



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN

PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vitor Marques Costa

Assunção - Paraguai

2020

Vitor Marques Costa

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción, como um dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diosnel Centurión, Ph.D.

Assunção - Paraguai

2020

Costa, Vítor Marques

A formação inicial de professores de espanhol na perspectiva da educação inclusiva. Vítor Marques Costa. 2020.

Universidad Autónoma de Asunción - Paraguay, 2020. Páginas (textuais): 117

Orientador: Dr. Diosnel Centurión, Ph.D.

Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación

Áreas: Formação inicial. Professorado. Educação inclusiva.

Código de biblioteca:

Vítor Marques Costa

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción e aprovada em ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

JOSÉ ANTONIO TORRES

Prof. Dr. - Presidente da Banca

KITTY GAONA FRANCO

Profa. Dra. - Membro da Banca

JALÍ MARTÍN GAONA

Profa. Dra. - Membro da Banca

Assunção-Paraguai

2020

RESUMO

O presente trabalho focou sobre a formação inicial do professor de espanhol, frente à Educação Inclusiva, tendo o seguinte problema de pesquisa: Os professores de espanhol estão sendo formados para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais? Esse problema possui relevância social, tendo em vista a proposta de evidenciar como os professores de espanhol estão sendo formados no contexto da Educação Inclusiva e como lidarão com práticas inclusivas na sala de aula regular. Ao mesmo tempo, com a expectativa de redimensionar a matriz curricular relacionada à língua espanhola da instituição. O estudo objetivou analisar a formação inicial dos professores da língua espanhola para atuação pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi do tipo descritivo, tendo como lócus da pesquisa uma escola pública de Teresina. Os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado aplicado com 13 professores. Os resultados mostraram que existe uma deficiência por parte dos professores de Língua Espanhola no aspecto da graduação quanto à capacitação para lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais, que só estudam teoricamente, sendo necessário que haja mudanças curriculares e oportunidade para que o aluno possa vivenciar essa realidade na prática em sala de aula no período de estágio curricular e assim possa exercitar práticas pedagógicas adaptadas à inclusão desses alunos em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação Inclusiva. Ensino de Língua Espanhola.

RESUMEN

El presente estudio se centró en la formación inicial del profesor de español, en un contexto de la educación inclusiva, teniendo el siguiente problema: ¿los profesores de la lengua española están formados para enseñar a alumnos con capacidad diferente? Este problema posee una relevancia social, teniendo en cuenta que la propuesta pone de relieve cómo los profesores se están capacitando en el contexto de la educación inclusiva y cómo lidiar con prácticas inclusivas en el aula. Al mismo tiempo, esperando redimensionar la malla curricular relacionada a la enseñanza de la lengua española en la institución. El estudio tuvo como objetivo principal analizar la formación inicial de profesores de español y cómo esto incide en la enseñanza de alumnos con capacidades diferentes. La investigación fue de tipo descriptivo desarrollado en una escuela pública de Teresina. Los datos fueron recogidos a través de una encuesta semiestructurada aplicada a 13 profesores. Los resultados mostraron que se observa una deficiencia en la formación de profesores de lengua española, pues exhiben carencias en el modo de tratar al alumno con capacidades diferentes; que sólo estudian teóricamente, siendo necesario cambios curriculares y la oportunidad para que el estudiante puede experimentar la inclusión real en las prácticas didácticas en el aula durante la aplicación de los componentes curriculares y de este modo ejercer prácticas de enseñanza adaptadas a la inclusión de estos estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Formación inicial de profesores. Educación inclusiva. Enseñanza de la lengua española.

ABSTRACT

This study focused on the initial formation of the Professor of Spanish, in a context of inclusive education, having the following problem: Spanish teachers are trained to teach students with special education needs? This problem has a social relevance, taking into account that the proposal highlights how teachers are being trained to deal with inclusive practices in the classroom. At the same time, waiting for resizing the curriculum related to language teaching Spanish in the institution. The main objective of the study was to analyze the initial training of teachers of Spanish and how this impacts on the training of students with different abilities. The research was descriptive and took place within a public school in Teresina. Data were collected through a semi-structured survey applied to 13 teachers. The results showed that there is a deficiency in the training of teachers of Spanish language, because they exhibit deficits in the mode of treating students with different abilities; that they only studied theoretically, being necessary curriculum changes and the opportunity so that the student can experience real inclusion in the teaching practices in the classroom during the implementation of curricular components and thus exercise teaching practices adapted to the inclusion of these students in their learning process.

Keywords: Initial teacher training. Inclusive education. Teaching of the Spanish language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APE – Apoio Pedagógico Especializado
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CFE – Conselho Nacional de Educação
- CIEE – Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação
- DH – Desenvolvimento Humano
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IBC – Instituto Nacional Benjamin Constant
- INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância
- VCNE – V Conferência Nacional de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quanto ao gênero.....	71
Gráfico 2: Quanto à faixa etária.....	72
Gráfico 3: Relação entre diversidade e educação inclusiva.....	77
Gráfico 4: Relação adequada entre teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva.....	79
Gráfico 5: Instituição capacitou, enquanto professor, a identificar alunos com necessidades educacionais.....	80
Gráfico 6: Graduação proporciona contato sobre as novas tecnologias de informação e da comunicação como metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva.....	81
Gráfico 7: Métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.....	82
Gráfico 8: Instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas	83
Gráfico 9: Deficiência que traria mais desafios para sua prática.....	84
Gráfico 10: Inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular....	85
Gráfico 11: Se sente preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais?.....	87

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS EMBATES CONTEMPORÂNEOS....	8
1.1 A História da Formação docente no Brasil.....	9
1.1.1 Formação docente no Brasil	11
1.2 Formação de professores de espanhol	18
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
2.1 Contexto internacional.....	24
2.2 Contexto nacional.....	29
3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	33
3.1 A Educação inclusiva e sua regulamentação no Brasil.....	39
3.2 A Educação inclusiva e a escola.....	43
3.3 Formação dos profissionais para inclusão.....	55
3.4 Adequações curriculares necessárias dentro do processo de inclusão.....	56
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	67
4.1 Problemas e objetivos.....	67
4.2 Variáveis.....	67
4.3 Unidade de análise; população e amostra.....	68
4.4 Modelo, tipo e enfoque da pesquisa.....	68
4.5 Técnica de coleta de dados.....	69
4.6 Técnicas de análise de dados.....	70
5. RESULTADOS DA PESQUISA.....	71
CONCLUSÕES.....	89
RECOMENDAÇÕES	91
REFERÊNCIAS.....	92

APÊNDICE.....	100
ANEXOS.....	102

INTRODUÇÃO

Tema muito abordado e discutido na área educacional, Formação de Professores, apesar disso, esta temática, não se esgota, haja vista que encontramos nas políticas públicas educacionais pouco ou nenhum indício das apropriações das reivindicações provenientes dos movimentos sociais.

O debate sobre a formação de professores não deve ser considerado saturado. Há muito que se discutir e para se realizar. Estudos nestas perspectivas, realizados sobre pontos de vistas diferentes, são fundamentais para ilustrar a diagnose e os desafios da educação brasileira. Além disso, servem para subsidiar as novas políticas de educação direcionadas para a formação de professores da rede básica de ensino.

Observa-se nas últimas décadas, um aumento considerável de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino. Esse aumento está relacionado às iniciativas e reivindicações dos movimentos sociais em prol de uma educação para todos. Diante deste cenário, faz-se necessário que os cursos de formação de professores da educação básica os capacitem a atuar, na rede regular de ensino, com alunos com necessidades educacionais especiais. Ao relatar sobre a formação de professores, levando em consideração o processo de inclusão, Freitas (2014, p. 176) nos remete que,

[...] hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, de modo preferencial, na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Capítulo V, Educação Especial). Por meio dela, deverá ser disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial, os serviços e os recursos próprios desse atendimento, e realizadas orientações aos seus alunos e aos seus professores quanto à sua utilização nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2012).

A educação inclusiva, concebida como paradigma educacional pautado nos direitos humanos, visa garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana (Brasil, 2015a).

O processo de inclusão escolar extrapola, pois, o ato da matrícula e o simples acesso à sala de aula regular. Incluir implica na apropriação do saber e em oportunidades educacionais oferecidas aos alunos em geral, compatíveis com as suas necessidades, com vistas a atingir, entre outros aspectos, os objetivos educacionais propostos (Silva, 2012).

Ante o exposto, ressalta-se a relevância da presente pesquisa, sobretudo ao tentar responder algumas indagações pessoais, acadêmicas e sociais sobre a inclusão, trazendo a possibilidade de contribuir tanto com os educadores preocupados com a temática quanto com o público em geral, bem como impulsionar novas pesquisas e mudanças no âmbito da formação do professor, em particular de Espanhol.

Sabe-se que a literatura diz que variável é aquilo que pode ser mensurado e que se podem ter vários tipos de variáveis de acordo com o tipo de investigação. Segundo Gray (2012) numa pesquisa pode-se ter duas variáveis principais, a independente e a dependente, sendo que a primeira é a causa e a segunda a consequência ou resposta de algo que foi estimulado. Neste sentido, a variável independente deste trabalho é a formação de professores de língua espanhola, já a variável dependente é a educação inclusiva.

Apesar de não ser objeto de estudo, optou-se em classificar como variável estranha, isto é, causa secundária da variável dependente, à aptidão que algum sujeito da pesquisa tem com o tema, e como variável interveniente o medo de se trabalhar com alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação inicial do professor de espanhol, frente à Educação Inclusiva, tendo o seguinte problema de pesquisa: Os professores de espanhol estão sendo formados na perspectiva da Educação Inclusiva?

Perguntas específicas: Quais as diferentes concepções dos professores de espanhol acerca da Educação Inclusiva? Quais as possíveis lacunas no processo de formação dos professores de espanhol no contexto da Educação Inclusiva? Qual a capacitação acadêmica e formação continuada destes professores quanto à Educação Inclusiva? Estas serão às questões-norteadoras desta pesquisa.

Assim, o problema pesquisado possui relevância social, tendo em vista a proposta de evidenciar como os professores de espanhol estão sendo formados no contexto da Educação Inclusiva e como lidarão com práticas inclusivas na sala de aula regular. Ao

mesmo tempo, não negamos a expectativa de colaborarmos para uma reflexão e possível redimensionamento da matriz curricular da instituição de ensino onde foi realizado o estudo.

O objetivo geral:

Analisar a formação inicial dos professores de espanhol na perspectiva da educação inclusiva.

Objetivos específicos:

- 1) Verificar as diferentes concepções dos professores de espanhol sobre a educação inclusiva;
- 2) Identificar as possíveis lacunas no processo de formação dos professores de espanhol no contexto da educação inclusiva;
- 3) Descrever a capacitação acadêmica e formação continuada destes professores quanto à educação inclusiva.

Justificativa

Nos dias atuais, observa-se uma grande preocupação em relação à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade como um todo. Mas a realidade acerca desses cidadãos ainda é pouco conhecida, existindo certa escassez de estudos na área, além da desinformação em relação às práticas voltadas para o trabalho inclusivo.

Neste sentido, este estudo busca analisar o processo de inclusão educacional, através da formação inicial do professor, com o propósito de obter respostas que possam ajudar no desenvolvimento e nas dificuldades enfrentadas pelos professores, considerando que esta atividade é uma prática social.

A opção por este tema deve-se à considerável necessidade de se formar uma sociedade inclusiva como um todo e ainda por interesse e afinidade pessoal deste pesquisador pelo tema e por experiência vivida durante sua atuação profissional.

Observa-se ainda um importante sujeito na prática da educação inclusiva, que é o professor, por isso é inevitável considerar sua formação (capacitações, especializações etc.) e sua metodologia em sala de aula, as quais darão condições ao aluno de conhecer seu próprio potencial, a partir de um adequado e bem-sucedido processo acadêmico e social.

Portanto, a inclusão educacional configura-se como importante fator na integração dos alunos especiais junto à sociedade, tendo em vista que, para que ocorra de forma

satisfatória, faz-se necessária, a implementação de diferentes políticas públicas, bem como de um acompanhamento contínuo.

É notório, pois, que o fato de educação especial ser definida como “tipo” de educação voltada ao atendimento de pessoas com deficiência, as quais necessitam de cuidados clínicos e terapêuticos, em função das alterações orgânicas que apresentam. Desse modo, o adjetivo “especial” da educação sempre esteve relacionado à “clientela” a que se destinavam os atendimentos prestados por essa modalidade de educação (Carvalho, 2013).

É necessário, pois, acreditar que os portadores de necessidades especiais são capazes de aprender, ensinar e romper a barreira da recusa da escuta, fronteira esta que não podiam transpor. Dessa forma, ser capturada e alojada em espaços onde se possa exercer vigilância e dominação tem sido a sina, a marca e a tragédia da pessoa com deficiência. Nesta perspectiva, a desigualdade passa a ser plenamente justificada a partir das diferenças que caracterizam os seres humanos como indivíduos. Argumenta-se que todos têm o direito de pertencer à sociedade, em razão de suas diferenças serem naturalmente herdadas.

Conforme consta nos documentos legais, a educação especial dar-se-á, preferencialmente, na rede regular de ensino, ou seja, os alunos que tiverem condições de serem integrados, deverão frequentar a sala regular ou outras modalidades de ensino menos segregativas, como classe especial nas escolas. A educação especial poderá ocorrer no ensino regular, com métodos e técnicas adaptadas para as crianças com necessidades educativas especiais, devendo iniciar-se quando se identificarem atrasos ou alterações no desenvolvimento da criança.

Logo, entende-se que, mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes não apenas de deficiências, mas, também de condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis, eles terão direito a receber apoios diferenciados daqueles normalmente oferecidos no contexto da escola regular; fazendo-se necessário a revitalização de projetos políticos pedagógicos das escolas e a provisão de recursos humanos, materiais, técnicos e tecnológicos pelos sistemas de ensino.

Todavia, embora a legislação brasileira, se comparada a outros países, pode ser considerada avançada no que diz respeito às garantias sociais e educacionais de participação igualitária da pessoa com deficiência nas várias esferas da sociedade, a realidade revela que tais direitos têm sido sistematicamente violados; seja na rede pública ou privada, seja nas instituições federais, estaduais ou municipais (Ross, 2016).

Além disso, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais ainda é limitado e insuficiente. Tal limitação tem origem em concepções equivocadas do direito à educação, o que, por sua vez, origina atitudes negativas dos professores e gestores educacionais, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades especiais nas classes regulares de ensino.

Diante dessa realidade, a formação de profissionais, para promover os processos de aprendizagem, estratégias de ensino diferenciadas e diversidade de estilos de aprendizagem dos educandos, dentre outros, têm sido constantemente foco de debate em grupos de estudos e norteiam a elaboração de projetos e programas.

Consciente de que a formação dos professores está muito limitada para desenvolver práticas pedagógicas significativas e que temos que questionar e redimensionar a necessidade de buscar conhecimentos, pois não somos passivos repetidores, mas ativos construtores da nossa cultura. De forma explícita e implícito é o educador que contribui para difundir o conhecimento científico de uma sociedade e assim desenvolver paradigmas da educação.

Nos dias atuais, a concepção de formação de professores, identifica-se cada vez mais com o processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada.

Rejeitam-se os encontros e cursos intensivos e rápidos “massificados”, assim como os “pacotes encomendados”, produzido a distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, não relacionam os aspectos teóricos aos concretos vividos pelos docentes e propõem atividades descontextualizadas do projeto político-pedagógico da escola. Para se ter uma qualidade de ensino, é necessário que o professor atue para além do imediatismo e do conformismo em defesa de uma instituição escolar comprometida com as camadas populares, produzindo, assim, conhecimentos pedagógicos e criando alternativas, para melhorar o ensino e a aprendizagem. Percebe-se uma maior preocupação em ampliar as análises dos professores em formação, dada a amplitude e diversidade de temas e enfoques, a fim de que seja percebida como necessidade indiscutível.

Se há um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores, referimos certamente às pesquisas que se tem desenvolvido em torno do amplo descrito “aprender a ensinar”. Evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, adquirem

conhecimentos, eixo didático do conteúdo não só pelas oportunidades que oferecem para esclarecer o processo de aprender a ensinar, mas também porque, uma vez estabelecida sua importância para a formação dos professores, esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores para adquirir o referido conhecimento.

Reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em lugar de meros implantadores ou meros obstáculos para a mudança, exige que a pesquisa sobre o processo pelo qual os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos bem como as condições que facilitem a aprendizagem dos professores, seja vista em sua real importância. Tanto as teorias sobre o ciclo vital das pessoas como as do desenvolvimento cognitivo proporcionam uma informação imprescindível para explicar e compreender melhor as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento. Servirão também de fundamento quando propusermos o conceito de trajetória formativa dos professores para nos referirmos à relação necessária que se deve estabelecer entre as demandas de cada uma das diferentes etapas pelas quais passam os professores e as ofertas formativas adequadas a essas necessidades.

Reconhecer que o ensino deve modificar-se em função dos objetivos e das características dos alunos e que as ações dos professores têm uma influência permanente para além do movimento de ensino, e para professores em formação aumenta sua autoestima, ajuda a ver a si próprios como produtores de conhecimento legitimado, ajuda a considerar seus valores, facilita a sua reflexão. Assim, ele consegue ter destreza e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Neste contexto, o questionamento sobre a formação do professor vem se intensificando ao longo das décadas. A crítica à qualidade do ensino desenvolvido na escola em todos os graus é fato comum atualmente. Diversos trabalhos retratam a realidade educacional brasileira, destacando fatores externos ao processo pedagógico que interferem na baixa qualidade do ensino. Dentre estes fatores, merecem destaque as questões relativas à formação contínua do professor, ao salário e, principalmente, às questões políticas.

O mundo moderno impulsiona a um redimensionamento da ação docente de forma a atender às necessidades da sociedade do século XXI, entretanto, observamos que há certo distanciamento das práticas pedagógicas dos professores, que ainda são

conservadoras e autoritárias, das verdadeiras necessidades apresentadas pela educação atual.

