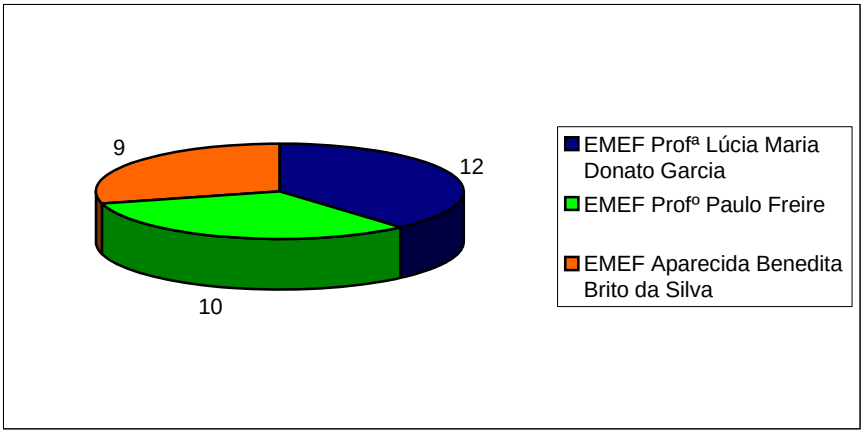

Gráfico 1 – Nº professores participantes da pesquisa por UE
Fonte: Questionários da pesquisa de campo

a) Todas as educadoras trabalham em período integral, sendo 09 professores de 1ª série, 08 da 2ª série e 3ª série e 06 da 4ª série.

b) Quanto faixa etária: 40% se situavam entre 30 e 40 anos; 38% entre 30 e 40 anos e 22% entre 50 e 60 anos.

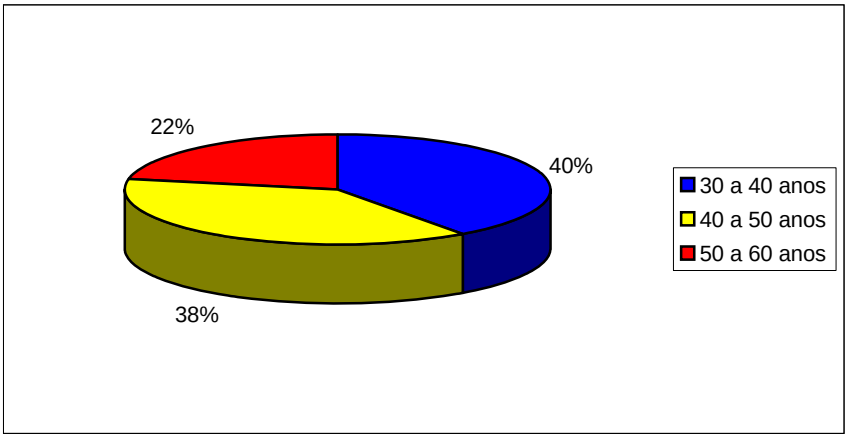

Gráfico 2 – Faixa etária dos professores
Fonte: Questionários da pesquisa de campo

c) Quanto a Formação: 31 professoras possuem formação em Pedagogia e apenas 10 possuem especialização Lato Sensu.

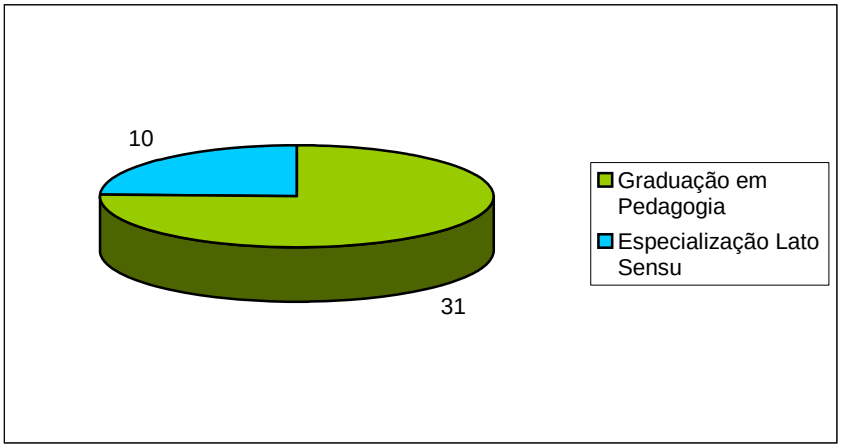

Gráfico 3 – Formação dos educadores
Fonte: Questionários da pesquisa de campo

d) As 31 professoras não possuem outro tipo de atividade profissional, tendo todas dedicação exclusiva, cumprindo 40 horas/semanais de atividades dedicadas a Educação.

e) Em relação à qualificação para Inclusão o tempo de experiência para docência com Portadores de Necessidades Especiais (PNE) são: 10 professores com 01 a 10 anos de experiência tendo, os 21 restante assinalado não possuir experiência alguma.