A sociedade espera e exige do professor muito mais do que ações puramente técnicas de um especialista no ensino de alguma disciplina. Exige o exercício responsável e comprometido com uma nova postura frente ao seu fazer pedagógico: as atividades de ensino, de investigação, de busca de novos conhecimentos e alternativas didático-pedagógicas.

O desafio da inclusão para os profissionais que estão a serviço da melhoria da qualidade da vida humana é projetar e lançar propostas que não se destinam apenas a um grupo restrito de pessoas. Como a intenção não é “homogeneizar” soluções e apresentá-las previamente definidas e estabelecidas, em função de casos particulares, a inclusão nos leva a avançar mais, dado que, para atender a seus preceitos, temos de atingir situações de equilíbrio geral, as grandes e tão almejadas soluções que atingem fins qualitativamente mais evoluídos.

Dessa forma, o desafio da educação brasileira é a implementação da política de inclusão educacional de promoção do acesso e da qualidade, com a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação, escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades.

A educação precisa ser trabalhada como processo único e não dividido, pois o conhecimento não pode ser fragmentado e o professor precisa desenvolver esses conhecimentos na direção de sua totalidade e de seu conjunto, para que sejam apreendidas as relações entre as partes e o todo.

Nesta perspectiva, a formação de professores para a educação inclusiva implica o domínio de conhecimentos para atuar no projeto pedagógico – dimensionando o currículo, a metodologia de ensino, a avaliação e a atitude dos educadores, favorecendo a interação social e a opção por práticas heterogêneas capazes de atender às diversidades humanas.

O estudo se divide em capítulos. O capítulo 1 trata da Formação de professores. No capítulo 2 se apresenta a Educação Inclusiva. No capítulo 3 se discute a Educação Inclusiva no Brasil. Os Aspectos Metodológicos encontram-se no capítulo 4. A seguir, se apresentam no capítulo 5 os Resultados da Pesquisa. Finalmente, as Conclusões e Recomendações.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS EMBATES CONTEMPORÂNEOS

A formação de professores é um requisito fundamental para quem procura ser um profissional do ensino, pois, conforme preconiza Nóvoa (1992, p. 09) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

Nesse caminho, entende-se pertinente a afirmação de Marcelo (1999, p. 86) ao afirmar que, conjuntamente com o conhecimento pedagógico, os professores têm de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam e saber como atuar diante dos embates que surgem para a sua atuação em sala de aula.

Entende-se ser a formação docente um fator relevante para favorecer um ensino crítico e significativo, sendo um referencial fundamental na construção do conhecimento. Por isso, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que para o professor, pelo fato de ser um profissional que trabalha com pessoas, torna-se imperioso estar em constante processo de formação, na busca de conhecimento por meio de processos que deem suporte à sua prática pedagógica e social.

Nessa perspectiva, Romanowski (2007), considera que é importante a reflexão sobre a formação dos professores, assim como o enfrentamento concreto dos problemas existentes.

Desse modo, pode-se construir alternativas capazes de contornar as situações críticas que estão no dia a dia dos professores, juntamente com a sociedade em geral, na busca de uma educação de qualidade.

Para Mazzotta (1993, p 34; 45) o educador deve “[...] adquirir primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz como sua profissão (e compreende grande parte de habilidade), e, enfim, exerce-se em sua atividade profissional”. Para esse autor, o professor deve ser educado e não preparado, aprendendo somente técnicas, assim poderá atuar em diversas situações diferentes, tendo conhecimento suficiente para resolver os problemas.

A questão da formação de professores não é algo recente. Ela surgiu no século XIX em resposta às transformações ocorridas na sociedade após as revoluções, principalmente a Revolução Francesa, que trouxe para pauta a questão da instrução popular. Ao longo da história foram sendo instituídas em vários países as Escolas Normais, que foram as instituições encarregadas de preparar os futuros professores.

Portanto, como destaca Kretzmann e Behrens (2010, p.187) é necessário “pensar a formação de professores em nosso século e, também, pensar que ela é um processo amplo e que deve adequar-se às mudanças da prática pedagógica exigidas pela sociedade do conhecimento”. Para essas autoras ser professor, nesse cenário de mudanças, é ir além do domínio de conteúdos disciplinares e técnicas para transmiti-los, é preciso um ensino que leve à produção de conhecimentos, à reflexão crítica e ao exercício de problematização e questionamento, pois é somente assim que os discentes atuarão como cidadãos críticos e participativos na sociedade em que estão inseridos.

Sendo assim, neste mundo contemporâneo é necessária uma verdadeira reforma na formação de professores, o que implica oferecer algo mais para que o professor esteja preparado para ingressar em sala de aula.

Para Porto (2004), a formação é um processo que vai destacar a identidade da pessoa do professor, ampliando-se para a valorização do corpo profissional construída no e pelo conhecimento das experiências realizadas.

Diante disso, a formação é primordial para todo ou toda que deseja ingressar no universo do ensino e aprendizagem.

1.1 A História da Formação Docente no Brasil

No Brasil, essa preocupação com o preparo de profissionais para atuarem em sala de aulas surgiu após a Independência, intensificando-se com a proclamação da República, como parte do projeto de construção dos ideais da Nação.

No entanto, a expansão das redes de ensino no Brasil está diretamente relacionada à intensificação do processo de industrialização no país a partir da década de 1950. Ainda nos anos 1960 e 1970 o acesso à escolarização era limitado e havia uma enorme parcela de analfabetos na população, mas com o acelerado crescimento populacional e as demandas do mercado, os investimentos começaram a crescer e com a expansão das redes públicas de ensino aumentou consideravelmente a demanda por professores. A solução encontrada para suprir esta demanda foi a expansão de escolas normais em nível médio, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para o exercício da docência, etc.; porém, tanto os cursos normais como os diversos cursos de licenciatura surgidos nesse período seguiram os modelos instituídos entre o final do século XIX e o início do século XX, improvisações que ainda hoje afetam de maneira negativa a formação de professores no país.

Na concepção contemporânea de aprimoramento, os componentes de ordem política, econômica e filosófica foram os que determinaram os rumos da formação docente no Brasil, com maior evidência na época da República.

As mudanças sociais que acompanhavam uma nova configuração da relação capital e trabalho trouxeram fortes modificações nas instituições educacionais e na redefinição da profissão de educador. Conseqüentemente, houve uma ampliação e redimensionamento no investimento da formação inicial e continuada dos professores.

Com as novas necessidades, por conta das mudanças sociais e políticas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza o Censo da Educação Superior para mostrar os parâmetros de alguns dados apresentados a cada ano. Em 2013 existiam 7900 (sete mil e novecentos) cursos de licenciatura na área da educação espalhados pelo país e mais de 200 (duzentos) mil alunos licenciados (Brasil, 2013).

Contudo, outro levantamento realizado indica que dos 392.185 (trezentos e noventa e dois mil e cento e oitenta e cinco) ingressantes em licenciaturas em 2010, apenas 201.001 (duzentos e um mil e um) concluíram ao final de quatro anos. Segundo especialistas na área, a pouca atração pela carreira docente é um entrave para a formação inicial no país e, por outro lado, uma parte significativa dos cursos estão estruturados de maneira bem distante da realidade em sala de aula, o que promove o alto índice de abandono não só dos cursos mas também de profissionais em início de carreira que desistem de lecionar (Brasil, 2010).

Já no Censo Escolar de 2014, dos 2,2 (dois milhões e duzentos mil) milhões de docentes em atuação no país 24% não apresentava a formação adequada. Todos esses fatores quando somados indicam a importância da questão da formação de professores de educação básica frente aos desafios impostos pelas constantes transformações políticas, econômicas e sociais nas sociedades contemporâneas (Brasil, 2014).

No Censo Escolar de 2018, mais de 2,2 milhões de professores dão aulas na educação básica brasileira e a grande maioria é formada por mulheres. Cerca de 80% dos docentes são do sexo feminino, sendo que destas, mais da metade possui 40 anos de idade ou mais. Entre os números das estatísticas do Inep, o percentual de professores com formação mais adequada para língua estrangeira nas turmas dos anos iniciais do fundamental foi o mais baixo entre todas as disciplinas: apenas 42% estão devidamente preparados. O melhor resultado do indicador é para educação física (69,8%). Para os anos finais do ensino fundamental, o Indicador de Adequação da Formação Docente

demonstrou que o pior resultado se dá para a disciplina de artes, já que apenas 31,5% dos docentes possuem a formação adequada para ensinar a matéria. O melhor resultado é observado em língua portuguesa: 62,5% dos professores possuem a formação mais adequada (Brasil, 2018).

No ensino médio, a maior carência no indicador está em sociologia, em que apenas 27,1% têm a formação necessária. Os melhores resultados do indicador de formação são observados para as disciplinas biologia, língua portuguesa, educação física, matemática e geografia, com percentuais acima de 70% (Brasil, 2018).

A situação também muda de acordo com a região do País. A maior parte das disciplinas ministradas por professores com formação específica está no Sudeste, onde todas as etapas contam com pelo menos 67% das aulas com educadores mais preparados (Brasil, 2018).

Já o Nordeste reúne os piores indicadores. A porcentagem de disciplinas com professores com formação para ministrá-las chega a apenas 33,6%, nos últimos anos do ensino fundamental (Brasil, 2018).

Desta forma, formar bons profissionais, na atualidade, na área da educação implica repensar não só os aspectos relacionados aos cursos de formação inicial (licenciaturas), como também aspectos relativos à formação continuada, reuniões de trabalho pedagógico, prática em sala de aula, assim como as condições gerais de trabalho nas escolas e também planos de carreira e salários, como pode ser visto nos estudos de vários estudiosos como Saviani (2011a; 2011b), Libâneo (2015), Pimenta (1999). Nesse caminho o Plano Nacional de Educação (PNE) dedica quatro de suas vinte metas à valorização profissional do professor ao prever formação inicial, formação continuada, valorização profissional e plano de carreira.

Segundo Gatti (2010), nosso maior desafio é fazer uma revolução na formação de professores em um país onde a forma como o professor é tratado é um dos entraves para a atração de profissionais. Assim sendo, se não houver uma reversão deste quadro, estaremos fadados a continuar com baixíssimos índices de desempenho educacional.

1.1.1 Formação Docente no Brasil

A formação de professores é considerada o principal elemento operacionalizador do processo ensino-aprendizagem, dentre os objetivos visados pela educação, pois é essa formação que possibilita um parâmetro formativo na construção de saberes docentes que respondam aos atuais desafios e demandas educacionais.

A educação passou por reformas que foi modificando a história da formação de professores. Uma das reformas foi a Pombalina, em que houve um movimento de estatização do ensino. Os religiosos foram substituídos por professores laicos recrutados pelo Estado, porém, até meados do século XVIII a educação continuou nas mãos da Igreja e os professores eram os próprios religiosos que desempenhavam o papel de professor como atividade secundária ao seu ofício.

No século XIX, foram criadas as Escolas Normais, que promoveu a formação de professores com conhecimentos pedagógicos e uma ideologia comum.

Para Nóvoa (1995, p.18), no que diz respeito às instituições de formação, ele destaca que “as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum”.

As linhas propostas pelas reformas educacionais estabeleceram a adaptação entre produção e reprodução do saber à realidade. Pois, os estudos sobre a história da educação do Brasil e a referência à formação de professores, destacavam sempre a dualidade e a presença de uma influência estrangeira.

No Período Imperial, que vai de 1822 a 1888, a educação apresenta um caráter assistencialista da educação profissional no Brasil, destinado a amparar órfãos e os demais “desvalidos da sorte”. Em 1809, um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”. Em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

Foram criadas também, várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas - as mais importantes delas foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais 23 destacam-se os do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886). Com a República instalada no Brasil, a partir de 1889, promulgou-se uma nova Constituição garantindo e estabelecendo a nova forma de governo.

Romanelli (1987) destaca que em 1891 a promulgação da Constituição instituiu o sistema federativo, reconhecendo a autonomia dos Estados para elaborar suas próprias leis sobre a educação em alguns graus de ensino, cabendo à União a provisão de instrução secundária no Distrito Federal, o direito de criar instituições de ensino superior e

secundário nos Estados, e ensino primário e profissional, compreendendo as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes.

Em razão disso, foi instituído e reconhecido como sendo o sistema a ser seguido, o modelo dual de ensino, que já era utilizado no período imperial. Oficializou-se dessa forma a separação das classes sociais, ou seja, entre a educação da classe dominante, escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, e da educação do restante da população, escola primária e profissional.

No período da “República Velha” (1889 a 1929), deu-se início a um esforço público de organização da educação profissional, migrando, da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados, para uma outra preocupação, preparar operários para o exercício profissional. Essa fase de preocupação com o operariado, ocorreu entre 1889 e 1930, no Rio de Janeiro e São Paulo, houve a transformação de grandes centros urbanos absorvendo grande parte da mão de obra do imigrante europeu, trazido para o Brasil com o intuito de substituir os trabalhadores escravos negros nas lavouras de café.

A transferência desse contingente humano para as cidades deu origem à classe operária brasileira. Composta em sua maioria por trabalhadores italianos ou espanhóis, esse setor logo percebeu as precárias condições de vida que lhes eram impostas. Dispostos a reagirem contra a exploração capitalista, a liderança anarquista produziu entre 1915 e 1929 inúmeras greves que foram duramente reprimidas pelos governos das oligarquias. Diante das reflexões advindas do registro histórico, percebe-se a importância da escolarização a todos e os esforços despendidos pelas políticas públicas nesse sentido.

Mas algo marcante permeou a educação no país: seu caráter dual e elitista. Essa dualidade estrutural marca a constituição do sistema escolar pela divisão social e técnica do trabalho e pela separação do trabalho manual do intelectual. Sobre esse ensino, Romanelli (1987, p.42) destaca que: “Devido a essa dualidade, a Primeira República tentou elaborar, em um primeiro momento, algumas reformas educacionais que não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira (...)”.

A reforma tentou, porém, sem êxito, entre outros aspectos, a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas. Porém, faltou-lhe apoio político das elites, que enxergavam nas ideias do reformador uma ameaça à formação da juventude, cuja educação vinha sendo pautada nos valores da mentalidade da aristocracia-rural.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova propagou a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Esse Manifesto criticava a escola tradicional, por manter o indivíduo isolado em sua autonomia, resultado da doutrina do individualismo e de uma concepção burguesa de sociedade. Defendia também, o direito de cada indivíduo à educação integral, além disso estipulava a obrigatoriedade de seu ingresso no sistema educacional.

Na segunda metade desse século, de acordo com Nóvoa (1995) os professores vivenciaram um período de indefinição profissional. Fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações:

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia, etc. (Nóvoa, 1995, p. 18).

Nóvoa (1995) considera que na virada do século estas complexidades se acentuam com a entrada da mulher na profissão docente. No início do século XX, a profissão docente consolidou-se com a adesão coletiva dos professores a um conjunto de normas e de valores que acrescentam à unidade extrínseca do corpo docente, imposta pelo Estado, uma unidade intrínseca, constituída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo.

Ainda em 1932, realizou-se a V Conferência Nacional de Educação (V CNE), cujos resultados refletiram na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 inaugurou objetivamente uma nova política nacional de educação, estabelecendo à União a competência de traçar diretrizes da educação nacional. O Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, aproveitou as ideias do Manifesto e incluiu entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-o aos adultos.

No ano de 1954, o Brasil já contava com 16 universidades, sendo três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, três em Pernambuco, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. Dessas universidades, cinco eram confessionais e onze mantidas pelos governos federal e estaduais, ou por ambos.

Entre os anos de 1955 e 1964 foram criadas mais 21 universidades, sendo cinco católicas e 16 estaduais. Nesse período ocorre o processo de federalização do ensino superior (Cunha, 1983). No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo dos ensinos secundário, normal e superior (atribuídos como competência do Ministério da Educação) era o de "formar as elites condutoras do país".

A escola e a instrução representam o progresso e os professores, os seus agentes. Nóvoa (1995) descreve que a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente. A sociedade acredita na educação como promessa de um futuro melhor e os professores alimentam essa crença generalizada das potencialidades da escola para transformação da sociedade.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos vinte anos transformam a sociedade e, também, o sistema educativo. Em relatório encaminhado à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação (CIEE) para este século enfatiza que, para dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais:

[...] aprender a conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente), aprender a fazer (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), aprender a conviver (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (Delors, 1996, p. 88).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu título I- Da Educação, em seu Art. 1º. determina que: "A educação abrange 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 (...)". E é o principal pilar que permeia uma nação, em que se apoia o seu desenvolvimento social (Brasil, 1996).

Desse modo, a educação escolar deve ter relação intrínseca às vivências cotidianas dos alunos. Tudo se interliga de forma contínua, pois, o indivíduo é uma soma de muitos fatores e, vivendo em sociedade. Por isso o professor precisa harmonizar e adaptar as

questões que envolvem o pessoal, social, profissional, entre outros aspectos, ao meio onde se insere esses indivíduos.

De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Sendo assim, a formação de professores deve dar condições para que o docente também esteja preparado para enfrentar os desafios no contexto educacional.

Nesse sentido, Sacristán (1982) comenta que a formação de professores representa um dos elementos fundamentais da Educação e contribui sobremaneira para a melhoria da qualidade do ensino. Na opinião de Sacristán *apud* Garcia (1997, p. 23), a formação de professores representa uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.

Como profissão, a docência, como outras profissões, tem necessidade de assegurar a competência profissional de quem se interessa por ingressar na profissão. Outrossim, é necessário ensinar o domínio adequado da ciência, técnica e arte às pessoas que a exercem, e não apenas isso, torná-los formadores de cidadãos para a vida, ou seja, proporcionar a formação integral do indivíduo.

Garcia (1997, p. 26) afirma que:

A Formação de Professores é uma área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através 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.

Garcia (1997) destaca a contribuição de que a formação abrange diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Assim sendo, o educador não só adquire uma gama de conhecimentos necessários ao seu desempenho como instrutor de uma matéria ou disciplina, como também tem que ser investigador ou sujeito da pesquisa, pois terá que desenvolver a criatividade em formular propostas, apresentar teorias e inovações, ao mesmo tempo em que interage com a equipe de trabalho.

Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. É certo que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Visto que, a qualidade da formação docente tem sido abordada de uma forma bem abrangente, considerando o aspecto instrumental, teórico e prático numa perspectiva de aprimoramento.

Para Imbernón (1998, p.51), a formação inicial deve dotar os sujeitos de uma bagagem sólida no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal, havendo de capacitar o futuro professor ou professora para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando com flexibilidade e rigorosidade necessária, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida.

Desse modo, uma mudança nos cursos de formação inicial de professores obedeceria aos princípios que orientam a reforma da educação básica. A constituição de competências volta-se ao ensino baseado nos objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica, com condições de ensinar aos alunos esses pressupostos. Em 35 anos, a estrutura funcional dos cursos de formação dos profissionais de educação fundamentou-se na 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e suas alterações.

Editada a Lei n.º 9394/96, implementou-se nova normatização. Na LDB, na Seção IV – Do ensino médio, no art. 35º e parágrafos, menciona que: O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades (do I ao IV): III – Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essa LDB estabelece a finalidade e os fundamentos da formação profissional, inicialmente utilizando a expressão formação de profissionais da educação e, posteriormente, referindo-se à formação de docentes. As recentes diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional. Acredita-se que, especialmente, a formação inicial e continuada de professores pode produzir efeitos de tal modo que, de acordo com Saviani (1990), numa avaliação posterior, podem ser considerados positivos ou negativos.

De modo geral, em alguns aspectos a legislação provoca consequências positivas; em outros, consequências negativas.

E na atualidade, a escola vem desempenhando novos papéis, em que o professor passa a ser responsável por orientar as atitudes e mudanças de pensamento do aluno.

Portanto, para ser professor nesse mundo contemporâneo é preciso estar preparado e adequado para os desafios e para as inovações que se apresentam. A área tecnológica e a velocidade das informações exigem da escola novas posturas. A internet, por exemplo, necessita de educadores capacitados e com competências para lidar e ensinar através dessa fonte de acesso e de conhecimento.

Pois, um exame do histórico da formação inicial em nosso país mostra que essa não vem sendo bem-sucedida. Outra questão relevante são os cursos de licenciatura para atuarem na educação básica, antes denominada Normal, devido ao seu cunho pedagógico, não têm sido consideradas tão eficientes em alguns aspectos, o que se exige uma demanda pela formação continuada.

No Brasil, alguns professores ainda têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. Nesse sentido, Perrenoud (2000) coloca que as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. É preciso investir mais para que a formação brasileira seja um destaque na área educacional.

1.2 Formação de professores de espanhol

O curso de Licenciatura em Letras dura, em média, quatro anos e, nesse tempo de preparação, os futuros professores têm que aprender a resolver as múltiplas e complexas situações de ensino/aprendizagem que vão surgindo no cotidiano.

O currículo dos cursos de Letras que oferecem a Língua Espanhola está dividido em blocos: um que predominam as disciplinas da área específica de formação docente, quais sejam: língua, cultura espanhola e hispano-americana e as literaturas correspondentes. No seguinte estão as disciplinas didático-pedagógicas, como a psicologia, a didática e, também, o estágio supervisionado.

Em Língua Estrangeira Moderna, frequentemente se discute por quais motivos o docente recém-formado se sente inseguro ao entrar em uma sala de aula, porque muitas vezes não tem domínio do conteúdo a ser ministrado. Seria por causa da formação acadêmica recebida na faculdade durante a graduação? Seria pela utilização da abordagem e métodos ultrapassados ou que não exigem habilidades comunicativas do

professor? Seria pelo currículo que não é suficiente para formar os professores, tanto nos conteúdos específicos quanto na formação pedagógica e na sua atuação no ambiente escolar? Essas são algumas perguntas que nos remetem à questão da formação de professores.

Mas, também, percebe-se que a formação inicial dos professores e sua prática pedagógica apontam desafios no que se refere à importância de se compreender a formação inicial como base para uma formação contínua e atual dos embates surgidos na atualidade. O contexto em que vêm se dando as formações, o tipo de formação, quem são os sujeitos formadores e os sujeitos a serem formados e suas realidades, de forma que se possa ampliar e aprofundar as discussões em torno da questão.

Para Freitas (2014) e Mazzotta (2006) a formação profissional deve partir da formação geral, que vai do mais simples ao mais complexo. Freitas (2006) ainda destaca que a formação dos professores deve possuir programas/conteúdos que possibilitem formar um profissional capaz de desenvolver habilidades para agir em situações diferentes, considerando a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. Além disso, essa autora defende que a formação é um processo contínuo em constante desenvolvimento, em que o professor deve ter disponibilidade para a aprendizagem.

A formação dos professores não encerra ao concluir o curso. Ela permanece durante todo o caminho da sua escolha profissional de ser professor. É uma longa caminhada, pois a todo instante os professores devem estar ampliando os seus conhecimentos, se atualizando, para atender às mudanças que vem ocorrendo na educação, possibilitando ensino e aprendizagem de qualidade.

É um dos embates contemporâneos para o professor, também, é a questão da inclusão de alunos nas salas de aulas regulares com algumas necessidades especiais.

O saber lidar com as diferenças, no processo de ensino e aprendizagem, tem sido um processo árduo na vida dos profissionais que não tiveram esses conhecimentos disponibilizados na sua aprendizagem para que houvesse a concretização da política de inclusão. Quando se fala em desenvolver uma ação pedagógica para todos, sabe-se que não é uma atividade fácil e simples, ao contrário é de extrema importância entender que todas as pessoas são sujeitos de aprendizagem, cada qual com o seu ritmo e desenvolvimento. Portanto, é necessário que os profissionais, em sua prática, saibam respeitar e lidar com as limitações que caracterizam a diversidade humana.

O professor, na sua formação deveria ser preparado para ser um mediador e facilitador do ensino e, também, das relações sociais, pois é ele que conduz todo o processo de ensino e aprendizagem, organiza, orienta e propõe a cooperação e solidariedade entre os alunos. “O professor assume-se como um mediador na construção do conhecimento e não mais como um mero transmissor de conteúdos estanques e desvinculados da realidade” (Marques, 2008, p. 182).

A prática da inclusão exige mudanças na formação e na prática docente. É de extrema importância que o futuro professor, na sua formação inicial seja preparado para se deparar com tal embate, o da inclusão, para que possa possibilitar exercer melhor a sua prática docente.

Assim, no próximo capítulo, vai ser discutida a questão da educação inclusiva.

2. EDUCACAO INCLUSIVA

Ao longo de seu processo evolutivo a educação inclusiva vem apresentando um quadro de desigualdades e diferenças de ordem social e política, marcado pela marginalização de alunos portadores de necessidades educacionais especiais e dos entraves ao acesso desses alunos a salas regulares de ensino, levando em consideração as deficiências de aprendizagem, os bloqueios e os diversos tipos de deficiência que sempre exigiram de professores especialistas, gestores e escolas, atenção especial, preparo técnico e estruturas adaptadas para receber esses alunos.

A marginalização dessa classe predominou até o século XX, quando a partir de ideias revolucionárias, buscou-se através de projetos, normas, leis, documentos nacionais e internacionais, propostas educativas, dentre outros, a transformação do cenário educacional que envolvia pessoas com necessidades educacionais especiais e ainda mais, sua permanência em ambientes escolares adaptados às suas necessidades e em salas de aula do ensino regular.

Foi um processo lento que por um lado marginalizava o portador de algum tipo de deficiência física e educativa, por outro, tentava mostrar à sociedade em geral e à comunidade científica que pessoas especiais mereciam atenção e estudo especial no sentido de que fossem descobertas as causas das deficiências e formas de inclusão. No século XIX as ideias de Darwin, centradas no evolucionismo e no cientificismo, reforçam e acabam acirrando essa posição, a partir do destino do estudo das necessidades especiais a ciências específicas que passariam a analisar e avaliar os casos para fins de estudo. Assim aconteceu com a psicologia, por exemplo, que passou a ter o papel de identificar os mais ou menos aptos, através de aplicações de testes mentais. Baseando-se nessa concepção darwinista, Ferreira e Guimarães ressaltam que:

A psicologia científica transfere seus princípios de variação, seleção e adaptação para o campo das capacidades humanas, e recorrentemente, as dificuldades escolares passaram a ser analisadas e explicadas à luz da psiquiatria e da medicina neurológica e, mesmo as formas mais simples, traduzidas no fracasso escolar, começam a ser consideradas como casos de anormalidade, recomendando-se, então, a criação de pavilhões especiais para atender aos “duros de cabeça”, ou como se concebia, os idiotas. Em síntese, as crianças que não conseguiam acompanhar o ritmo da turma eram estigmatizadas como anormais escolares e seus fracassos eram

atribuídos à presença de alguma síndrome orgânico-neurológica. Como se pode deduzir é possível fazer um levantamento histórico do tratamento dado aos portadores de deficiência (2015, p.58).

Ainda segundo Ferreira e Guimarães (2015), é possível observar que a história tem presenciado comportamentos e condutas variadas, no tocante à deficiência, indo desde os atos dos governantes espartanos – que determinavam, em lei, o abandono de crianças malformadas ou deficientes – passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até a segregação e a marginalização, operadas pelos “exorcistas”. As autoras chamam a atenção para o fato de que ainda podemos encontrar aqui no Brasil, presente até os dias atuais, situações de segregação histórica.

No Brasil, algumas tribos do Alto Xingu no Mato Grosso, até hoje exterminam os bebês que nascem com deficiência, enterrando-os vivos, por acreditarem que criança nascida com deficiência não tem condições de ir para a selva, de trabalhar, de garantir seu sustento, de se defender. Já a partir da II Guerra Mundial, os países centrais preocuparam-se em identificar os sub e superdotados, com o objetivo de encaminhá-los para um tipo de educação mais condizente com seus dotes intelectuais (Ferreira; Guimarães, 2015, p. 66).

Levando-se em consideração o atendimento e assistência dada aos portadores de deficiências, vale destacar neste estudo o pensamento de Edler Carvalho sobre a educação especial e a pessoa portadora de necessidades especiais que:

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos de desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (2014a, p. 15).

Os pressupostos para a educação inclusiva tiveram seus primeiros sinais de concretização na Europa, com disseminação de ideias e expansão das ações educacionais para os Estados Unidos e Canadá, e, somente mais tarde, para outros países, inclusive para o Brasil.

Em um contexto que envolve opiniões e escritos de autores diversos acerca da educação inclusiva e o cenário histórico construído ao longo das últimas décadas, destacam-se os pensamentos de Stainback e Stainback (2016) e Mazzotta (2013). Segundo Stainback e Stainback (2016, p.36), “para a maioria dos alunos pobres dos

Estados Unidos, fossem de um grupo minoritário ou pessoas com deficiências, a primeira dificuldade era simplesmente ter acesso à educação”.

De acordo com Mazzotta (2013), somente quando um “clima social” apresentou condições favoráveis à sociedade começou a mobilizarem-se, despontando-se como líderes as mulheres, os homens, os leigos ou profissionais, os portadores de deficiência ou não, em prol de um atendimento às pessoas com deficiência, tendo em vista uma qualidade de vida melhor àquelas pessoas, porém sem um direcionamento efetivo, ou com direitos assegurados. Nessa perspectiva, ainda enfatiza Mazzota:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século (2013, p.15).

Na atualidade, as questões que envolvem a educação inclusiva de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, ocupam lugar de destaque no cenário das decisões políticas relacionadas ao setor educacional e social. Para ter-se ideia da dimensão do envolvimento e do papel do Estado em prol das pessoas portadoras de deficiências, a atual política educacional brasileira inclui em suas metas, a integração de crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular, com apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário.

Assim convém destacar-se os direitos de inclusão escolar expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) da seguinte forma: Todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares, com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino com as equipes de educação especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo e desenvolver ações integradoras nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho.

Nessa concepção, convém citar Mazzotta (2013), quando destaca que a Educação Especial é definida como a 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 muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Os direitos de garantias de acesso aos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) às escolas são conquistas da sociedade e dos movimentos sociais e fruto de processos sociais em benefício de uma classe injustiçada e marginalizada por anos e que resultaram no reconhecimento da cidadania dessas pessoas e, conseqüentemente, na garantia de direitos iguais a todos, independentemente do tipo de deficiência, garantindo, através desta modalidade de ensino, que as escolas da rede regular de ensino (art. 58 da LDB) atendam aos portadores de NEEs o acesso às salas de aula.

No que se refere ao sistema educacional, podemos observar uma preocupação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, sem haver distinção alguma, sob nenhum aspecto, seja de raça, credo ou cor (Cury, 2015, p. 14).

Ressalta-se que essa preocupação com o atendimento dos portadores de necessidades já vinha sendo explicitada no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Na Carta Magna brasileira pode-se perceber, em seu art. 205, uma preocupação social com o atendimento a essas pessoas, em que está expresso: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Angher, 2017, p.83).

2.1 Contexto internacional

As questões relacionadas à educação inclusiva em nível internacional encontram-se inseridas em um contexto em que as abordagens e os amparos legais à sua implantação fundamentam-se em documentos que servem como referencial para estudos, análises e avaliações sobre a eficácia dessa modalidade de ensino e seus reflexos no cotidiano de milhões de alunos espalhados pelo Mundo e que necessitam de atendimento educacional especializado. Essas abordagens constituem um conjunto de documentos, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais e que vem contribuindo para o crescimento das políticas públicas de educação inclusiva em todo o mundo e servem como estímulos à criação de programas de inclusão escolar como reconhecimento aos direitos dos indivíduos e garantia da cidadania.

De acordo com Coraggio (2012), uma série de documentos internacionais, a saber – Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (1982), Declaração

Mundial sobre Educação Para Todos (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Jomtien, 1990) e Declaração de Salamanca (1994), em especial têm orientado aos países signatários a adotarem políticas públicas de educação inclusiva. O Brasil é uma dessas nações signatárias e que procede em conformidade com o que indicam os documentos supra-referenciados. Tais documentos apresentam-se como estratégias para a concretização de políticas compensatórias aos custos sociais causados pelo ajuste econômico ocorrido nos países periféricos, nos anos 1980. O paradigma do Desenvolvimento Humano (DH) é o eixo que sustenta as propostas, programas e planos de ação internacionais, sendo que no campo social, no qual o educacional está inserido, o DH tem promovido a criação e implementação de políticas sociais que garantam apenas o básico para as pessoas e grupos afastados da participação política e do acesso aos bens culturais.

Os documentos de amparo legal ao processo de inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais resultam de movimentos articulados mundialmente a partir de uma série de encontros e decisões sociopolíticas e econômicas originados de congressos, conferências e similares, organizados pela, Organizações das Nações Unidas (ONU) através de órgãos como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras, com o patrocínio do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros.

Desses encontros resultam documentos, cartas, declarações, programas e projetos educacionais que servem como referencial e amparo para a aplicação de políticas educacionais de inclusão escolar nos diversos países do mundo. O exemplo disso destaca-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativa Especial realizada em 1994 em Salamanca, na Espanha, encontro decisivo para o impulso da educação inclusiva em todo o mundo.

O princípio norteador da Declaração de Salamanca expressa o acolhimento pelas escolas, de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas entre outras características, tendo os seus princípios adotados pelo Brasil e por diversos países e organizações internacionais. A partir da Declaração de Salamanca percebe-se o avanço dos sistemas educacionais de inclusão escolar e a disseminação de políticas públicas em torno do mundo voltadas para os investimentos na área.

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração afirma que:

Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o 'conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for' (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura -UNESCO, 1994, p.15'). Ainda, sobre a Declaração de Salamanca, Os resultados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais afirmam em textos que a Declaração de Salamanca, "proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos" firmada em 1990" e ainda, "promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem" (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, 1994, p.15).

De acordo com Tierney (2011), a partir da Declaração de Salamanca, as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas portadoras de deficiências graves. Além disso, planeja-se uma escola que atenda a todos, já que as diferenças humanas são naturais, havendo, portanto, a necessidade de adaptar o currículo a cada criança.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que:

- ✓ Cada criança tem direito à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- ✓ A criança é única e tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- ✓ Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a diversidade destas características e necessidades;
- ✓ As crianças e jovens com necessidades especiais devem ter acesso às escolas regulares, cabendo à escola se adequar através de uma pedagogia centralizada no potencial da criança, e de suas necessidades;
- ✓ As escolas regulares, através desta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade justa e com

educação para todos; além de, promover eficiência, ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Levando-se em consideração que cada criança com necessidade educacional especial apresenta características distintas entre si, a Declaração de Salamanca tem sido o documento comumente utilizado pelos países na implantação de políticas educacionais de inclusão escolar, tomado como referência o fato de que segundo essa declaração:

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios e que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenha em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura -Salamanca, 1994).

A partir da Declaração de Salamanca (1994) uma nova concepção sobre educação inclusiva passou a incluir no contexto educacional além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Tomando como referências as desigualdades socioeconômicas e educacionais que envolvem milhões de crianças no mundo inteiro, aconteceu anteriormente à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação Para Todos no ano de 1990 em Jomtien, fundamentada no pressuposto de que a pobreza e a miséria verificadas no mundo são produtos, em grande parte, da falta de conhecimento a respeito de seus deveres e direitos, e acreditando ainda que a própria falta deste direito básico que é o da educação (e do acesso à informação) constitui fonte de injustiça social. A Declaração de Jomtien (1990) adotou como objetivo o oferecimento de educação para todos até o ano 2000, levando em consideração dados fornecidos pela UNESCO em que,

Segundo a própria declaração de Jomtien, a população mundial de crianças em idade escolar aumentaria de 508 milhões em 1980 para 724 milhões no ano 2000. Se, no ano 2000, os índices de matrícula continuar os mesmo que em 1990, haverá mais de 160 milhões de crianças sem acesso à

educação primária, meramente devido ao crescimento populacional (1994, p. 17).