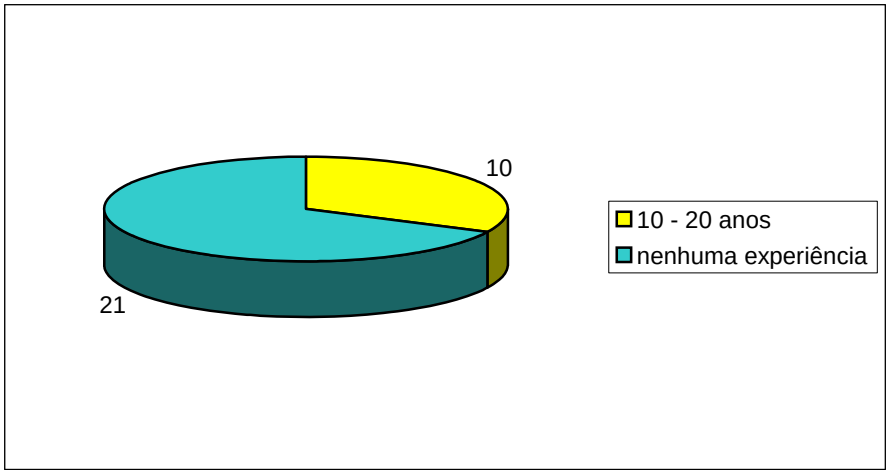

Gráfico 4 – Tempo de experiência para docência com PNE
Fonte: Questionários da pesquisa de campo

Um fator relevante foi que apesar de 21 educadores declararem não possuir nenhum tempo de experiência para docência com PNE, na questão seguinte assinalaram, os 31 possuírem capacitação para atuarem com eles.

Quanto à caracterização das UE para Inclusão, os resultados foram: 100% dos professores assinalaram que a escola possuí sala de recurso, 100% assinalaram que a escola não possui professor intérprete, professor auxiliar, infra-estrutura, material pedagógico e equipe mutiprofissional para atenderem os PNE.

Com base nesses dados pode-se considerar que as escolas do Ensino Municipal Fundamental de Ilha Solteira, não possuem estruturas mínimas para o atendimento de PNE e não oferecem condições para docência e apoio aos educadores.

Quanto às questões abertas do questionário, as análises foram baseadas nas seguintes categorias:

A) Importância dos cursos de capacitação
B) Critérios para implantação do processo de Inclusão adotado pela UE
C) Critérios adotados para diagnóstico dos PNE
D) Encaminhamento para salas regulares
E) Apoio do Departamento Educação
F) Critérios para atribuição de aulas
G) Dificuldades para trabalho com PNE
H) Facilidades
I) Fatores que identificam os PNE
J) Processo de Inclusão PNE atende especificações das Políticas Públicas de Inclusão

Na análise dos dados coletados, a questão referente à educação inclusiva assumiu um significado central, nas falas das professoras. Os depoimentos mostraram a consciência das docentes, relativa: à importância da receptividade à educação inclusiva; aos limites e problemas relativos à educação inclusiva, na escola. Quanto às categorias, o levantamento da freqüência das manifestações encontradas retrata a importância relativa dessas categorias, com relação ao objeto

pesquisado: a inclusão de crianças PNE em uma escola municipal regular. O quadro a seguir, evidencia os dados obtidos:

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
A) Importância dos cursos de capacitação	*31*
B) Conhecimento dos Critérios:	
1- Para implantação do processo de Inclusão adotado pela UE	*03*
2- Adotados para diagnóstico dos PNE	*07*
3- Utilizados para encaminhamento para salas regulares	*00*
4- Para atribuição de aulas	*02*
C) Apoio do Departamento Educação	*03*
D) Dificuldades para trabalho com PNE	
1- Ausência de equipe multiprofissional	*31*
2- Infra-estrutura	*27*
3- Material pedagógico adequado	*27*
4- Falta de orientação aos educadores	*29*
E) Facilidades	
1- Nenhum	*26*
2- Socialização	*05*
F) Fatores considerados pelos educadores para identificar PNE	
1- Desenvolvimento Intelectual	*31*
2- Relacionamento Interpessoal	*26*
G) Processo de Inclusão PNE atende especificações das Políticas Públicas de Inclusão	
1- Não	*31*
2- Porque não existem nas UE materiais pedagógicos e estrutura física	*21*
3- Não justificaram	*10*

Quadro 4 – Categorias de análise dos dados coletados
Fonte: Questionários da pesquisa de campo

O conjunto das categorias explicitadas retrata a realidade do processo de inclusão escolar, legitimada nas escalas do ensino regular. Para evidenciar melhor a postura das professoras frente à educação inclusiva, isto é, como elas se pronunciaram, considera-se importante, explicitar algumas respostas, que foram recortadas de depoimentos mais extensos:

> [...] “Eu aprendi a respeitar e querer ajudar a educação inclusiva. Fiquei alegre ao receber os meus primeiros alunos PNE, mas como lidar com eles: não tive curso, tenho 34 alunos normais, mas que são difíceis, a Sala de Recursos não resolve, é fora da escola atrás do pátio e a professora se quer conversa com a gente e nem explica que atividade esta desenvolvendo lá e qual deveria ser desenvolvida na minha sala [sic]. Respeitar, querer ajudar eu quero, mas pergunto: como, como?
>
> [...] “Sempre fui sensível e quando falaram em educação inclusiva, aderi logo. Olha, eu esforcei, mesmo sem capacitação, mas não ta dando.. A gente tem que falar muito. O resto da turma não ajuda, o ritmo da aula fica lento e eles respondem, com bagunça. A Sala de Recurso é complicada. As professoras de lá não ajudam muito, não conversam direito com a gente, que fica meio isolada e a estagiária ajuda, mas não resolve. Sou a favor da inclusão. Aderi logo, mas no papel é uma coisa, na realidade outra”.
>
> [...] “O discurso é lindo, mas a prática mostra que a inclusão é difícil; não dá, mas não dá mesmo. Esse trem de inclusão fica me cheirando economia do Governo. Não é que eu não seje [sic] favorável, deixar a criança deficiente estudar com as outras, mas acho que teria de ser capacitado. Quero ajudá-los, mas tenho outros alunos. A Sala de Recursos, funciona só no papel; na prática é pouco. Tem também preconceito dos colegas e seus pais. E o muito trabalho.”
>
> [...] Não tenho preconceito, sou favorável à educação inclusiva. Mas muitos alunos isola [sic] os deficientes e a gente não dá, não sabe como tratar esses alunos, sem termos curso de capacitação, sem orientação, sim, sem orientação, pois a Sala de Recursos e suas especialistas, não resolvem. A sala cheia de alunos, não permite que a gente dê mais atenção. A falta de condições de trabalho e de material adequado complica [sic] mais.