Entre os pontos principais de discussão na referida conferência a UNESCO (1994) destaca a necessidade de se prover maiores oportunidades de uma educação duradoura, que por sua vez implica em três objetivos diretamente relacionados, e que trarão consequências à educação especial:

- ✓ Estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças frequentando a escola;
- ✓ Tomada de providências que assegure a permanência da criança na escola por um tempo longo o suficiente que lhe possibilite obter um real benefício da escolarização;
- ✓ Início de reformas educacionais significativas que assegurem que a escola inclua em suas atividades, seus currículos, e através de seus professores, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus alunos, das famílias e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades das nações de formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

Outros documentos compõem o contexto de garantias de direitos, amparo e acesso à educação inclusiva em nível internacional, cada um deles com os seus pressupostos e com alternativas educacionais voltadas aos interesses de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, assim destaca-se:

- ✓ 1948 - Declaração Universal de Direitos Humanos
- ✓ 1975 - Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes;
- ✓ 1980 - Carta para a Década de 80;
- ✓ 1983-1992 — Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência;
- ✓ 1993 – Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU);
- ✓ 1993 – Declaração de Manágua;
- ✓ 1999 – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência – Guatemala;
- ✓ 1999 - Declaração de Washington;
- ✓ 2002 - Declaração de Caracas;
- ✓ 2002 - Declaração de Sapporo, Japão;

- ✓ 2002 – Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência;
- ✓ 2003 - Ano Europeu das Pessoas com Deficiência;
- ✓ 2004 - Ano Ibero americano da Pessoa com Deficiência.

2.2 Contexto nacional

O sistema educacional brasileiro evoluiu ao longo das últimas décadas de forma considerável em termos de atenção especializada a crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, de forma a garantir o acesso dessas pessoas ao ambiente escolar e em salas regulares de ensino, com vista a um processo de inclusão integral que venha contribuir com a socialização do aluno, integração ao ambiente de sala de aula e com o desenvolvimento de suas capacidades.

Todo esse avanço é resultado de ações governamentais direcionadas às políticas de inclusão escolar de alunos especiais de forma a garantir o acesso de todos os alunos, independentemente de suas deficiências e limitações, em escolas públicas. Essas garantias e direitos estão consubstanciados em documentos legais e leis expressas que buscam dentre outros, a socialização, inclusão escolar e o desenvolvimento intelectual de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

No contexto nacional os documentos de maior dimensão são a Constituição Federal brasileira de 1988, a Política nacional de educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com amparo legal, normas e regulamentos que além de garantir o acesso à escola, possibilitam o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos alunos.

A Constituição da República Federativa do Brasil merece destaque em termos de Atendimento Educacional Especializado, já que expressa em seus artigos 205 e 208, parágrafo III respectivamente, que a educação é um direito de todos e, nesse contexto, alunos portadores de necessidades, independentemente do tipo, raça, credo e outras características específicas, além de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com Brasil *apud* Dutra (2006), a Constituição da República Federativa do Brasil, quando adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, compreendido como efetivação do objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor,

idade e quaisquer outras formas de discriminação”, prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino.

Outro referencial do processo histórico da educação especial no Brasil é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), criada a partir de um novo paradigma de educação que contextualiza a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação básica, destacando ainda a importância do atendimento especializado e atuação de modo transversal, ou seja, a educação especial perpassará todos os níveis de ensino (MEC/Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2013).

Dentre as questões abordadas e que merecem especial atenção neste estudo está a construção de novas diretrizes que subsidiarão as práticas educacionais nas escolas brasileiras. A partir desse documento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (MEC/Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2013).

De acordo com Beyer (2014), nunca houve, na história da educação, uma escola para todos, uma vez que a instrução era privilégio para filhos de “poderosos”. A educação especial esteve guiada por dois campos paradigmáticos, um que predomina sob pensamento médico (clínico–terapêutico) e outro que afirma resgate do pedagógico com concepção da educação inclusiva.

Somente com a “Constituição Federal de 1988, é trazido como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).” (MEC/Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2013).

Ainda de acordo com Beyer (2014), somente a partir de 2007 é lançado pelo MEC o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” que compreende que a educação especial deve seguir a transversalidade, isso é perpassar todos os níveis de ensino básico, confirmando assim o paradigma inclusivo, pois a partir dessa concepção a educação especial seria repensada como fundamento de toda escola.

Kassar (2013) destaca que de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação das Necessidades Educacionais Especiais - NEE, na Educação Básica, é assegurado direito de matrícula nas escolas desde a educação infantil. Além de fortalecer a premissa de que a instituição, até mesmo de pré-escolas e creches, tem o dever de oferecer serviços

de educação especial a esses sujeitos. Portanto, devemos compreender que o papel da educação especial nesse contexto não está diretamente ligado a um paradigma classificatório, que condiciona o indivíduo a um estigma baseado em práticas sociais excludentes, provindas da história da educação especial, mas sim por sua universalidade. Isto é, não é somente função da educação especial atender aos sujeitos que possuem necessidades especiais, mas sim de toda escola. De modo que se pense a “educação para todos” como uma alternativa de cooperação em prol do objetivo comum: proporcionar acesso e permanência ao ensino a todos os indivíduos (Kassar, 2013).

Ainda de acordo com MEC/SEESP (2013), a educação especial, nesse contexto, passa a se constituir como proposta pedagógica de toda a escola, articulada com ensino comum tendo a finalidade de orientar professores em geral, para que sejam atendidas as necessidades específicas do educando em seu processo de desenvolvimento global.

Em continuidade ao amparo legal da educação especial no contexto social, destaca-se a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) em seu Capítulo I, Art.5º quando expressa que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

Segundo Cury (2015), a LDB vem caracterizar e definir as atribuições que são cabíveis à união, aos estados e aos municípios no que diz respeito ao processo educacional. Existe nessa lei uma claríssima definição de competências embora os instrumentos para tal realização sejam confusos. Por ter incorporado uma definição de educação mais abrangente, a LDB acabou por abrir espaços para que fossem incorporadas em seu âmbito outras formas de educação que não estivessem caracterizadas como escolar. Tal constatação pode ser observada, por exemplo, no cap. V da LDB que diz respeito à educação especial e assim coloca no art.58, parágrafo 2º: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados”, fica constatada certa flexibilidade na lei.

Ainda de acordo com Cury (2015), com relação à educação especial a LDB garante na teoria o suporte e o aparato necessários para atender as peculiaridades dos alunos PNE, bem como a capacitação de profissionais para atendê-los de forma satisfatória. Tais questões serão aqui abordadas e discutidas visando um maior entendimento da realidade encontrada hoje, 23 anos após a publicação dessa Lei.

Outro amparo à educação especial encontra-se expresso no ECA, através da lei nº 8069/90 de 13.06.1990 que estabelece entre outras determinações em seu artigo 5º que, nenhuma criança ou adolescente 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. Em seu Art. 11, parágrafo 1º o ECA determina que a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Educação Especial iniciou no Brasil no período Imperial, a partir da década de 1850, com a criação de institutos para o atendimento de cegos e surdos na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, foi criado o Hospital Psiquiátrico da Bahia, para o atendimento de deficientes mentais. Assim, a Educação Especial nasce no Brasil, exclusivamente, para o atendimento de pessoas com deficiência.

O atendimento oferecido era incipiente, pois em uma população de 15.848 cegos e 11.559 surdos, apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos. Januzzi (2012) caracterizando esse atendimento enquanto papel de asilos do que o de formação como haviam sido inicialmente idealizados afirma que o Hospital Psiquiátrico atendia apenas os deficientes mais evidentes, os demais não recebiam nenhum tipo de atendimento escolar.

Jannuzzi (2012) alerta para o fato de que prevalecia o descaso pela Educação dos deficientes, assim como da Educação Popular, já que estas eram irrelevantes para a economia, pois a produção do país naquele momento se caracterizava agrária, sendo, em 1890, apenas 6,8% da população moradora da zona urbana. Com isso, a Educação destas populações não era imprescindível.

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual, e dela também dependiam poder eger-se senador e deputado (Jannuzzi, 2012, p. 23).

Nesse período, a Educação Especial assumiu caráter assistencialista, desvalorizando os conhecimentos tradicionalmente transmitidos pela escola para o aluno com deficiência. Após a proclamação da República, em 1889, a Educação brasileira passou por uma lenta expansão, que foi acompanhada pela Educação Especial, inicialmente, com o atendimento de alunos com deficiência em salas especiais, em algumas escolas públicas. Estas salas foram formadas a partir do argumento de que as turmas deveriam ser homogêneas para possibilitar um trabalho diferenciado para os deficientes.

De acordo com Kassir (2013), essas classes foram formadas em meio à divulgação de uma pedagogia de base científica, que entendia que as diferenças entre os

educandos requeriam meios específicos e variados de educação. Assim, as classes especiais públicas surgiram de certa forma, sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso de ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preceitos da racionalidade e modernidade.

No entanto, a intenção de separar os anormais para melhor atendê-los não se efetivava por uma prática diferenciada na sala de aula especial, caracterizando a segregação dos que atrapalhavam o bom andamento da escola.

Até a década de 1940, surgem, em grande número, entidades privadas e filantrópico-assistenciais, para o atendimento de pessoas com deficiência mental, física, visual e auditiva. A maioria destas entidades era ligada a ordens religiosas, reafirmando o “caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol de direitos de cidadania” (Bueno, 2014, p. 90).

Enquanto isso, o poder público atendia em escolas regulares através de classes especiais somente alunos com deficiência mental não evidente. Assim, os atendimentos em instituições ocorreram em maior abrangência para os outros tipos de deficiência.

As escolas públicas trabalhavam com a preocupação de identificar os alunos com deficiência para afastá-los das salas comuns e oferecer-lhes atendimento especializado, fosse a classes especiais, serviços de higiene mental, instituições ou tratamento pautados nos procedimentos da medicina, com o intuito de curar, reabilitar e eliminar comportamentos inadequados. Esta concepção de Educação para os alunos com deficiência está baseada:

No conhecimento oferecido pela medicina, através das instituições especializadas e pelos Serviços de Higiene Mental e pela psicologia, através dos Laboratórios de Psicologia Aplicada, que passaram a oferecer o aval do especialista para a segregação dos que “prejudicavam” o bom andamento da escola (Bueno, 2014, p. 93).

Desde então a Educação Especial está sendo permeada e muitas vezes definida pelos parâmetros da área da saúde, que historicamente são mais valorizados que os da área da Educação, pois trazem em seu discurso a ideia de neutralidade e objetividade científica, tendo, portanto, um maior respeito e reconhecimento social. Ou seja, a vida

escolar dos alunos com deficiência é historicamente definida pela área da saúde, sem muitas vezes incorporar os conhecimentos e informações inerentes ao referencial teórico científico da educação.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre a citação de Bueno é a responsabilização do aluno (seja ele com deficiência ou não) pelo fracasso escolar. “A segregação dos que prejudicavam o bom andamento da escola” demonstra a crença em que os que não conseguem se adequar ao sistema escolar devem ser excluídos, já que este não vai se adequar à especificidade de seus alunos. Sendo assim, a responsabilidade pelo fracasso recai sobre o aluno que se mostra inadequado à escola.

Nas décadas de 60 e 70, a Educação Especial passou por um processo de valorização e expansão que ocorreu conjuntamente à proposta de ampliação do acesso ao ensino primário. Neste momento abre-se a possibilidade de integração do aluno com deficiência no ensino regular, no entanto, mantém-se a lógica da segregação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB 4.024/61) traz a primeira indicação da possibilidade da Educação dos “excepcionais, no que for possível, no sistema geral de Educação” (LDB – 1996, p. 25). Os termos desta lei expressam sua falta de objetividade na medida em que não define o que é possível fazer pelos excepcionais, nem os critérios que determinam esta possibilidade, assim como não esclarece o que é entendido por sistema geral de ensino, dando margem a diversas interpretações.

Assim, o poder público passou a investir em diversas instituições privadas, entre elas a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), entre outras, através de repasse de verbas, caracterizando uma política pública de “cooperação financeira às iniciativas particulares” (Bueno, 2014, p. 103).

As instituições assumiram quase que integralmente os atendimentos de alunos com deficiência e por consequência tiveram uma grande influência na formulação das políticas públicas voltadas para essa área. A LDB de 1971 reafirma a política de segregação para o aluno da Educação Especial na medida em que deixa a resolução do espaço institucional em que deveria ocorrer a Educação de alunos com deficiência física ou mental, dos com atraso quanto à idade regular de matrícula e dos superdotados para os Conselhos de Educação. Esta medida causou “a multiplicação das chamadas classes especiais para alunos considerados portadores de deficiência mental leve ou de problemas outros de aprendizagem ou disciplina” (Ferreira & Glat, 2015, p. 373).

Com isso a rede pública sofreu ampliação considerável na área da Educação Especial. No entanto, apesar deste crescimento por parte da rede pública e privada para os atendimentos de crianças com deficiência, em 1974, o número de crianças atendidas pela Educação Especial correspondia apenas a 10,6% das crianças com deficiência. Destas, 45% eram atendidas pela rede pública e 55% pela rede privada (Bueno, 2014).

A Educação Especial passou, neste momento, por um processo similar de privatização ao da Educação Comum. Os atendimentos ocorridos nas escolas públicas ou filantrópicas eram destinados à população economicamente desfavorecida, assumindo um caráter de “assistência e caridade públicas” (Bueno, 2014, p. 96). Para as elites, os serviços a que tinham acesso garantiam o direito à Educação, seja da Comum ou Especial.

Cabe ressaltar que a rede pública somente atendia, através das salas especiais, casos de alunos menos comprometidos, “sendo que o setor privado se expandiu, vindo atender a população com comprometimentos mais severos, por meio dos serviços oferecidos em instituições especializadas assistenciais” (Kassar, 2013, p. 51).

Diante desses dados, pode-se perceber, apesar da ampliação do atendimento à criança com deficiência, a ineficiência das políticas para este setor, já que praticamente 90% desta população permaneciam sem atendimento, sendo penalizadas “fundamentalmente as crianças excepcionais das camadas populares” (Bueno, 2014, p. 96).

Além disso, reafirmou-se o caráter assistencialista que permeou o atendimento ao aluno com deficiência desde o Período Imperial. Em 1974, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou que o atendimento de alunos com deficiência devesse envolver médico, fonoaudiólogo, psicólogo e professor especializado.

É assim que os registros legais e políticos do período juntaram-se à histórica visão assistencialista da Educação Especial, pautada em um modelo médico ou clínico da educação das pessoas com deficiência, os ingredientes da visão da racionalidade técnica, predominante nas reformas. O desenvolvimento da Educação Especial, então, deu-se de forma integrada com as diferentes políticas compensatórias dirigidas para as crianças pobres e com o quadro de crescente fracasso escolar da escolarização inicial (Ferreira & Glat, 2015, p. 374).

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, se deu durante este processo de ampliação (mesmo que insuficiente) pelo qual a Educação Especial passou. Este órgão foi criado com o objetivo de acompanhar a Política Nacional

de Educação Especial. Foi responsável pela criação de setores nas Secretarias de Educação e de cursos de formação de professores para Educação Especial.

O CENESP formulava suas ações pautadas nas ideias de normalização e integração (Ferreira & Glat, 2003). Assim, sua proposta era de atender as crianças com deficiência no ensino comum, desde que estas se adaptassem ao sistema de ensino. Para esta adaptação, deveriam ser oferecidos aos alunos diferentes níveis de atendimento apropriados às suas necessidades, de forma que os alunos fossem se preparando para, ao final do processo, serem reintegrados nas salas de aulas comuns, junto com os demais colegas.

Propõem-se nesse modelo que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados somente quando necessário; e movê-los a fim de ocupar a classe comum “tão logo possível. Com essas indicações (...) estavam previstos para seu atendimento: classe comum; classe especial; escola especial; e o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar” (Prieto, 2016, p. 38-39).

Este modelo previa mobilidade, de forma que o aluno, ao ser encaminhado para os atendimentos especializados estaria sendo preparado para retornar à classe comum, ou até mesmo o atendimento especializado poderia ocorrer apoiando os trabalhos da sala de aula.

De acordo com Ferreira (2006), nas denominadas pirâmides de integração, que eram modelos de níveis de atendimento adequados às características dos alunos e organizados de modo a permitir a mobilidade para espaços menos segregados, a escola e a classe especial eram indicadas como apropriadas apenas para alunos com deficiência severa, prevendo-se que a ampla maioria dos alunos considerados excepcionais tinha condições e deveria ser atendida através de apoios aos trabalhos desenvolvidos nas classes comuns (ensino itinerante, salas de recurso e outros).

Seguindo essas indicações, apenas 10% dos alunos com deficiência deveriam frequentar instituições especializadas, os outros 90% deveriam estar no ensino comum. No entanto, muitos alunos eram encaminhados indevidamente para os serviços especializados: alunos com múltiplas repetências e dificuldades de aprendizagem. Além disso, apesar do sistema prever mobilidade, os alunos encaminhados e atendidos pelos serviços especializados não voltavam para o ensino comum. Prieto alerta que:

A implantação desse modelo integracionista não respeitou suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a Educação Especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de Educação Especial por tempo determinado (2016, p. 39).

Além disso, o grande número de instituições e salas especiais abertas com o intuito de ampliar o atendimento das crianças com deficiência resultou no absorvimento de alunos que já frequentavam as classes comuns, o que não caracterizou ampliação, senão uma mudança do perfil dos alunos atendidos, que desta feita não tinham deficiência, mas estavam defasados por múltiplas repetências.

O critério utilizado para o encaminhamento das crianças com suspeita de deficiência mental para as salas especiais estava, muitas vezes, pautado na utilização de testes psicológicos, que assumem o caráter de neutralidade e objetividade. Essa situação pode ser observada em documento oficial do CENESP de 1979, referenciado por Padilha:

Atualmente, como o conceito das oligofrenias tem recebido orientação mais científica do que social, administrativa ou educacional, o uso dos resultados de testes de inteligência é bem mais apropriado, aceitando-se os limites das informações que eles prestam (2012, p. 10).

Os testes de Inteligência tal qual eram utilizados na abordagem das crianças com suspeitas de deficiências se colocavam como neutros e objetivos, pois pressupunham que a maturidade se localizava no biológico, mantendo-se sem influência da cultura e do meio social. Estabeleciam como normas de saúde padrões sociais ou estatísticos. Ou seja, classificavam como deficientes aqueles que ignoravam conhecimentos mais comuns em uma determinada classe socioeconômica. Os testes avaliavam conhecimentos culturalmente definidos como se fossem capacidades neurológicas

A matriz das políticas de inclusão educacional alargou os horizontes de sensibilidades dos administradores e gestores para uma compreensão da diversidade no âmbito escolar a partir da Declaração Mundial de Educação para todos o resultado da Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, e o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 2015c), a partir do qual se deu uma reunião entre estados e municípios articulando a cada traço importantes linhas de ações

sobre necessidades educativas especiais. Dentre as metas estipuladas, fixou-se manter o processo de inclusão, em que todas as crianças, inclusive as que têm deficiências ou dificuldades de aprendizagem fossem absolvidas no sistema regular de ensino.

A chegada do movimento da inclusão deu-se com a divulgação da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), sob o patrocínio da UNESCO, cujas linhas de ação visam ao seguinte universo conceitual:

O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (Brasil, 2015b, pp. 17 - 18).

Dessa forma estava preparada a interiorização no Brasil e no mundo da inclusão social e escolar rumo à das estruturas de redes e sistemas em nível estadual e municipal e ao detalhamento das ações gerais e específicas que fariam cumprir o acordo mundial de garantia de direitos das pessoas portadoras de deficiências e dificuldade.

3.1 A educação inclusiva e sua regulamentação no Brasil

A história da formação e desenvolvimento social humana tem mostrado que uma sociedade não se torna organizada se baseada exclusivamente nas concepções e no corpo ideário de seus indivíduo e grupos; por mais que sejam avançados os seus princípios, se não dispuser de uma legislação capaz de garantir a força jurídica para efetivar mudanças necessárias, a convivência não evoluirá, posto que os princípios éticos e de socialização sejam fundados em acordos sociais que evitam o individualismo, o egoísmo e a alienação do homem à sua natureza gregária. A legislação tem sido imprescindível na garantia do atendimento às necessidades sociais e individuais do ser humano.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948): "vem, portanto, assegurar o direito de todos à educação pública, gratuita". Essas ideias, reforçadas pelo movimento mundial de integração de pessoas com deficiência, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil.

Posteriormente, atendendo às orientações da Declaração das Nações Unidas – Declaração de Salamanca – O Brasil firma o compromisso “com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência para providenciar a educação para as crianças,

jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.” (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994, p. 9).

A mobilização em torno da Constituição de 1988 favoreceu o discurso da inclusão escolar, pois;

Naquele contexto de redemocratização, ganharam maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos, dentre eles o das pessoas com deficiência, cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais” (Ferreira, 2006, p. 90).

O artigo 208 da Constituição, inciso III, determina o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reafirmando o direito dos alunos com deficiência de frequentarem o ensino comum.

O Compromisso com a Educação para Todos, firmado em atendimento às orientações da Declaração das Nações Unidas – Declaração de Salamanca também aparece garantido na LDB, no capítulo V, artigo 58, na qual “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

Os documentos produzidos pelos órgãos públicos para a área de Educação Especial, desde então, estão pautadas no conceito de inclusão, ou seja, trazem a preocupação em responsabilizar os sistemas de ensino para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. É afirmado, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que a presença destes alunos nas escolas deve provocar transformações a fim de atenderem as necessidades dos alunos.

A falta de objetividade das leis, no entanto, causa diferentes entendimentos de modo que o arcabouço legal não se faz suficiente para esclarecer, determinar e modificar a realidade de segregação do grupo, de modo que o atendimento especializado para os deficientes tem sido interpretado como responsabilidade, principal ou exclusiva, da Educação Especial, “podendo gerar atitudes de isolamento ou de falta de compromisso por parte da educação geral” (Ferreira & Guimarães, 2015, p. 92).

Embora muitos alunos com deficiência necessitem de atendimento especializado, a escola comum não pode se eximir da responsabilidade de ensinar a todos.

No que se refere à utilização da palavra preferencialmente mostra subjetividade, possibilitando que os alunos sejam encaminhados para as instituições de acordo com a crença e concepções dos profissionais que trabalham na escola, independente da “real” necessidade do aluno. “Aqui, vem as questões sobre como se configura e se decide (e quem decide) se tal preferência é sobre se rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular” (Ferreira & Guimarães, 2015, p. 92).

Assim as formulações legais, apesar de indicarem a escola comum como preferencial para todas as crianças possibilita o atendimento destes em ambientes segregados. A indicação para o atendimento na rede regular de ensino não garante que isto ocorra nas classes comuns.

A subjetividade das leis está presente noutras formulações legais da área, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras. Não são objetivas, possibilitam diferentes interpretações e tomadas de decisões segregadoras.

Diante disto, muitos defensores da escola inclusiva alegam que a legislação está pautada no conceito de integração e não de inclusão.

A publicação da LDB foi recebida com reações negativas por parte daqueles que defendiam o paradigma da escola inclusiva, por entenderem que a Lei preserva a ideia da pirâmide do modelo de integração e não assegurava, de fato, o direito à vaga e aos eventuais apoios na escola regular pública, para todos os alunos (Ferreira & Glat, 2015, p. 380).

Além das discussões sobre a inclusão ou não dos alunos com deficiência nas escolas comuns, há muitas divergências sobre a melhor forma de inseri-los nessas escolas. Há duas correntes que discutem essa inserção: os Inclusionistas e os Inclusionistas Totais.

Mendes (2011) indica três pontos em que estes grupos se diferenciam: primeiro, os Inclusionistas consideram que a escola tem como principal objetivo o aprendizado dos “conhecimentos necessários à vida futura” (Mendes, 2011, p. 65), enquanto os Inclusionistas Totais acreditam que as escolas proporcionam oportunidades de fazer amizades e desenvolver habilidade de socialização; segundo, os inclusionistas defendem a oferta de serviços que apoiem o trabalho da sala de aula até o atendimento segregado, se necessário for, enquanto os inclusionistas totais defendem a existência apenas do espaço da sala de aula comum; e por fim, os inclusionistas acreditam que a escola comum,

por mais modificações que faça, jamais será apropriada para atendimento de todas as crianças e os inclusionistas totais acreditam na probabilidade de tais mudanças.

Apesar das controvérsias sobre o tema, o compromisso em atender, em sala de aula comum, os alunos com necessidades educacionais especiais, entre esses os com deficiência, de forma que todos tenham aprendizagens significativas, nos faz pensar sobre como trabalhar com a diversidade na sala de aula. O compromisso em buscar novos caminhos e possibilidades se faz necessário.

Em uma Educação que considere as diferenças, as competências de cada um devem ser valorizadas e não as dificuldades. O educador deve relacionar-se com a criança com a qual trabalha e não com um suposto aluno. Não podemos nos guiar pelo que a criança não é. “É necessário descobrir, como tarefa histórica, a superação do fracasso escolar nas capacidades” (Padilha, 2014, p. 39).

As indicações oficiais para o currículo do Ensino Fundamental no Brasil apresentam uma forte tendência a contemplar as diferenças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, trazem em diversos trechos a discussão sobre a importância de compreendermos a escola como um espaço de discussão e de negociação de significados e sentidos. De acordo com os PCN (1997a), no contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a Educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

As políticas públicas inclusivas explicitadas na forma da lei 9.394/96 – LDB, Art. 2º, tratam a educação inspiradas nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Verifica-se também que o termo igualdade é reforçado no art. 3º inciso I da LDB quando assim se expressa: Art. 30 – “O ensino será ministrado nos seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Dessa forma é que se pode afirmar que representam possibilidades objetivas de modificações deste panorama social excludente, muito embora não sejam suficientes para aplacar o grande desafio que é implementar projetos inclusivos num contexto social

essencialmente excludente. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei N° 4.024/61 (LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiências.

Embora haja avanços na esfera conceitual, as representações míticas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência construídas culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações conscientes ou inconscientemente no contexto familiar, escolar ou comunitário. Essas barreiras atitudinais são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio. Esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper.

3.2 A Educação inclusiva e a escola

O movimento de Educação Inclusiva evidencia grande impulso desde a década de 90 no que se refere à colocação de alunos com deficiência na rede regular de ensino e tem avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos, ratificando a concepção de que a inclusão bem-sucedida requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível, pois implica na inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta de atender à grande diversidade de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades especiais, na escola e na comunidade em que vivem.

Observa-se, nesse contexto, uma mudança de foco, que deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no aluno e no êxito do processo ensino e aprendizagem, para o qual o meio ambiente deve ser adaptado às necessidades específicas do educando, tanto no contexto escolar e familiar, como no comunitário.

A inclusão escolar se apresenta no mundo atual como uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada.

Entretanto, a inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas, já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, na qual todos os alunos têm acesso ao conhecimento, à cultura e em progredirem no aspecto pessoal e social.

Por outro lado, não se pode negar as deficiências e as restrições delas provenientes. Por isso, as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão (Brasil, 2015b).

No Projeto Político Pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, ao apoio de programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (Brasil, 2015c). Nesse sentido, o Plano decenal de educação para todos (Brasil, 2012) e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças.

O projeto pedagógico para diversidade se constitui em um grande desafio para o sistema educativo como um todo, que deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Essa é a função social da escola, manifesta nas formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade. Assim, as crenças, as intenções, as atitudes éticas, os desejos, as necessidades, as prioridades dos alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser discutidas pela comunidade escolar e inscritas no projeto pedagógico para a diversidade.

Torna-se importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é constituída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-las. Por ser uma construção coletiva, ela

requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças.

Ela requer ainda uma ação complementar no contexto social por meio de trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, que também são responsáveis pela articulação e interface com os diferentes setores: saúde, ação social, justiça, transporte e outros.

Trata-se, então, de um projeto político-pedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações intersetoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância.

Para que se avance nesse sentido, é necessário que os Municípios se organizem para formular uma política educacional inclusiva e a escola elabore um projeto pedagógico que ultrapasse a visão assistencialista de educação compensatória. Considerando no processo de inclusão do aprendente com necessidades educacionais especiais o espaço de aprendizagem, a Escola torna-se um ambiente complementar, pois atualmente é o local de maior permanência de crianças e adolescentes além de suas próprias residências.

O censo 2002 mostra que a inclusão vem ganhando espaço desde 1998, há 110 mil alunos com alguma deficiência estudando em escolas regulares (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2002). Talvez não somente no contexto escolar como espaço padronizado, mas realizando tantas outras atividades ocupacionais, cursos, a própria suplementação na renda familiar através do mercado formal de trabalho, evidenciando um aumento de 135% - mas ainda é minoria. Cerca de 340 mil crianças com deficiência mental (mais comum) seguida da auditiva, visual e da física, continuam segregadas.

Em se tratando de políticas de inclusão escolar, não se tem outro caminho a não ser pensar num projeto da educação diferenciada, numa escola que acolha a todos, que seja capaz de atender e aceitar as singularidades e diferenças de seus alunos. A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano e tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos em contato com os demais educandos, mais que isso, representa a ousadia de rever

concepções e paradigmas para que a escola assuma seu foco na função social. Para que se avance nessa direção, tanto a educação especial como o ensino regular devem se adequar à nova realidade educacional, de forma gradativa e contínua, constituindo políticas inclusivas com práticas pedagógicas e institucionais que garantam o incremento da qualidade do ensino e não da exclusão num mundo de desigualdades e exclusão, educar para a cidadania e justiça social e apostar na esperança (Silva, 2014).

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas positivas de interação, de acolhimento das necessidades dessas pessoas pela comunidade ao tentar dar um ponto de partida "escutando", pais, a comunidade escolar, e as reais necessidades educacionais encontradas na classe comum, dando significado ao parâmetro de educação para todos.

A matriz da política educacional de inclusão é a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de *vida* e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação Para Todos, Art. 1º).

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (Brasil, 1994), que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial. A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular (Brasil, 2015c, p. 17 e 18).

Nessa linha de ação, surge o conceito de "necessidades educacionais especiais", que se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e tem, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (Brasil, 1994).

Esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para a diversidade.

O movimento da inclusão considera necessária uma política que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo, e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum.

Essa mudança de concepção baseia-se na crença de que as mudanças estruturais, organizacionais e metodológicas poderão responder às necessidades educativas e beneficiar todas as crianças independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência.

A Escola ou a Pré-Escola são locais onde as formações éticas se dão em maior intensidade para a educação especial sendo de fundamental importância a compreensão da Escola com um maior número de funções formadoras do indivíduo, o espaço físico não é menos importante, os demais condicionantes são decisivos para o cumprimento da missão do educar. A partir desse princípio, é fundamental compreender a importância e a necessidade da formulação de projetos pedagógicos que enfatizem a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os cidadãos.

A implementação de um projeto para educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução de conflitos e problemas que surjam nesse processo.

A inclusão escolar é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige aprimoramento constante dos agentes envolvidos, componentes do Núcleo Gestor. Do ponto de vista gerencial da escola, cabe ao corpo diretivo buscar orientação e suporte das associações de assistência e das autoridades médicas e educacionais sempre que a matrícula de um deficiente é solicitada (Brasil, 2013).

De acordo com Mantoan (2014) do ponto de vista pedagógico, a construção do modelo inclusivo implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, avaliação e, principalmente, às atitudes cotidianas. Segundo a autora "Não podemos continuar segregando essas crianças em escolas especiais que oferecem um ensino pouco estimulante". Quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a acolher melhor todos os estudantes (Mantoan, 2014).

Um maior nível de equidade implica avançar para a criação de escolas que acolham a todas as crianças e deem respostas às suas necessidades específicas. O

desenvolvimento de escolas inclusivas é um meio fundamental para avançar sobre Necessidades Especiais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca, 1994). Todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotados (altas habilidades), crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. As escolas inclusivas representam um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuem para uma educação e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

Ora se a significação de escola for denotada e conotada como o estabelecimento no qual estão professores, alunos e outras pessoas que lá trabalham e a de inclusão como o de inserir conjuntos de alunos em outros conjuntos, já existentes, então a função da escola inclusiva, enquanto espaço físico, enquanto cenário seria o de introduzir, nela, alunos que antes estavam excluídos de seu interior (Edler Carvalho, 2014b, p. 109).

Valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade, sem nenhum tipo de distinção. Na atual contemporaneidade a temática inclusiva de crianças com deficiência nunca esteve tão presente no contexto educacional. Cada vez mais escolas e professores estão percebendo "mesmo que as resistências sejam identificadas", que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas "como iguais" é um "direito de todos", suas diferenças são subsídios para montar ou completar o cenário escolar. O que realmente vale, é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa.

Essa mudança não é simples, pois na sua realidade, os professores reafirmam que não estão preparados para receber em suas classes alunos com deficiência. A inclusão é um processo cheio de imprevistos e exige um aperfeiçoamento constante. E a construção desse modelo implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e principalmente às atitudes.

Enfrentar o desafio é propor uma mudança na escola, ao acolher com respeito, dignidade a todos os educandos. Consequentemente na educação o espaço escolar tem cenário fundamental, no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, possibilitando a apreensão do

conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

É no dia a dia da escola que crianças, adolescentes, jovens e as pessoas com necessidades educativas especiais, enquanto atores do processo de escolarização tem acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Portanto, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica contribua no processo de aprendizagem desses educandos.

Embora seja uma análise muito empírica e influenciada pelas nossas próprias preocupações, vemos as escolas cada uma a sua maneira, e admitem o processo de inclusão como uma etapa adversa, derivada de complexidades e de uma amplitude tamanha, pois a demanda a ser favorecida requer respostas urgentes, pois o isolamento que está submetido na modalidade ensino especial requer diferentes equilíbrios, necessária estabilidade indispensável nessa nova compreensão de mudança.

Podendo mesmo afirmar que a educação se manifesta em nível das ideias, da consciência dos indivíduos com referência a um contexto sociopolítico e econômico em uma situação histórica. É certo que as práticas escolares contêm explícita ou implicitamente pressupostos teóricos. O modo pelo qual os agentes educativos agem dependem de como veem a finalidade da escola.

Assumindo uma atitude dialética convêm examinar a escola assinalando pontos e contrapontos sempre em busca de melhorar a qualidade de vida daqueles que têm sido excluídos dos reais direitos de apropriação do saber e conseqüentemente do seu exercício de plena cidadania.

Nesse sentido a ideia de espaço escolar aponta para algumas dimensões desse processo de inclusão e que são contrapontos:

- A escola e sua estrutura arquitetônica interna e externa; a gestão administrativa;
- Os docentes na transmissão de conhecimentos, os sentimentos, ideologias, a equipe de infraestrutura administrativa;
- A cultura escolar - regras, valores, a função social e política da instituição;
- A própria pluralidade na heterogeneidade dos educandos, não somente os alunos com deficiência, dificuldade na aprendizagem, mas também outros grupos minoritários e em desvantagens;
- Remoção das barreiras arquitetônicas ou acessibilidade mesmo com as leis nº 10148/2018 e 10098/2000, que dispõem sobre a acessibilidade e mobilidade

reduzida das pessoas com deficiência, ainda, são obstáculos que persistem no contexto escolar inclusivo;

- Dimensão atitudinal - atinge uma relevância primordial, pois favorece a condução do processo decisório relativo à educação escolar de todos os alunos.

Ressaltando essas dimensões, compreende-se no âmbito das representações sociais ou nas visões “reducionista” ou “mecanicista” sobre esses educandos que eles eram vistos como “clientes” e por razões sentimentais, ou determinações superiores, devem permanecer excluídos do sistema regular do ensino-escola”. Portanto, não considerando as questões relativas à sua socialização, pois estes possuem os mesmos direitos dos ditos normais, transitarem nos mesmos corredores, pátio, refeitórios e demais dependências físicas que compõem o complexo escolar. Com muita propriedade ressalta Edler Carvalho:

A escola é um espaço público contido em outro, igualmente público e bem maior a comunidade na qual se insere. Essas esferas públicas constituem o espaço da alteridade no qual o eu e os outros se dinamizam, estabelecendo-se fronteiras que tanto juntam quanto separam as pessoas (2014b, p. 184).

Portanto, a proposta de inclusão educacional é muito mais abrangente e significativa. A escola, como instituição de ensino, tem sua função social e deverá estar empenhada em concretizar na intencional idade educativa, tomando como eixo referencial sua proposta política pedagógica e filosófica. Daí, a necessidade educativa tomando como eixo referencial sua proposta política pedagógica e filosófica. Daí, também, a necessidade de transformar as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras e a própria transformação escolar, oportunizando o ensino-aprendizagem e a participação em todas as atividades formais em sala de aula, como as de integração e socialização aos alunos com deficiência e especificamente sua inserção nas turmas do ensino regular.