Essas respostas e a freqüência do quadro de categoria levam a crer que, que: os professores estão despreparados para lidar com a diversidade e o desnível de aprendizagem dos alunos.

Com base nessa experiência, vislumbra-se que a essência da reflexão centrou-se na temática da falta de apoio e preparo dos professores no que tange a orientação inclusiva em educação e da preparação destes para acolher crianças

PNE na escola de classe normal. É notório e fundamental que, nesse processo, ocorre o comprometimento efetivo dos docentes.

A necessidade vigente de capacitação profissional para educação especial edifica-se no esboço estruturante do ensino. É uma prática que precisa ser criada, visto não haver um “pacote” pronto. Cabe, então, à educação organizar espaços e tempos para uma formação plena, alicerçada nos valores teórico-práticos e mediada pelas vozes reflexivas e coletivas da contemporaneidade.

Nesse viés, a temática das políticas públicas encontra-se em voga, já que esses são conceitos fundamentais e servem como diretrizes que afetam diretamente a organização do movimento educacional.

Desta forma a política educacional se resume a conjugação de ações, valores, objetivos e regras entre os seres, os quais vão organizando a vida mundana educacional a partir das necessidades de convivência e do bem comum.

E, é nesta vertente que se insere a prática pedagógica para inclusão do PNE, a qual encontra-se intimamente ligada aos moldes impostos pelo poder público, contribuindo, geralmente, com políticas públicas ilegítimas, de caráter tecnocrático e de pouca qualidade de acesso, fragmentada, incoerente e distante da teoria e da prática, causando uma certa insatisfação por parte da maioria dos professores e “grandes ausências”, as quais se configuram como “lacunas referentes aos valores éticos da educação, às questões políticas amplas da sociedade brasileira, às discussões epistemológicas, ao exercício da pesquisa/investigação/experimentação pedagógicas” (MARQUES, 2003, p. 29-30). Perguntas como: “Quais os objetivos da educação? O que ensinar? Como vou fazer para ensinar estas crianças PNE? Que professor o modelo de Educação Especial prevê? Quais são as ações inclusivas transformadas em práticas pedagógicas? Como (re) pensar e (re) estruturar as práticas pedagógicas? Como atender a essa diversidade? Qual a educação se quer?” -, são freqüentes e ecoam nos mais diversos lugares em consenso com a falta de estrutura organizacional escolar, com a resistência que encontram ao se depararem com a deterioração das condições de trabalho dos educadores e com a proposta da inclusão

Percebe-se, portanto, a partir das questões supracitadas, que o empobrecimento e a desarticulação não está somente no interior dos processos de ensino, mas também na atuação político/educacional dos profissionais no seio da sua profissão.

Os educadores encontram-se em meio a uma tormenta, no qual a própria profissão os envolve, obstruindo assim a afirmação de uma identidade, de assumir com autonomia e competência o comando do seu trabalho, de “manter-se aberto ao outro, às alteridades distintivas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista” (MARQUES, 2003, p. 41).

Assim, para que isso não advenha, torna-se necessário questionar, avaliar, (re) significar a relação formação/prática, na qual o espaço pedagógico da escola possa cada vez mais ser significado por aqueles que nela atuam.

> É urgente que se tenha uma educação mais identificada com um projeto de sociedade de forma a melhor compreender os novos desafios postos ao processo educacional [...] um projeto de sociedade que deve ter, como intencionalidade básica, o homem, a sua intersubjetividade, dificuldade e valoração (FRIZZO, 2003, p. 82).

Sabe-se que a escola se constitui numa organização capaz de abrigar contradições e conflitos. A introdução de novas idéias pode abrir um espaço para a mudança acontecer. Numa escola inclusiva o repertório de cada professor é considerado um recurso rico para trocas de experiências com o objetivo de aperfeiçoamento da prática docente de todos os envolvidos. Dessa forma, as atividades de planejamento deveriam se constituir um momento de compartilhamento de experiências docentes e reflexão sobre a prática com vistas a responder à diversidade existente nas salas de aula.

Nesse encontro de discussões emerge a educação inclusiva exigindo uma formação continuada, repleta de atuação/formação/pesquisa, visando a uma fundamentação teórica necessária, flexível em sua dinâmica de saberes e acordada em práticas concretas, densas e embasada em um plano educacional compartilhado que provoque e revele novas competências e (re) posicionamentos sociais, éticos e políticos e coerentes.

Conforme estabelece o Plano Nacional de Educação, no capítulo que refere à inclusão do portador de necessidades especiais, a educação inclusiva compõe uma nova prática educativa que necessita ser disseminada, pois se apresenta como uma alternativa pertinente à construção da cidadania, segundo preceito constitucional.

Apesar da sua obrigatoriedade legal, o atendimento inclusivo ainda encontra-se em fase embrionária. Esse aspecto é bem delimitado no quadro de categorias, Pesquisas apontam como principal causa da insipiência da educação inclusiva a falta de preparo dos sistemas, das escolas e, em especial, dos professores para o seu desenvolvimento, por ocasião do seu estabelecimento legal.

As escolas e espaços deveriam ser adaptados, professores capacitados e este processo vêm se desenvolvendo lentamente. A lei é importante no sentido de garantir um direito, porém o trabalho com professores no sentido de se informarem, capacitarem-se e acolherem a todos os alunos é fundamental.

Observa-se a partir do delineamento do cenário acima exposto que a dificuldade terminante de se estabelecer a eficácia da Educação Inclusiva ocorre em virtude do despreparo da comunidade escolar em acolher as diferenças e atender a diversidade, principalmente, no caso do professor, que alinhavado na sua formação carrega a escassez de informações estruturadas sobre a área inclusiva e a ação de ser professor para todos. A formação dos educadores está “na base de qualquer tentativa de construção de um projeto nacional de educação e é, sobretudo, condição radical para a implantação de medidas que se imponham” (MARQUES, 2000, p.10).

A questão da formação de professores inclusivos tem sido alvo de inúmeras preocupações e pesquisas quanto ao delineamento dos seus pressupostos teórico-metodológicos e ainda, por postular um aprofundamento da análise de seu real significado e das suas exigências. A relevância da questão da formação do educador inclusivo está atravessada por discussões complexas, incertas, singulares e desafiadoras.

Vemos traçadas nessa análise a necessidade da construção de novas perspectivas para a educação. No entanto, verificamos que, na grande maioria das escolas, os educadores têm uma visão restrita do ensino de PNE, ou seja, tudo o que surge de novo tende a ser rejeitado, mesmo que tenha sido atualizado com a participação de todos. Assim, na educação inclusiva espera-se que o docente aprenda uma prática que lhes possibilite introjetar e aplicar planos de trabalho predefinidos às suas salas de aula, permitindo o sucesso educacional na efetiva capacitação de incluir a todos os alunos nas classes normais.

Considera-se um erro de estratégia a pretensão de obter nos cursos de capacitação/qualificação uma “receita pronta” de métodos e técnicas específicas para professores atuarem na inclusão.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 6) promulgam que os programas de capacitação/qualificação de professores devem estar voltados para atender às necessidades especiais nas escolas:

> [...] Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação de programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com especialistas e com os pais. A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiências. [...] uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos.

Ainda no âmbito técnico-científico, evidenciamos que o inciso III do artigo 59 da LDB 9.394/96 refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Por professor capacitado entende-se aquele que atua em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que comprove que em sua formação, de nível médio ou superior, teve conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Diante dessas circunstâncias e para que se possa alcançar o desígnio de formar professores para uma escola de qualidade para todos, o que se almeja, segundo Sassaki (1997, p. 1), é reconhecer os princípios educacionais inclusivos, os quais se pautam na colaboração e cooperação, na autonomia intelectual e social, na aprendizagem ativa, no senso de pertencer, no padrão de excelência, em novos papéis e responsabilidades, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aceitar a exigência e a seriedade do exercício pleno da cidadania em sociedades marcadas pela diversidade implica, do ponto de vista educacional, políticas educativas, produção teórica, bem como investigação e implementação de práticas de sala de aula direcionada para o investimento em escolas mais inclusivas, isto é, de escolas que respondam à diversidade com que inevitavelmente se deparam no seu cotidiano: diversidade de histórias de vida, de motivações, de cultura, de estilos e ritmos de aprendizagem Significa que a escola tem o dever de satisfazer as diferentes necessidades educativas de todos os alunos, sendo esse o princípio fundamental da educação inclusiva.

Pode-se considerar que a escola tem por principal finalidade a educabilidade de todas as crianças, jovens e adultos e que faça dessa diversidade e pluralidade, elementos enriquecedores do processo educativo.

Contudo, entender e fazer da Educação um espaço/tempo onde não haja restrições à afirmação e realização das características e aspirações individuais e sociais de todos os alunos levanta dúvidas, dificuldades e perplexidades. Assim, se parece existir um largo consenso quanto à necessidade de se promover uma Educação que dignifique e desenvolva as capacidades e necessidades individuais e sociais de todos os alunos, o mesmo já não se pode dizer quanto aos modos de conceber, de caracterizar e, sobretudo, de concretizar esse grande objetivo educacional inadiável: a afirmação de uma educação inclusiva.

De fato, o conhecimento atual da situação educativa dos alunos em geral e, muito particularmente, dos alunos que considerados PNE, mostra que, em grande parte das escolas, muita dos objetivos e princípios da escola inclusiva, enunciados pelos políticos e teóricos da Educação, não são postos em prática.

Apesar de o Brasil proclamar por intermédio de leis, a exemplo: Constituição Federal e LDB 9. 394/96, o direito à educação de todos os cidadãos, assim como a rejeição de qualquer tipo de segregação e de discriminação, a inclusão de alunos PNE no ensino regular não tem sido uma questão fácil. Pelo contrário. Estes cidadãos foram por muito tempo, ou seja, durante grande parte das suas vidas, privados de um dos seus direitos mais fundamentais: o direito à igualdade de oportunidades de acesso à Educação.

Talvez, por isso, e no que diz respeito à inclusão dos alunos PNE no ensino regular, não basta apenas legislar para incluir de fato estas crianças e jovens. Este fato ganha mais relevância quando, no nosso país, o número de anos de escolaridade obrigatória aumenta, passando, assim, a escola a ter que dar resposta a um maior número de jovens muito diferentes em termos sociais e individuais. Para responder à grande heterogeneidade presente e vivida pelas e nas escolas, tornou-se necessário diversificar e adequar estratégias, materiais e espaços educativos, de forma a promover a possibilidade de sucesso educativo a todos os alunos e a facilitar o seu desenvolvimento enquanto pessoas e cidadãos capazes de intervir, de forma responsável e informada, na sociedade de que fazem parte

O desafio da educação inclusiva consiste essencialmente em passar-se da concepção da escola elitista e segregadora que exclui, para uma escola inclusiva que celebra e respeita a diversidade. Este desafio e esforço implicam que a escola seja capaz de lidar com a diferença e com a diversidade sem que, com isso, elas se anulem. Tal exigência pressupõe uma mudança do paradigma de integração para um paradigma de inclusão.