Os movimentos internacionais, no âmbito educacional, ocorridos em 1990 (Jomtien, Tailândia) e em 1994 (Salamanca, Espanha), embora calcados nos mesmos princípios e voltados aos mesmos ideais, curiosamente, têm gerado algumas incompreensões, quanto ao alunado aos quais se referem.

Do primeiro, já com mais de duas décadas, resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos contendo uma série de recomendações voltadas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para qualquer aluno, sem discriminações. Assegurado nessas variáveis é que Edler Carvalho afirma:

Escolas para todos, com todos e para toda a vida, dever preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação, promovendo a interação, a integração entre colegas de turma, da escola e por certo, com os objetos de conhecimento e da cultura (2014b, p. 111).

Tomando como referência este paradigma, pressupõe-se que a Escola Inclusiva deverá oferecer oportunidade de aprendizagem múltiplas e todas pelo viés da aprendizagem acadêmica, mais especificamente às que se referem à sensibilidade desses atores sociais através do ângulo que compreende a diversidade individual e coletiva pela experiência e riqueza das diferenças, pelo espírito de colaboração e pelo significativo desenvolvimento de construção do sujeito/cidadão.

Concomitantemente, a escola em respeito à diversidade de seus alunos com deficiências e portadores de condutas típicas, síndromes neurológicas, psiquiátricas ou quadros psicológicos graves e as considerações de altas habilidades, deverá elaborar um projeto político-pedagógico, embora a LDB (Lei 9394/96) claramente explicita isto no Art. 14 inciso I.

As escolas têm evidenciado a construção desse projeto como um "desafio", pois neste deverá estar contido não somente o currículo, a distribuição de professores ou calendário escolar, mas a concepção inclusiva que para a instituição escolar é como uma "mocidade". Os paradigmas devem explicitar que garantindo a todos os alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem possam eles construir conhecimentos, pressupondo dimensões no eixo cultural, política, prática:

- A dimensão cultural - incluindo-se os aspectos filosóficos que norteiam o estabelecimento dos objetivos a serem atingidos;
- A dimensão política - a organização interna da escola, os processos de comunicação e participação (vertical e horizontal), os vínculos com a comunidade e com os pais particularmente;
- A dimensão prática inclui-se a prática pedagógica em sala de aula, bem como os mecanismos de ajuda e apoio aos alunos, professores e pais que deles necessitarem.

Espera-se também, que os projetos político-pedagógicos, valorizem os aspectos:

- Estruturais - a organização que o sistema elege para seu funcionamento;
- Processuais - as formas de comunicação interna e com a comunidade, as regras que se estabelecem;

- Contextuais - a cultura da escola e na escola, sua trajetória, sua história. Com base nessas premissas é necessário compreender que para incluir um aluno com características ditas diferenciadas na sala regular de ensino (dita comum), há urgência de ensino (dita comum), há urgência na criação de mecanismo que permitam seu sucesso educacional, social e emocional ao interagir com professores, colegas e os objetos do conhecimento (cultura escolar) e que respeitemos sua individualidade, reconhecamos sua identidade, seus ideais democráticos na busca de equiparação de oportunidade e sejamos facilitadores da remoção de barreiras para uma aprendizagem, participação.

É preciso auxiliar na "desconstrução" de algumas crenças para que a escola possa ocupar seu papel de produtora e divulgadora de conhecimentos onde professores e alunos possam se tornar autores de sua aprendizagem, cidadãos conscientes e capazes de contribuir com a sociedade (Barbosa, 2013, p. 20).

Sendo assim, essas dimensões evidenciam que a "Escola é um sistema aberto", deverá promover a qualidade das respostas educativas, removendo as barreiras para a aprendizagem e participação, contemplando assim o espírito da pluralidade democrática.

As mudanças necessárias no âmbito da sala de aula, como aquelas no nível administrativo, envolvem o compartilhamento. Vários termos podem ser usados para descrever o processo, tais como cooperação, colaboração e trabalho em equipe. A dificuldade maior está em superar a dependência quando estabelecida entre os professores. Apesar de uma considerável parcela da literatura defender e dar testemunho dos esforços cooperativos e do desenvolvimento da equipe a partir do enfoque cooperativo, uma proporção significativa dos professores considera a prática "não natural (Sage, 2015, p.134)".

A aprendizagem cooperativa está ligada ao trabalho de sala de aula que pretenda ensinar a todos os alunos com diferentes necessidades, se beneficiando das diferenças, ao invés de tentar omiti-las.

A indicação para o agrupamento heterogêneo, para a tutela dos pares, para a formação de grupos de ensino e para o ensino em multiníveis vem no sentido de viabilizar o trabalho da sala de aula através da aprendizagem cooperativa. Segundo Peterson, "Os alunos aprendem em grupos diversos e heterogêneos, nos quais desenvolvem

relacionamentos de apoio mútuo, aprendem a trabalhar em equipe e aprendem como valorizar e acomodar uma grande diversidade (2006, p. 307).

O ensino em multiníveis consiste na adaptação e atendimento individualizado para aqueles alunos que precisarem. Falvey, Givner & Kimm, nos ajudam a compreender o conceito de ensino em multiníveis.

Este ensino proporciona ao aluno um apoio individualizado, para facilitar seu acesso à aprendizagem em uma situação na qual as expectativas acadêmicas para o aluno foram modificadas. O ensino em multiníveis proporciona oportunidades para participação nas aulas ainda que parcialmente. O princípio da participação parcial encoraja os professores, os pais, os diretores e outros a criarem oportunidades para todos os alunos (Falvey, Givner & Kimm, 2013, p. 155).

Neste sentido, a partir da perspectiva do autor, podemos aceitar a ideia de que o projeto Apoio Pedagógico Especializado - APE, está contemplado pela dimensão dos multiníveis educacionais que motiva o professor a aceitar o desafio de vivências pelas práticas de heterogeneidade, acessibilidade e a conquista coletiva dos direitos educacionais de inclusão com igualdade.

A discussão entre ensino especial e ensino regular vem sendo debatida por volta da década de 1970, com a denominação de Filosofia da Integração, a qual defende a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, “postulando que a elas sejam garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades” (Magalhães, 2011, p. 36).

Na abordagem integracionista, a educação é direcionada para o “indivíduo” que apresentaria as sequelas e problemas ligados à deficiência diagnosticada e classificada segundo parâmetros médicos, psicológicos e/ou pedagógicos. Caberia à Educação Especial um trabalho pedagógico que “habilitasse” o aluno a se beneficiar dos processos comuns de ensino desenvolvidos na escola (Silva, 2010).

Na década de 1990 discute-se um enfoque sugerindo a aproximação mais precisa entre escola comum e Educação Especial: a Educação Inclusiva. As questões levantadas surgem nos aspectos da noção de “educação para todos” apontada na Conferência Mundial sobre educação para todos, na Tailândia, em 1990, na qual foi organizada a Declaração de Jomtien, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade da educação para todos, em Salamanca – Espanha, no ano de 1994.

Nessa década, estes documentos internacionais passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira. Isto porque o Estado Brasil, neste período, alinha-se às políticas neoliberais ditadas por organismos internacionais tais como a UNESCO e o Banco Mundial.

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se no Brasil ainda no Segundo Império com a criação de instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro em 1857 (Mazzotta, 2003).

Segundo Bueno (2014), após a Proclamação da República, a Educação Especial foi se expandindo, embora lentamente, como ocorreu com a educação escolar no país.

Em 1994 surge a primeira 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/MEC/SEESP, 2013, p.19). Esta política foi considerada um retrocesso pelos estudiosos da área, pois ainda mostra uma perspectiva de integração para a Educação Especial.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no art. 58, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com NEE. No § 1º, do art. 58 desta lei, afirma o legislador: "Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial". Consoante determinado no seu art. 59, os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades".

As mudanças ocorridas na LDB, com o intuito de estabelecer uma educação como direito de todos na sociedade brasileira, faz surgir à problemática da formação dos professores, pois eles são um dos atores principais neste processo.

Perante este contexto, a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais é pensada no tocante à organização curricular diferenciada e conseqüentemente passa pela formação de professores capazes de efetivar as reformas que tornariam a educação mais atenta à diversidade.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a

Educação Especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, delegou funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, fixando objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Conforme destacou: “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 definidas para a Educação Especial revelou contradições ainda vigentes no sistema escolar ao enfatizar o incremento das classes especiais e o modelo da integração (Brasil/PNE, 2001, p.205).

3.3 Formação dos profissionais para inclusão

É de grande relevância a formação do professor que atuará com os alunos com deficiência. Antigamente, somente os professores que tinham interesse na educação especial se dirigiam às formações específicas. Hoje, infelizmente, os alunos autistas chegam às escolas antes de os professores se prepararem. No entanto, eles têm se capacitado enquanto atuam em sala de aula, através dos programas de formação continuada.

Alusões à formação de professores para atuarem na educação especial são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a

promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2015b, p.11-12).

Observa-se que foram contemplados dois tipos de formação: inicial e continuada – e esta formação enquanto proposta habilitadora para o trabalho no atendimento educacional especializado deve manter foco essencial na docência, visto que ele é indispensável em seu cotidiano.

Pois o ideal é que o aluno com necessidades educacionais especiais seja acompanhado no processo de ensino e aprendizagem por docentes devidamente preparados, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto psicológico. Para que, na prática diária, o professor esteja balizado e possa agir de forma coerente e segura na condução das atividades dentro da sala de aula.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, artigo 59, inciso III, é garantido ao educando com necessidades educacionais especiais “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1997b).

Então, há o desafio de uma proposta que assegure a todos os docentes uma formação continuada e reflexões sobre o ensino inclusivo, pois eles devem atuar de forma eficiente e buscar as possibilidades e limites de cada criança, procurando sempre respeitar e valorizar o que ela aprende, o seu comportamento e de como viabilizar seu processo de aprendizagem. Porque essa atuação exige capacitação e uma reflexão diária para avaliar suas ações.

Entretanto, vale ressaltar que a teoria não capacita um professor para a educação inclusiva, mas é necessário estabelecer um relacionamento entre a prática e a formação continuada, para que eles possam assumir o compromisso de enfrentar os diferentes comportamentos em sala de aula.

3.4 Adequações curriculares necessárias dentro do processo de inclusão

Adequações curriculares são procedimentos de ajuste gradual da resposta educativa, a qual poderá desembocar ou não, de acordo com o caso, em um programa individual. E, segundo as Estratégias para Educação Básica de alunos com necessidades educacionais especiais:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Brasil, 2015c, p.34).

Não é uma elaboração de programas alternativos, mas propõe que a estratégia deve consistir em introduzir medidas capazes de flexibilizar o currículo. Essas medidas devem converter-se em um instrumento útil à necessidade que apresentam os alunos quanto a seus interesses, ritmo de aprendizagem e experiência prévia.

E o Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 8º, inciso III, ressalta:

[...] 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, respeitada a frequência obrigatória. (Brasil, 2015b, p.2).

Portanto, deve haver adequações curriculares nas escolas de ensino regular, visto que os alunos, ora em questão, não dispõem de recursos físicos e psicológicos para acompanharem os alunos ditos normais, no que tange à compreensão do que é ensino em sala de aula.

Mediante essas demandas, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação institui os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento, é mencionado o conceito de adaptações curriculares, consideradas como:

[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (Brasil, 2015c, p.15).

Assim, as adaptações curriculares são o caminho para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. E para identificar essas necessidades, o sistema educacional modifica não apenas as suas atitudes e expectativas

em relação a esses alunos, mas se organiza para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais (Brasil, 2015c, p.53).

Sendo assim, não há necessidade de um currículo novo, contudo ele deve ser dinâmico, modificável, passível de ampliação, para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente de um ambiente cheio de oportunidades educacionais e com resultados favoráveis.

De acordo com MEC/SEESP (2013), essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focar principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Isso significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte das classes regulares e aprender as mesmas coisas que os demais aprendem, só que de maneira diferente, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações, sem a perda de conteúdo. Pois a inclusão não é responsabilidade somente da Educação Especial, mas o professor da classe regular deve trabalhar de forma inclusiva para se criar um ambiente que favoreça ao educando autista a possibilidade de aprendizado, mas um aprendizado condizente com suas especificidades.

Podemos citar ainda que, de acordo com Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, deve ser um “[...] ambiente de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: atelier, cantinhos, oficinas, etc.; desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia” (Brasil, 2015c, p. 46).

Para tanto, esse ambiente deve favorecer sobremaneira o aluno com necessidades especiais, visto que com o método tradicional há certa dificuldade de aprendizado, havendo a necessidade de canalizar a atenção do educando, que se dispersa com muita rapidez. Ou, ainda:

[...] as adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual (Brasil, 2015c, p. 40).

Em suma, esse deve ser um trabalho em conjunto, onde todos os sujeitos da sociedade devem estar imbuídos no sentido de tornar o aluno com necessidades especiais uma criança que possa frequentar a escola de ensino regular na sua totalidade, mesmo que necessitem de adaptações para esta inclusão.

Referente à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Assim 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", entretanto, percebe-se que atualmente, na sua grande maioria, as instituições não seguem esta orientação de forma prática.

Em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Em 2004, com base no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, com o objetivo de reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e dispôs sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (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 bilíngue nos sistemas de ensino.

Percebe-se que o Brasil avançou bastante na sua legislação, algo que não deve ser desconsiderado, entretanto, apesar de indispensáveis, as leis e informações não são suficientes para remover as barreiras que ainda impedem a inclusão. Afinal, barreiras atitudinais não se removem apenas com determinações legais.

Reflexões e dúvidas sobre currículo são inerentes a qualquer rede de ensino e a qualquer tipo de escola, que atenda crianças com deficiências, dificuldades de aprendizagem, ou outro tipo de diferença. No caso da escola normal inclusiva essas dificuldades ficam mais ampliadas, posto que a natureza e os níveis de construção de competências e habilidades se tornam mais diversificados. Um olhar diferente sobre a escola e os elementos essenciais de um currículo, na perspectiva da experiência educacional geral oferecida a todos os alunos, podem apontar estratégias de superação dessas dificuldades.

Tal qual tem se apresentado, historicamente, a escola tem cumprido uma função de promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Assim, uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar ainda tem que evoluir bastante até ser considerada uma escola inclusiva.

O currículo surge nesse contexto como um dos elementos fundamentais no estabelecimento de uma educação sistemática, pois além de estabelecer as bases de uma educação de qualidade é eixo estruturante dos níveis e cursos oferecidos por uma escola, e diretriz na definição de metodologias propulsoras da aprendizagem no sistema escolar.

Das diversas definições encontradas na literatura existente sobre currículo escolar, é importante ressaltar a que define como construção cultural a concretude das ações educativas.

Para Grundy (2016) o currículo não é um conceito abstrato que tenha sentido à parte de antecedentes da experiência humana. O currículo é uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas humanas, sob diferentes enfoques: o enfoque conceitual e o cultural. O primeiro refere-se ao projeto curricular, que deverá conter os parâmetros necessários à execução dele. Nesse enfoque, os executores do currículo serão guiados pelas ideias e planos elaborados anteriormente. Numa perspectiva cultural do currículo, a primazia está nas experiências das pessoas que originarão sua existência. Assim, todos os sujeitos que compõem a escola estão envolvidos, direta ou indiretamente, na construção e implementação do currículo, pois que pensar o currículo é pensar em como atua e interage um grupo de pessoas (profissionais, alunos, familiares, técnicos, etc.) em certas situações, ou seja, é refletir as práticas educacionais das instituições escolares, imersas nas ações das pessoas.

O currículo constitui hoje, alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórica do campo (Moreira, 2014, p. 7)).

Esse pensamento aponta a necessidade de adequação do currículo às reais necessidades do aluno, em qualquer grau de ensino, em qualquer situação de aprendizagem ou de não aprendizagem, ou seja, mostra a necessidade de trazer expresso no seu todo a concepção de inclusão do aluno nos espaços escolares e da instituição no contexto da comunidade.

A organização curricular através de disciplinas e conteúdos contribui para a internalização de uma visão unilateral do ato de educar, pois que a fragmentação no que se refere à construção do conhecimento, valores e regras e o desenvolvimento de procedimentos possibilitam relações de dominação do educador e exclusiva obediência do educando, sem respeito à interatividade e compreensão do aprender enquanto ação daquele que se educa.

Segundo Smith (2013), o currículo utilizado pela escola tradicional e por isso mesmo chamado de currículo tradicional, reúne características como ser pré-definido, ser mais voltado para os objetivos da escola e do próprio currículo do que para a criança e sua competência cotidiana e por tudo isso é considerado como tedioso, desinteressante e sem propósito.

A visão cartesiana do processo de ensino e aprendizagem deixou como herança para os educadores a concepção de que todos os alunos devem, ao concluir um nível de ensino, ter conquistado com sucesso um conjunto de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimentos e habilidades, independentemente de suas características individuais. Dessa forma o que importa é o cumprimento dos objetivos cognitivos que, geralmente, estão relacionados à área cognitiva e conservam a visão de que algumas áreas de conhecimento ou informação são pré-definidas e cujo aprendizado sequencial dos conhecimentos garantem sucesso na vida posterior aos anos estudantis.

Esse conjunto de informações organizado de maneira sequencial, pré-definida e padronizada, tem sido definido como o currículo escolar, cuja viabilização tem utilizado, sobretudo, a transmissão oral, por aulas expositivas e a transmissão escrita, através do preenchimento de exercícios e repetição de atividades. O foco é colocado na memorização de conceitos e de habilidades tidas como essenciais à matéria de estudo.

O pensamento pós-moderno, com suas características resultantes de um mundo globalizado, exige da escola uma ação curricular que seja capaz de desenvolver a responsabilidade de preparar o educando para uma realidade em constante transformação e dinamicidade. Esse pensamento tem influenciado a nova visão de currículo, assinalando uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo, produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica social (Moreira, 2014).