Enquanto o primeiro visa apenas a colocação física dos alunos que apresentam necessidades especiais, num ambiente não restritivo, o segundo pressupõe uma participação efetiva destes alunos nas tarefas escolares, proporcionando às crianças e jovens em idade escolar a educação diferenciada de que necessitam, com apoio de adaptações e meios pertinentes para cada caso, reconhecendo, deste modo, que a diferença não pode ser um rótulo associado a algo nocivo, um estigma, algo que o indivíduo deverá carregar como um fardo suplementar, difícil de suportar.

De acordo com esse autor, atualmente, a perspectiva segregacionista, na qual as crianças em condição de PNE deviam ser separadas e isoladas das outras crianças, passou-se para uma perspectiva oposta: a inclusão de todas as crianças no ensino regular, graças ao esforço mais ou menos conjugados dos vários responsáveis pela educação. No entanto, apesar destas mudanças importantes, será necessário que se criem condições reais para que a inclusão de todos os alunos no ensino regular se torne uma realidade efetiva nas nossas escolas, uma vez, que a escola continua a deparar-se com problemas graves no processo de inclusão de alunos PNE.

Com efeito, a vontade política para melhorar a educação dos alunos PNE não é por si só suficiente. É necessário mudar a escola, as práticas e os procedimentos para que se efetive o processo de inclusão, impedindo práticas de exclusão e de segregação escolar. É preciso atualizar conhecimentos e apostar na formação de profissionais, nomeadamente, dos professores, que dêem corpo e efetividade aos princípios da educação inclusiva, já que só um professor adequadamente habilitado pode implementar quer práticas de sala de aula mais inclusivas quer um trabalho colaborativo com os demais agentes educativos, algo essencial à implementação de uma educação inclusiva.

Mesmo os textos bibliográficos e oficiais reconhecendo que para efetivação da educação inclusiva é necessário considerar os professores como sendo um dos elementos decisivos para o sucesso da inclusão de alunos PNE nas escolas do ensino regular, é primordial estabelecer que: (1) queiram aderir, sem que isso lhes seja imposto, aos princípios e práticas de uma educação inclusiva; (2) seja imprescindível que os professores tenham formação adequada à implementação de uma educação inclusiva, nomeadamente, formação específica consoante as características e necessidades dos alunos com quem trabalham; (3) que a escola tenha critérios bem definidos, para saber a quem, entre os diversos professores da escola, deve-se atribuir turmas com alunos em condição de PNE; (4) que os professores se sintam construtores e co-responsáveis de projetos educativos que tenham como principal objetivo a concretização dos ideais da educação inclusiva.

Contudo, a pesquisa realizada nas escolas em pauta, demonstra que, a escolha das turmas que possuem inclusos alunos PNE, pareceu não depender tanto das vontades, desejos e motivações pessoais e/ou profissionais dos educadores. De fato, todos eles dizem não terem escolhido ser professores destas turmas.

Ainda a este propósito, e em consonância com essa afirmação, também relataram não possuírem conhecimento dos critérios adotados pela UE para inclusão PNE e todas as professoras relataram ainda que não há critérios previamente definidos pela escola para a atribuição de aulas e encaminhamento dos PNE para salas regulares. Isso revela em nível municipal, o reflexo do descaso dos entes federados com a política publica de educação para inclusão.

Não deixam de serem significativos os relatos destas professoras até porque, se por um lado todos eles convergem para a recusa de escolher turmas que incluem alunos PNE, por outro demonstram que atribuir estas turmas a professores que não

têm a mínima preparação/formação e empatia para o ensino de alunos PNE, não contribui nem para a realização pessoal e profissional dos professores, nem para a satisfação das necessidades educativas dos alunos.

Outro fato relevante e que se, enquanto princípio “humano”, os professores referem valorizar a inclusão de alunos em condição de NEE nas escolas regulares, reconhecendo que parece trazer algumas vantagens para a comunidade educativa; tais como a socialização, já em termos de concretização de práticas cotidianas, esses princípios não recolhem tanta adesão. Pelo contrário, o fato de a escola ter alunos PNE, apresenta-se muitas vezes, ser prejudicial nas aprendizagens dos alunos.

Uma outra questão que nos surge em quase todos os relatos dos participantes deste estudo, trata-se das impossibilidades das escolas em efetivarem práticas inclusivas, uma vez que as mesmas não possuírem recursos humanos, físicos e materiais, necessários para que as escolas se sintam sensibilizadas, motivadas e empenhadas na aceitação destes alunos no seu seio e poderem, deste modo, satisfazer as necessidades educativas de todos eles.

Por isso, pode-se considerar que a falta de empenho e envolvimento dos professores que trabalham com alunos PNE em grande parte das escolas, se deve não só à falta dos recursos acima referidos, como também, e sobretudo, à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho destes professores.

Outra questão, que não se coloca apenas por razões de ordem ideológico-pedagógica, está sobretudo, na falta de resposta por parte das escolas do ensino regular às necessidades educativas dos alunos em condição de PNE, fato, aliás, referida pela maior parte dos participantes desta investigação..

A postura aqui representada contraria, assim, documentos fundamentais de política educativa como, por exemplo, a Lei de Bases da Educação 9.394/96, a intensa legislação existente no país referente ao ensino de alunos PNE ou ainda documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou a Carta para o Terceiro Milênio (aprovada em 1999, pela ONU), que apontam não só para o direito ao ensino de todas as crianças e jovens em idade escolar como, também, para a necessidade de a escola regular proporcionar a todos os alunos, sem exceção, um ensino diferenciado e adequado às diferentes e diversas necessidades educativas dos seus alunos.

Por isso, a escola deve e necessita aceitar, de uma vez por todas, que é seu dever atender às diferenças individuais, no sentido de potencializar o desenvolvimento de todos os alunos de acordo com as características de cada um. Há ainda que reconhecer a necessidades de modificações a serem feitas para que tais princípios sejam concretizados, assim como se estar disposta a uma maior flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino e da gestão dos recursos e dos currículos para que tais princípios sejam concretizados.

REFERÊNCIAS

AMARO, D. G.; MACEDO, L. **Da lógica de exclusão à lógica da inclusão:** reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE INCLUSIVA, 2., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas Gerais, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_da_logica_da_exclusao.asp>. Acesso em: 28 maio 2007.

ANDERSON, B. F. **O experimento em psicologia**. São Paulo: EPU, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1997.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 25 out. 1989a. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm>. Acesso em: 25 abr. 2007.

_____. **Constituição Federal** (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989b.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 3. ed. atual. São Paulo : SITRAEMFA, 1991.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a. (Série legislação).

_____. Portaria n. 1793, de 8 dezembro de 1994. Dispões sobre a complementação dos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 9 dez. 1994b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/educacaoespecial>. Acesso em: 25 abr. 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** n°9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado Federal, 1997.

_____. **Formação de professores para educação inclusiva/integradora.** Brasília, DF: SEESP : MEC. 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC : SEESP, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC : SEESP, 1998.c

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. v. 1.

_____.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 14 set. 2001a, Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC : SEESP, 2001b.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 9 out. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2007.

CALDEIRA, A. M. A prática docente cotidiana e o processo de apropriação e construção de seu saber: um estudo etnográfico. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAMPOS, L. F. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. São Paulo: Alínea, 2001.

CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R; MIZUCAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996.

CARVALHO, E. N. S.; MONTE, F. R. F. **A educação inclusiva de portadores de deficiência de escolas públicas do DF**. São Paulo: Ed. UFSCar, 1995. (Temas em educação especial, 111).

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. **Nova Escola:** a revista do professor, São Paulo, ano 20, n. 182, p. 40-45, maio 2005.

COLTRO, A. C. M. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 1999

DEMO, P. **Introdução à metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1994.

DIAS, C. **Pesquisa qualitativa:** características gerais e referências. 2000. Disponível em: <http:/www.geocities.com/caludiaad/qualitativa.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2007.

ENCONTRO NACIONAL, 9., 1998, Campinas, SP. **Documento final:** anais eletrônicos. Campinas, SP: ANFOPE, 1998. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: 28 jul. 2007.

FERREIRA, C. E.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRIZZO, M. N. Políticas públicas e a formação do professor. In: BONETI, L. W. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote/Instituto d'e Inovação Educacional, 1992.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

GONZÁLEZ, A. T. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artemed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCE, M. B. Valorização da profissão docente: uma política substantivada ou adjetivada? In: BINZ, J. F.; BOCCHESE, J. C. **Ressignificando a prática do ensino de línguas:** a valorização da docência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon : SENAC, 1997.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno Cedes,** São Paulo, v. 19, n. 46, p. 93-107, set. 1998.

_____. Os desafios de uma educação de qualidade para todos. In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1999, Curitiba. **Caderno de resumos.** Curitiba: [s.l.], 1999. p. 179-192.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas àsdiferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA,V. C. et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo:Moderna, 2003.

_____. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola:** a revista do professor, São Paulo, ano 20, n. 182, p. 24-26, maio 2005.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. Do universal ao múltiplo: os caminhos da Inclusão. In: LISITA, M. V; SOUZA, F. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Escolar:** comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação especial no Brasil:** história de políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação: MEC e proposta da sociedade brasileira. In: MARINE, S.; PALHARES, M. S. **Escola Inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2002.

MITTER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmes, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MRECH, L. M. Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 14-25, 1999.

MURIBECA, L. M. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. In: ROSA, D. E. G. et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração,** São Paulo, v. 1, n. 3, jul./dez. 1996. Disponível em: <http:/www.ead.fea.usp.br-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc>. Acesso em: 25 abr. 2007.

PERNAMBUCO. Lei n. 12.280, de 11 de novembro de 2002. Dispõe sobre a Proteção Integral aos Direitos do Aluno. **Diário Oficial do Estado,** 12 nov. 2002. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/inicio.php?secao=377&doc=55B3B03A9582222C03256C6F003C37C4>. Acesso em: 25. abr. 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PRADO, A. M. C. C.; MAROSTEGA, V. L**.** A inclusão do portador de necessidades especiais em âmbito social e escolar. **Cadernos de Educação Especial,** Santa Maria, n. 17, p. 3-12, 2001.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: MARINE, S.; PALHARES, M. S. **Escola inclusiva:** São Carlos: Edufscar, 2002.

SANMARTIN, N. Aprender ciências a partir da diversidade: fonte de problemas ou fonte de riqueza? In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, L. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo: Papirus, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

_____ . **Conjunto de materiais para a formação de professores:** necessidades educativas especiais na sala de aula. Trad. Portugesa do original Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom**,** Unesco, 1993. Lisboa: I. I. E., 1996

_____. **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos.** Jontiem, Tailândia, 1990.

VEIGA, I. P. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: RESENDE, L. G; Veiga, I. P. **Escola:** espaço do projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998.