Tais influências acrescentam um profundo significado dialético, que segundo a autora pode resultar em um importante instrumento de inclusão.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2013), escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais.

Impõe-se dessa forma que inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Sendo assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

A aplicação de currículo fragmentado, rígido, sem a necessária reflexão, resulta obviamente em um potente recurso de exclusão social, pois intercepta discussões que levariam a adaptações curriculares, necessárias para o atendimento à diversidade, presente na sala de aula regular inclusiva. O currículo escolar ainda tem sido entendido e aplicado de acordo com a perspectiva de que o ensino regular possui um padrão de exigências de aprendizagem, que todo aluno deve aprender, a fim de obter sucesso na escola.

A visão de que há áreas de conhecimento ou conteúdos pré-determinados, que, se aprendidos com eficácia, resultam em uma formação plena para a vida, está sendo, paulatinamente, rejeitado, pois não corresponde aos anseios da proposta de incluir a diversidade no espaço escolar.

Conforme Stainback e Stainback (2016), as razões pelas quais o currículo está mudando são as seguintes: a) reconhecimento de que numa sociedade complexa, dinâmica e, que se modifica tão rapidamente, não há mais um corpo de informações único, distinto e estático que vá resultar no sucesso dos alunos na vida adulta; b) a falta de adaptação à diversidade, inerente às experiências passadas e à velocidade de aprendizagem, aos estilos e aos interesses de todos os alunos. Essa diversidade existe, não apenas entre os alunos que têm sido rotulados; c) a ênfase no currículo pré-definido, mais voltado para o próprio currículo do que para o aluno; d) a percepção de muitos alunos de que o currículo tradicional é tedioso, desinteressante e sem propósito. Os currículos padronizados, de modo geral, não se desenvolvem a partir da vida e do mundo que cerca os alunos – nem têm nada a ver com eles; e) a falta de capacitação dos indivíduos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem. (...) O conhecimento e a experiência dos professores e dos alunos envolvidos na situação de ensino com relação ao significado dos materiais e as melhores maneiras de aprender com esses materiais, são frequentemente desconsiderados.

Embora a legislação vigente oriente a diversidade curricular para atender as especificidades sociais, a escola ainda atua de maneira unívoca no atendimento às necessidades educacionais de todos os grupos. O advento da inclusão escolar, no entanto, fortaleceu as concepções mais promissoras de adoção de currículos diferenciados para escolas diferentes.

No caso da escola regular inclusiva, os estudos de Stainback & Stainback (2016) mostram que os objetivos educacionais essenciais às crianças com necessidades educacionais especiais de qualquer natureza, são aqueles que lhes propiciarão participação ativa nos grupos e na comunidade em que vivem, dentre eles a socialização e as amizades, sobre o que afirmam: Quando os adultos se concentram e estimulam os sistemas de companheiros e implementam outras atividades para encorajar as amizades, as crianças podem conquistar o que será a coisa mais importante de suas vidas – relacionamentos com um grande número de pessoas, que realmente se importam com elas como indivíduos.

Dessa forma pode-se perceber a importância que o elemento afetividade tem na vida de uma criança portadora de deficiência. Por outro lado, constitui-se uma alerta à sensibilidade dos profissionais sobre o fato de que mesmo que uma criança não consiga construir uma ampla estrutura cognitiva, a percepção de um currículo inclusivo que parta da valorização afetivo-social do indivíduo será de grande valia no estabelecimento da qualidade de vida dessa criança.

Não se trata de minimizar a importância dos objetivos cognitivos específicos da função escolar, mas também de reconhecer que em determinados segmentos da sociedade, tal como ocorre com as crianças que apresentam deficiências e dificuldades de aprendizagem, o trabalho com a aceitação, o envolvimento social, segurança, autoestima e sentimento de pertencimento são anteriores e necessários em todo o projeto educacional, constituindo-se pré-requisito à aprendizagem cognitiva, procedimental e atitudinal.

Assim, mesmo que uma criança nunca consiga aprender nada de matemática ou história, ainda é fundamental que ela seja incluída nas turmas de educação regular, para que todos os alunos tenham oportunidades de aprender o respeito mútuo, o interesse mútuo e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva. Entretanto um enfoque nas amizades não significa que os professores e outras pessoas não devam estar interessados em estimular os objetivos curriculares para todos os alunos em leitura, matemática, história, habilidades da vida diária ou habilidades vocacionais. É importante que todos aprendam o máximo que puderem nestas áreas, mas atingir os objetivos curriculares específicos nem sempre é o principal fator para mais tarde se ter sucesso e ser feliz (Stainback & Stainback, 2016, p. 234).

A boa organização do processo de socialização pode garantir às crianças com deficiência, estabelecerem vínculos afetivos tão significativos com os colegas de escola e de sala de aula, que o aprendizado fica propulsionado e as habilidades acadêmicas são favorecidas pela interação social. Segundo Stainback e Stainback (2016) são recomendações importante acerca da elaboração do currículo, frente à diversidade no espaço escolar: a) o reconhecimento do aluno como o centro da aprendizagem. A perspectiva holística começa com o aluno e é construída a partir de suas potencialidades para facilitar a aprendizagem; b) a ênfase reduzida em remediar os déficits e as diferenças. Estes são tratados à medida que os alunos se animam com a aprendizagem e se envolvem em projetos e atividades significativas; c) o reconhecimento de que o conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade (daí o enfoque em aprender a aprender); para a informação ser aprendida, usada e lembrada, ela deve ser significativa e fazer sentido para quem a está aprendendo (daí o enfoque em se levar em conta as experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno); d) o professor como mediador dos alunos que estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem de informações, em vez de transmissor de um currículo padronizado. O professor pode ensinar ou compartilhar seu conhecimento com os alunos através de miniaulas ou de outros meios, mas seu enfoque primordial é apoiar e estimular os alunos a envolverem-se ativamente em sua própria aprendizagem; e) a ênfase em atividades e projetos significativos da vida real; f) o encorajamento de todos os alunos a ler histórias ou informações do interesse delas e em seus níveis de capacidade individual, e escrever (ou comunicar de alguma outra maneira) informações importantes para elas; g) o movimento contra ensinar aos alunos habilidades isoladas em ambientes isolados e a favor de sua aprendizagem, através do envolvimento em projetos e atividades significativas, da vida cotidiana, enquanto eles agem e cooperam uns com os outros.

Desde que se tentou incorporar na escola a concepção de inclusão, uma das grandes dificuldades tem sido definir o currículo do ponto de vista do que se pode ou deve ensinar em salas de aula regular inclusiva. As contribuições de Karagiannis, Stainback, & Stainback (1999) são de que se trabalhe com a flexibilização dos objetivos de ensino, de modo que, embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno. Considerando-se que uma

dificuldade nunca se apresenta isoladamente, a superação dos problemas com currículos, da definição à efetivação das ações escolares, traz outro aspecto a ser analisado: a atuação do professor em sala de aula.

Esse aspecto tem duas nuances a serem consideradas. A primeira diz respeito à formação do professor que ainda não está consolidada, pois a formação inicial e continuada não tem se mostrado eficiente na concretização de uma pedagogia da inclusão; em segundo lugar, porque as condições em sala de aula não garantem uma melhor mobilidade da ação docente, na medida em que os governantes desconsideram a necessidade de permanência de mais de um professor em sala a fim de que se garanta uma individualização do atendimento.

A questão curricular e a inclusão da diversidade no espaço escolar ultrapassam a quantificação de dados, projetando o foco da aprendizagem não para a nota, como objetivo fundamental, mas sim, para as metodologias, que são os meios com os quais os alunos irão compreender, apreciar e adaptar suas capacidades ao máximo.

O currículo deve posicionar-se como um meio para que o aluno possa dar o tudo de si, contribuindo para a construção do conhecimento na escola. As diferenças presentes neste ambiente podem e devem ser utilizadas como estímulo e possibilidade de crescimento.

Sabe-se que a implantação de um currículo inclusivo passa pela implementação de um Projeto Político Pedagógico eficaz e eficiente, capaz de garantir as bases para uma reflexão e elaboração de um currículo que possa receber as adaptações necessárias a fim de que atinja o objetivo da educação inclusiva.

Apesar de a convivência escolar ser pautada em propostas educativas, parâmetros e grades curriculares, cabe a toda a comunidade escolar e local mobilizar-se com a finalidade de discutir e transformar o currículo, em todos os seus níveis, a fim de garantir a concepção inclusiva de educação.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Problema e objetivos

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação inicial do professor de espanhol, frente à Educação Inclusiva, tendo o seguinte problema de pesquisa: Os professores de espanhol estão sendo formados na perspectiva da Educação Inclusiva?

Assim, o problema pesquisado possui relevância social, tendo em vista a proposta de evidenciar como os professores de espanhol estão sendo formados no contexto da Educação Inclusiva e como lidarão com práticas inclusivas na sala de aula regular. Ao mesmo tempo, não negamos a expectativa de colaborarmos para uma reflexão e possível redimensionamento da grade curricular da instituição de ensino onde foi realizado o estudo.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a formação inicial dos professores de espanhol na perspectiva da educação inclusiva.

Os **objetivos específicos incluem:** verificar as diferentes concepções dos professores de espanhol sobre a educação inclusiva; identificar as possíveis lacunas no processo de formação dos professores de espanhol no contexto da educação inclusiva; descrever a capacitação acadêmica e formação continuada destes professores quanto à educação inclusiva.

4.2 Variáveis

- *Formação inicial:* este estudo refere-se à primeira formação dos professores que lecionam a disciplina de espanhol nos diversos cursos do Instituto Federal do Piauí (IFPI).
- *Ensino de espanhol:* aqui significa o conteúdo repassado pelos professores na disciplina de espanhol do IFPI.
- *Educação inclusiva:* definimos neste estudo como uma educação que possibilita ao aluno deficiente a possibilidade de aprender a língua espanhola a partir da formação do professor desta disciplina, estando ele preparado com conhecimentos e metodologias adequadas ao aluno com necessidades especiais.

4.3 Unidade de análise, população e amostra

A unidade de análise constitui os professores em formação inicial da língua espanhola.

A escola a ser pesquisada apresenta cerca de 15 professores no Departamento de Ciências Humanas e Letras lecionando Língua Espanhola, constituindo a nossa população. A amostra da nossa pesquisa será de maneira não probabilística-intencional; composta por 13 docentes da língua espanhola.

Nas amostras desse tipo, a escolha dos indivíduos não depende de que todos tenham a mesma probabilidade de serem escolhidos, mas da decisão de um pesquisador ou grupo de pesquisadores (Sampieri; Collado & Lucio, 2013). Segundo Gray (2012) na amostragem intencional os sujeitos são selecionados em relação a uma ou mais características para ter o que se acredita ser uma amostra representativa.

O critério para a constituição de nossa amostra deve-se ao fato de o pesquisador também ser docente da escola estudo e entender que 13 professores, 86% do total, expressam uma boa representatividade da realidade.

A pesquisa abrange 13 professores de Língua Espanhola dos Campi do IFPI no estado do Piauí no ano de 2017. Ela teve caráter exploratório por utilizar-se das descrições e análises dos resultados obtidos de forma quantitativa.

4.4 Modelo, tipo e enfoque da pesquisa

. O modelo da pesquisa será não experimental, a qual estuda os fatos e fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.

O enfoque do estudo será predominantemente quantitativo. Esclarece Fonseca (2014, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa

recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Este estudo é do **tipo descritivo** cujo propósito é apresentar a realidade em estudo no seu estado natural, como está no momento do estudo. Os estudos descritivos procuram também descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca, portanto, conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida sócio acadêmica, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente quanto de grupos e comunidades mais complexas (Cervo, 2011).

Este trabalho pesquisa se enquadra naquele tipo considerado como pesquisa de campo, ou seja, a observação e coleta de dados se realizam diretamente no local da pesquisa. A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.) (Fonseca, 2014).

4.5 Técnicas de coleta de dados

Nesse estudo utilizou-se um questionário com perguntas formuladas com base nos objetivos específicos, para obter alguns dados quantitativos e qualitativos. O autor formulou as perguntas com assessoria constante do tutor.

Quanto à **validação**, todo pesquisador deve saber que, para efeito de certificação, os instrumentos de coleta de dados precisam ter validade e confiabilidade. A validade, segundo Gray (2012), estabelece parâmetros até onde os dados coletados são precisos e dignos de crédito. Por outro lado, a confiabilidade indica com precisão em que grau um instrumento produzirá resultados semelhantes em um período diferente. Nesse sentido, Sampieri, Collado e Lúcio (2013) recomendam que se o instrumento não for confiável nem válido os resultados da pesquisa não devem ser considerados fidedignos. No presente estudo foi importante verificar cada pergunta para ver sua correspondência com os objetivos, a sua clareza, coerência e relevância; o que foi feito com ajuda dos avaliadores. Tendo sido ele validado por doutores da área e o aval do orientador. Desta forma, as

sugestões feitas foram adequadamente incorporadas. A força do instrumento, porém, está na parte qualitativa.

Para coleta de dados, as perguntas fechadas serão para coletar dados quantitativos e as abertas os qualitativos. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. Uma das grandes vantagens do questionário é que ele deve ter sempre natureza impessoal a fim de assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Sua grande característica é que os respondentes gozem da primazia de se sentirem mais confiantes, em face do anonimato que esta técnica oferece. Tal fato possibilita coletar informações e respostas mais reais, o que não acontece, por certo, com a entrevista (Cervo, 2011).

Outra vantagem do questionário é que o pesquisador pode enviar por vários meios ou aplicar ele mesmo *in loco*, o que dá maior validade ao estudo, especialmente quando se coleta e recolhe os resultados no mesmo lugar (Marconi; Lakatos, 2010).

4.6 Técnicas de análise de dados

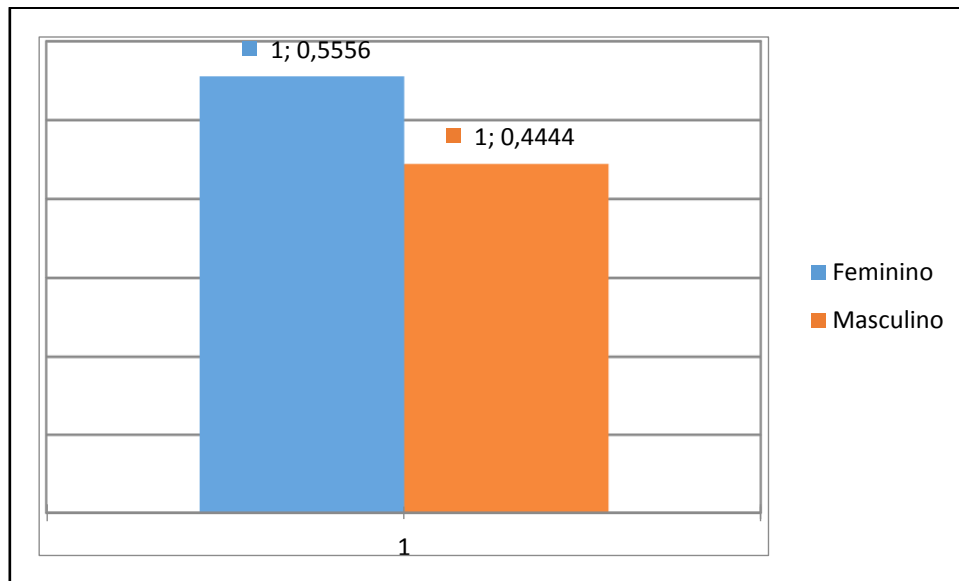
Os dados quantitativos serão organizados sequencialmente em gráficos, com porcentagens calculadas na estatística descritiva. Esses dados serão analisados para salientar os valores mais altos que depois serão analisados conforme os objetivos específicos. De fato, poucos gráficos serão elaborados uma vez que a maior parte dos dados coletados correspondem a perguntas abertas e em menor número as fechadas.

Quanto aos dados qualitativos, a pesquisa utilizou um instrumento com um alto número de perguntas abertas que os participantes responderam (Ver Anexo 1). Esses dados foram organizados sequencialmente com citações diretas dos autores envolvidos a fim de mostrar a opinião dos participantes, porque os dados quantitativos não são suficientes para ter uma informação mais veraz e completa sobre o objeto de estudo.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

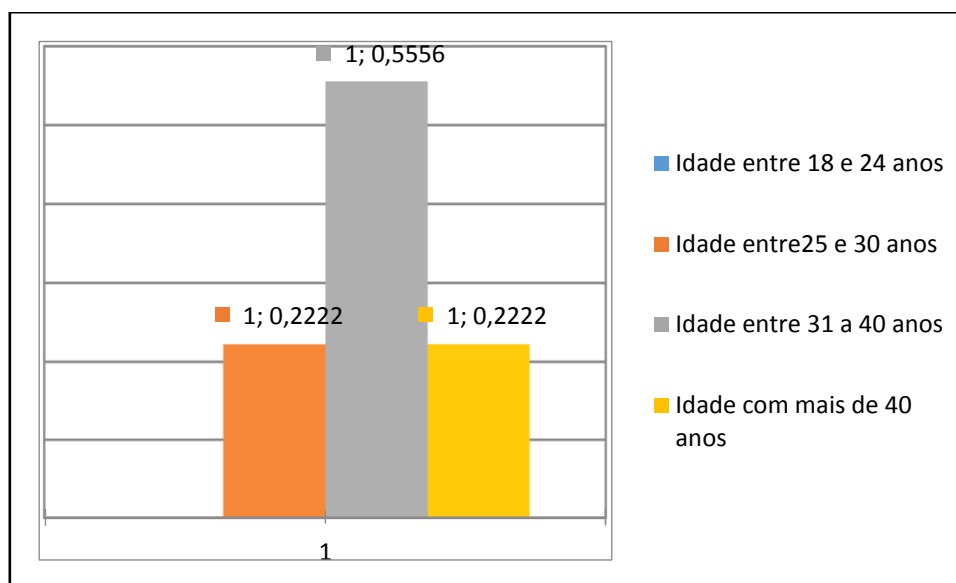
A presente pesquisa de campo com enfoque misto realizado na escola campo de pesquisa com 13 professores de Língua Espanhola revelou os seguintes resultados que se seguem:

Gráfico 1 - Quanto ao gênero



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Deduz-se do resultado acima que há uma maioria de 55,56% do sexo feminino sobre o masculino com 44,44%.