VIZIM, M; SILVA, S. **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relação dos professores/alunos – Projeto de Inclusão EMEF Profª Aparecida Benedita Brito da Silva

EMEF APARECIDA BENEDITA BRITO DA SILVA - ABBS					
LISTA DE ALUNOS ATENDIDOS NO PROJETO INCLUSÃO					
ANO	***PROFESSORA***	***ALUNOS***	***DIAGNÓSTICO***	***DATA NASCIMENTO***	***IDADE***
Ano Inicial	Kátia	JPCS	Suspeita de Deficiência Auditiva, encaminhado para avaliação audiométrica. Deficit de atenção e distúrbio de aprendizagem.	23/12/2000	6
		PJLS	Distúrbio de Aprendizagem	3/7/2000	7
		TSS	Déficit de Atenção e Distúrbio de Aprendizagem	18/7/2000	7
		VBF	Síndrome de Hallermann-Streiff	31/10/2000	6
1º A	Glaucia	LRND	Suspeita de Déficit de Atenção , em processo de avaliação APAE	16/3/2000	7
1º B	Ivaneide	VPO	Distúrbio de Aprendizagem	26/11/1999	7
		LCCS	Distúrbio de Aprendizagem	17/7/2000	7
1º C	Nara	NRLF	Distúrbio de Aprendizagem	5/10/2000	6
1º D	Claúdia	MSPJ	Déficit de Atenção e Hiperatividade	28/6/2000	7
2º A	Tânia	VABN	Déficit de Atenção e Hiperatividade	27/7/1998	9
		TKGL	Distúrbio de Aprendizagem	15/1/1999	8
2º C	Silvania	ARM	Distúrbio de Aprendizagem	6/4/1998	9
3º A	Marilda/Beth	GHSS	Distúrbio de Aprendizagem	13/6/1998	9
		ASSDP	Distúrbio de Aprendizagem	21/4/1998	9
		ACMS	Distúrbio de Aprendizagem	19/6/1998	9
3º B	Lourdes/Ana Melissa	BPO	Distúrbio de Aprendizagem	17/1/1999	8
4º A	Susan	DCSC	Distúrbio de Aprendizagem	31/1/1997	10
		DCSC	Distúrbio de Aprendizagem	31/1/1997	10
4º B	Raquel	ASSJ	Distúrbio de Aprendizagem	2/4/1996	11
		JCAL	Distúrbio de Aprendizagem	30/3/1995	12
Total de Alunos Atendidos		**20**			

APÊNDICE B – Relação dos professores/alunos – Projeto de Inclusão EMEF Profª Lúcia Maria Donato Garcia

EMEF PROFª LÚCIA MARIA DONATO GARCIA					
LISTA DE ALUNOS ATENDIDOS NO PROJETO INCLUSÃO					
ANO	***PROFESSORA***	***ALUNOS***	***DIAGNÓSTICO***	***DATA DE NASCIMENTO***	***IDADE***
1º C	Élida	BCMA	Déficit de Atenção	12/8/1999	7
		DJC	Déficit de Atenção	15/5/2000	7
		ICL	Em processo de avaliação APAE	27/2/1999	8
		RPS	Distúrbio de aprendizagem	19/4/2000	7
1º D	Vanusa	CEPS	Distúrbio de Aprendizagem	3/9/1999	7
1º E	Eliane	ETBB	Déficit de Aprendizagem	11/12/1998	8
		WRL	Distúrbio de Aprendizagem	27/5/1999	8
1º F	Maria do Carmo	JMM	Distúrbio de Aprendizagem	21/2/2000	7
		EKG	Distúrbio de Aprendizagem	17/9/2000	6
1º G	Vanessa	SSN	Déficit de Atenção	24/11/1999	7
2º A	Silmara	GSM	Déficit de Atenção	10/7/1997	9
		WMS	Distúrbio de Aprendizagem	4/5/1998	8
2º C	Roseli	GLTO	Distúrbio de Aprendizagem	5/3/1999	8
2º E	Cida Sales	ABFS	Distúrbio de Aprendizagem	14/10/1999	7
		EJFM	Distúrbio de Aprendizagem	20/4/1998	9
		TAP	Déficit de Aprendizagem	24/9/1997	9
		ABSF	Distúrbio de Aprendizagem	24/3/1999	8

EMEF PROFª LÚCIA MARIA DONATO GARCIA					
LISTA DE ALUNOS ATENDIDOS NO PROJETO INCLUSÃO					
ANO	***PROFESSORA***	***ALUNO***	***DIAGNÓSTICO***	***DATA DE NASCIMENTO***	***IDADE***
2º F	Cristiane	LSF	Distúbio de Aprendizagem	30/4/1998	9
2º G	Alda	JPSA	Distúrbio de Aprendizagem	14/10/1997	9
3º B	Maria José	FHAR	Déficit de Atenção	6/5/1997	10
3º C	Maria de Fátima	RSSJ	Déficit de Atenção	17/4/1997	10
		AAMS	Déficit de Atenção	17/2/1996	11
3º D	Marta	IES	Distúrbio de Aprendizagem	1/9/1995	11
3º E	Jamile	PVSS	Distúbio de Aprendizagem	31/1/1997	10
3º F	Alair	WSDO	Distúrbio de Aprendizagem	13/8/1997	9
Total de Alunos Atendidos		**25**			

APÊNDICE C – Relação dos professores/alunos – Projeto de Inclusão EMEF Prof. Paulo Freire

EMEF PROFº PAULO FREIRE					
LISTA DE ALUNOS ATENDIDOS NO PROJETO INCLUSÃO					
ANO	***PROFESSORA***	***ALUNOS***	***DIAGNÓSTICO***	***DATA DE NASCIMENTO***	***IDADE***
1º INICIAL	Silvana Aparecida	LSSO	Em processo de investigação	28/10/2000	6
1º C	Cristine Gomes	UMS	Distúrbio de Aprendizagem	12/8/2000	6
1º D	Célia Regina	BGG	Distúrbio de Aprendizagem	13/12/2000	6
		SS	Distúrbio de Aprendizagem	9/3/2000	7
2º A	Sandra	MOSB	Distúrbio de Aprendizagem	7/5/1997	10
		YLJS	Distúrbio de Aprendizagem	10/4/1997	10
2º B	Lázara	ILFM	TDHA e Distúrbio de Aprendizagem	3/6/1998	9
2º C	Osmar	JAMS	Distúrbio de Aprendizagem	30/4/1998	9
3º A	Rita	DSM	TDAH	19/9/1997	9
		LFCTO	Distúrbio de Aprendizagem	13/2/1998	9
3º B	Estela	DSS	Distúrbio de Aprendizagem	16/8/1994	12
3º D	Ivanir Glória	JSS	Distúrbio de Aprendizagem	21/6/1996	10
		MHM	Distúrbio de Aprendizagem	20/7/1996	10
		RGVS	Distúrbio de Aprendizagem	15/10/1996	9
		TGS	Distúrbio de Aprendizagem	29/12/1997	9
3º C	Maria Terezinha	GSA	Distúrbio de Aprendizagem	29/11/1995	10
		JLDC	Distúrbio de Aprendizagem	14/10/1996	9
		PHNRS	Distúrbio de Aprendizagem	14/6/1996	10
		SOSJ	Distúrbio de Aprendizagem	27/6/1996	10
Total de Alunos Atendidos		**19**			

APÊNDICE D – Questionário de Pesquisa

QUESTIONÁRIO

I- Identificação

Instituição Escolar:_____
Série:_____
Período: ( )Manhã ( )Tarde ( ) Integral
Idade:_____

II- Qualificação

1. Formação:
( )Magistério

2. Graduação
( ) Pedagogia
( ) Letras
( ) Outro. Qual? _____

3. Pós-Graduação
Especialização (*Lato Sensu / Stricto Sensu)*
( )Não
( )Sim Especifique:_____

4. Possui outro tipo de atividade profisional ou atua somente nessa unidade escolar?

Resposta:_____
_____
_____

III – Qualificação para Inclusão

5. Tempo de experiência para docência com Portadores de Necessidades Especiais (PNE)?

Resposta:_____
_____

6. Possui capacitação para atuar com PNE?

( ) Não
( ) Sim. Qual _____
_____

6. Foram disponibilizados cursos de capacitação aos professores para atuarem com PNE? Quais?
Respostas:_____
_____
_____
_____

7. Os cursos de capacitações foram ou não importantes para Inclusão de portadores na sua prática escolar? Justifique
Resposta:_____
_____
_____
_____

8. Quais foram os critérios aplicados na implantação do processo de Inclusão de portadores na unidade escolar?
Resposta:_____
_____
_____
_____

9. Como é realizado o diagnóstico dos alunos PNE?

Resposta:_____
_____
_____
_____

10. Como é realizado a distribuição/encaminhamento desses alunos para salas regulares?
Reposta:_____
_____
_____

11. Existe algum apoio do Departamento de Ensino para os professores que trabalham com inclusão? Qual?
Resposta:_____
_____
_____
_____

IV- Caracterização da Unidade Escolar para Inclusão

A escola possui :

12. Sala de recursos?
( ) Sim
( ) Não

13. Professor Intérprete da linguagem de sinais?
( ) Sim
( ) Não

14. Professor auxiliar?
( ) Sim
( ) Não

15. A unidade escolare (UE) possui condições para atender PNE, nos quesitos:

Infra-estrutura (espaço-físico)? ( ) Sim ( ) Não
Material pedagógico? ( ) Sim ( ) Não
Equipes multiprofissionais? ( ) Sim ( ) Não

Comentários: _____
_____
_____
_____

V – Análise dos Procedimentos

16. Quais os critérios utilizados pela UE para atribuição de aulas ao professor para atuar nas salas de recursos ? Quem vai para salas de recursos.

Resposta:_____
_____
_____
_____

17. E para trabalhar em salas de aula regulares com portadores?
Resposta:_____
_____
_____
_____

18. Quais as principais dificuldades encontradadas no trabalho com portadores?
Resposta:_____
_____
_____
_____
_____
_____

19. Quais os fatores de sucessos, nesta UE, na inclusão dos alunos PNE?
Resposta:_____
_____
_____
_____
_____
_____

20. O que você, professor, considera importante identificar na criança para considerá-la ou não PNE?
Resposta:_____
_____
_____
_____
_____
_____

21. O processo de inclusão PNE atende as especificações das Políticas Públicas de Inclusão? Justifique
Resposta:_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXOS

ANEXO B – Dados da Educação 2007

DADOS DA EDUCAÇÃO - MUNICÍPIO DE ILHA SOLTEIRA/SP						
UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL	**ANO 2007**					
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Nº de Docentes	Total Alunos
EMEF ABBS	108	92	105	98	25	**403**
EMEF LMDG	142	165	135	146	33	**588**
EMEF PAULO FREIRE	113	79	95	74	21	**361**
DADOS POR SÉRIE	**363**	**336**	**335**	**318**	**79**	**1352**
Legenda	EMEF	Escola Municipal do Ensino Fundamental				
	ABBS	Aparecida Benedita Brito da Silva				
	LMDG	Lúcia Maria Donato Garcia				
Fontes: Diretoria do Departameto Municipal de Educação de Ilha Solteira						