Gráfico 2 - Quanto à faixa etária

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Com uma maioria de 55,56% predomina a faixa etária de 31 a 40 anos, em segundo lugar as faixas etárias de 25 a 30 anos e mais de 40 anos com 22,22% cada.

No terceiro questionamento quanto ao conceito de educação inclusiva os professores responderam que:

- É a educação que busca incluir alunos com necessidades especiais em escolas regulares, visando uma maior conscientização e respeito ao ser humano que possui o direito a uma escolarização digna às suas especificidades (P1).
- Educação focada no atendimento a pessoas portadoras de necessidades especiais, onde elas seriam postas em salas de aulas comuns do ensino regular, de modo a proporcionar condições de equidade visando atender seu desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e social no processo de aprendizagem (P2).
- Uma educação baseada em uma proposta de igualdade para que todos, dentro de suas limitações e peculiaridades, tenham acesso ao ensino formal, convivendo com professores e demais alunos, a fim de desenvolver suas habilidades (P3).
- A educação que engloba todas as pessoas num só objetivo, respeitando as necessidades de cada um (P4).
- Educação que atenda às necessidades de alunos portadores de necessidades

especiais, incluindo-os nas turmas convencionais com intuito de promover sua socialização (P5).

- É a educação que não discrimina nenhum tipo de aluno, igual para todos, dando as mesmas oportunidades não importando a característica “Especial” desse aluno e adequadas às necessidades deles (P6).
- Uma educação voltada para contemplar as mais diversas especificidades dos alunos (P7).
- Significa educar a todos os estudantes no mesmo contexto escolar encarando as diferenças não como barreiras, e sim uma prospecção para novas possibilidades de aprendizagem (P8).
- Caracteriza-se a educação voltada ao ser humano que busca atender as necessidades especiais dos alunos, colocando-os em salas de aulas comuns, no sistema regular de ensino, de maneira a atender sua evolução no processo de aprendizagem (P9).
- Significa educar a todos os estudantes no mesmo contexto escolar encarando as diferenças não como barreiras, e sim uma prospecção para novas possibilidades de aprendizagem (P10).
- É uma modalidade de educação em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular (P11).
- Consiste em perceber a dificuldade do sujeito, que esteja em ensino regular, assim buscar meios para promover a aprendizagem de todos, sem exclusão (P12).
- Não tem como definir um conceito de educação inclusiva com base no que aprendi na graduação porque não foi abordado este tema no período que cursei Letras Espanhol na UESPI. Concluí o curso em 2005 (P13).

Vemos que o conceito de educação inclusiva nas falas acima é uma educação adaptada à realidade do aluno com necessidades educacionais especiais para superar dificuldades e trabalhar para desenvolver suas potencialidades quanto aos aspectos cognitivo, afetivo, motor, enfim, para que este aluno tenha acesso a uma educação adaptada de qualidade visando sua inclusão social. Nesse sentido, o professor é o intermediador do conhecimento necessário ao desenvolvimento da aprendizagem desses educandos (Silva, 2010).

No questionamento seguinte perguntou-se aos professores qual o conceito de educação especial, obtendo-se as seguintes respostas:

- É a educação que objetiva atingir as especificidades de alunos com necessidades especiais, principalmente no início de sua vida acadêmica, preparando-os para seguir, em alguns casos, nas escolas regulares (P1).
- Educação que atende pessoas portadoras de necessidades especiais, tais como: escolas para deficientes auditivos, deficientes visuais ou deficientes intelectuais (P2).
- Um eixo do ensinar voltado especificamente para desenvolver e estimular certas habilidades em pessoas com algum déficit (P3).
- É a educação voltada para o atendimento às pessoas com algum tipo de necessidades especiais física ou intelectual (P4).
- É a que vêm acrescentar à educação convencional com finalidade de atender pessoas com necessidades especiais (P5).
- É a educação voltada ao atendimento de alunos com necessidades especiais (físicas ou intelectuais) com atividades, projeto político-pedagógico e com profissionais preparados para atender as especificidades dos alunos (P6).
- Educação direcionada a alunos que possuem algum tipo de dificuldade e/ou necessidade que requer uma atenção diferenciada em relação aos demais alunos (P7).
- Se trata da educação direcionada a pessoas com necessidades especiais (P8).
- É a educação voltada para o atendimento às pessoas com necessidades especiais, tais como: escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual (P9).
- Se trata da educação direcionada a pessoas com necessidades especiais (P10).
- Primeiramente, na época em que cursei minha graduação (2002-2005) não havia no currículo nenhuma disciplina voltada para educação especial. Atualmente em sala de aula, embora não tenha recebido nenhum preparo específico para essa realidade atual de alunos especiais inseridos em ambiente escolar, sendo ainda minoria em sala de aula, o Campus em que sou lotada tem muitos alunos especiais, surdos e de baixa visão, mas os vejo como alunos e não como alunos especiais. Só precisamos de suporte, de intérpretes, de monitores que possam acompanhá-los mais diretamente. Me ponho sempre

à disposição para aulas de reforços. Bom, acho que é como posso contribuir. Minha metodologia melhorou um pouco mais depois dos alunos especiais, pois mais imagens, mais áudios foram inseridos em meus planejamentos de aula, slides (P11).

- É o meio que busca atender alunos de ensino regular com necessidades específicas (P12).
- Não tive disciplina na minha graduação que falasse de educação especial ou inclusiva. Mas tive um colega que estudava comigo que é deficiente visual (P13).

Deduz-se das falas acima que a educação inclusiva visa atender as necessidades especiais dos alunos deficientes nas escolas, com ações pedagógicas definidas voltadas para o atendimento nas escolas regulares e especiais preparadas com adaptações aos mais diferentes tipos de deficiência e contando com profissionais especializados capazes de oferecer uma educação voltada para atender com qualidade os educandos visando sua capacitação e a aprendizagem (Januzzi, 2012).

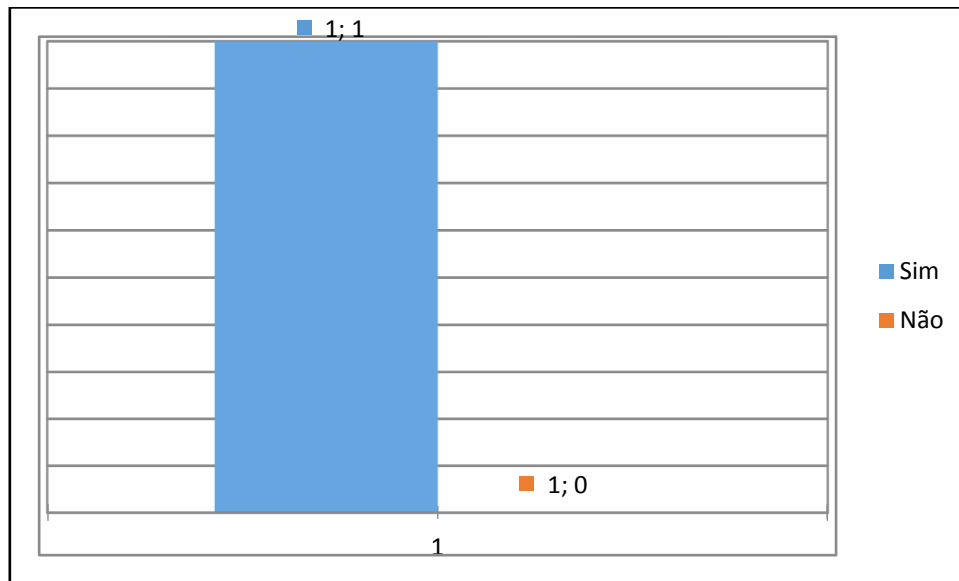
Com relação ao que os professores entendem por diversidade, estes responderam que:

- Esta é uma palavra de muitas interpretações, haja vista que de acordo com sua colocação é possível extrair conceitos diferentes. Ao se falar especificamente de educação, outra palavra não pode deixar de ser mencionada: respeito, pois nas escolas há uma diversidade muito grande com características interpessoais relevantes ao bom convívio em grupo (P1).
- Conjunto de coisas, pessoas, animais ou plantas com suas extremas diferenças seja de qual ordem for (cor, sexo, língua, religião, etnia, cultura, ideias, moral, etc (P2).
- É toda forma de ser diferente e conviver em um mesmo espaço. (P3).
- É a variedade de pessoas com necessidades diferentes (P4).
- Diversidade é a junção de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si, diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, religiosa (P5).
- Diversidade é o que há de diferente dentro de um mesmo grupo geral: diversidade cultural, de línguas... (P6).
- Creio que remeta à pluralidade, seja de ideias, conceitos, maneira de viver,

- etc (P7).
- Diversidade é tudo aquilo que não se encaixa nos parâmetros de igualdade. Contudo, a diversidade é inerente à sociedade, ela se apresenta em vários aspectos como por exemplo a religião, a etnia, orientação sexual, etc (P8).
 - Diversidade é a junção de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si: diversidade cultural, diversidade biológica, diversidade étnica, linguística, religiosa (P9).
 - Diversidade é tudo aquilo que não se encaixa nos parâmetros de igualdade. Contudo, a diversidade é inerente à sociedade, ela se apresenta em vários aspectos como por exemplo a religião, a etnia, orientação sexual, etc. (P10).
 - Diversidade significa variedade, pluralidade, múltiplas diferenças, esse conceito, não com base na minha graduação, mas, simplesmente, pelo conceito de diversidade. Na minha graduação não tínhamos quase professores para ministrar as disciplinas ofertadas no currículo, foi um pouco deficiente (P11).
 - Algo que é diverso, heterogêneo, pluralizado (P12).
 - As disciplinas no período de minha graduação não abordavam as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva e diversidade (P13).

Analisando as falas acima vê-se que o conceito de diversidade é plural e em sua totalidade compreendido como produto de aspectos culturais, interpessoais, étnicos, religiosos, sexo, língua, características, envolvendo é claro o respeito pelos direitos humanos em nossa sociedade (Prieto, 2016).

No questionamento seguinte inquiriu-se dos sujeitos pesquisados se há relação entre diversidade e educação inclusiva obtendo-se como resultado:

Gráfico 3 - Relação entre diversidade e educação inclusiva

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Constata-se no gráfico acima que 100% dos entrevistados afirmou que há sim uma relação entre diversidade e educação inclusiva.

Como justificativa para essa resposta os professores explanaram que:

- A pessoa a ser incluída possui necessidades especiais o que implica uma diversidade a ser observada e respeitada (P1).
- Creio que são conceitos interdependentes. Se não há educação inclusiva, então negar-se-á a diversidade, ou seja, não a respeitaremos; então não há possibilidade de haver evolução e progresso social. Penso que haveria de haver uma busca por equidade educacional em respeito às diferenças (P2).
- Entendendo que diversidade é toda forma de ser diferente e conviver em um espaço, com a educação inclusiva devemos pensar em interagir em todos os espaços e com todas as pessoas (P3).
- Pois, toda a atenção dispensada ao aluno com uma necessidade especial necessita de uma inclusão, e para que essa relação ocorra, o aluno deve ser colocado em uma classe regular em que haja um profissional que saiba desenvolver habilidades para que este consiga progredir, mesmo ele estando em uma sala regular de ensino, deve ter um acompanhamento especializado (P4).
- Diversidade são as múltiplas formas de manifestações físicas, psíquicas, étnicas, culturais etc., da vida humana. Educação inclusiva é que permite

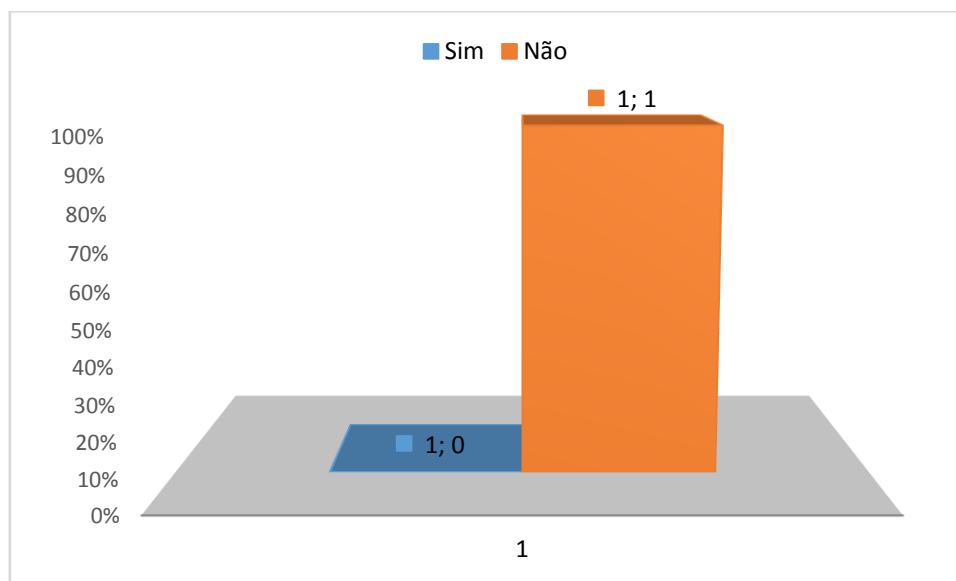
que pessoas diversas nos seus variados aspectos possam conviver, estudar e aprender juntos, respeitando-se as limitações e condições de cada um (P5).

- Pois a educação inclusiva se relaciona ao atendimento da diversidade de alunos. Alunos com seus mais diferentes aspectos e características e necessidades (P6).
- A educação inclusiva deve calcar-se na diversidade. É preciso respeitar e entender as diferenças no ambiente escolar (P8).
- Pois, toda a atenção dispensada ao aluno com uma necessidade especial necessita de uma inclusão, e para que essa relação ocorra, o aluno deve ser colocado em uma classe regular que em que haja um profissional que saiba desenvolver habilidades para que este consiga progredir, mesmo ele estando em uma sala regular de ensino, deve ter um acompanhamento especializado (P9).
- Não (P10).
- Não. Infelizmente em momento algum, nem nas poucas disciplinas específicas do curso nem nas disciplinas de língua portuguesa, que eram várias, muitos mais do que as disciplinas de língua espanhola (P11).
- Não. Pois ainda não era muito difundida essa ideia (P12).
- Não. Motivos citados nas questões anteriores (P13).

Os professores entendem que a educação deve estar preparada para trabalhar a diversidade respeitando suas diferenças e sempre procurando atender de forma particular os alunos, procurando sempre compreender suas dificuldades e o desenvolvimento de suas habilidades, dispondo de profissionais especializados para mediar o ensino aprendizagem no espaço escolar (Goes & Laplane, 2004).

Na questão seguinte perguntou-se se na graduação houve relação adequada entre teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva, tendo como respostas:

Gráfico 4 - Relação adequada entre teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Os professores em sua totalidade (100%) afirmaram que no período de graduação não houve o encontro entre a teoria e a prática voltadas para a educação inclusiva (Mazzota, 2013).

O aluno da graduação não recebe nenhum preparo para lidar com situações vivenciais de ensino aos alunos com deficiência em sala de aula pois não tem oportunidade em estágios nas escolas de colocar em prática o conhecimento teórico voltado para a inclusão de alunos especiais, como bem destaca Mazzota (2013).

É uma realidade muito presente em nossa comunidade escolar e que precisa ser revista, disponibilizando aos alunos da graduação a oportunidade de trabalhar com alunos especiais em sala de aula, procurando sempre observar as teorias de aprendizagem voltadas para a inclusão e respeito à diversidade (Silva, 2010).

No oitavo questionamento inquiriu-se dos professores a quem se destina a educação inclusiva, obtendo como resultado as seguintes falas:

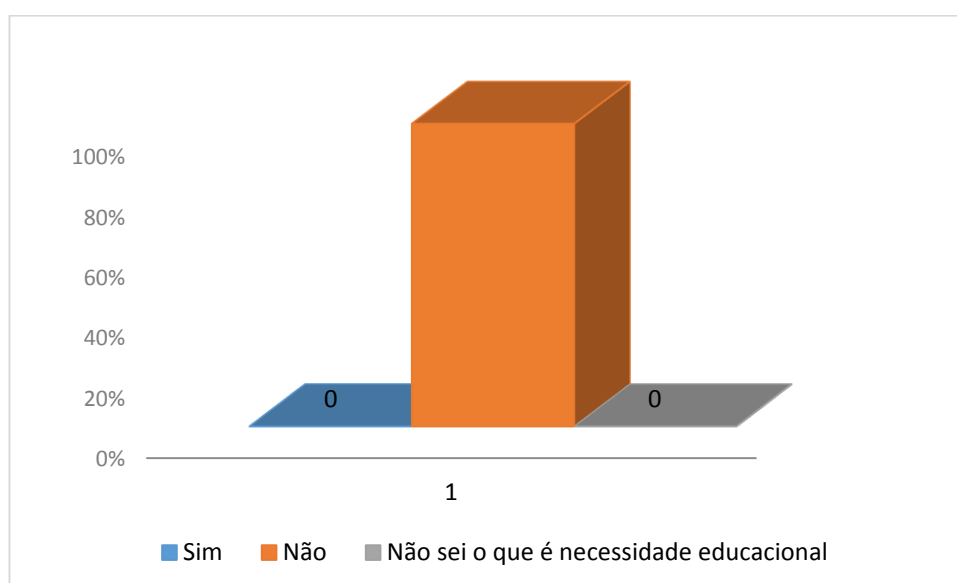
- A pessoas com algum tipo de necessidade especial (P1).
- Pessoas portadoras de necessidades especiais (P2).
- Às pessoas com necessidades especiais. (P3, P6, P7, P8, P9);
- Às pessoas com necessidades especiais (P4).
- Creio que é a educação voltada a alunos que de alguma forma são deixados

- de lado, excluídos, seja por motivos físicos, sociais ou qualquer outro (P5).
- Toda a comunidade escolar (P10).
 - São pessoas com alguma dificuldade motora, de falar, de escutar, de visão ou múltiplas dificuldades (P11).
 - São todos aqueles que requerem uma atenção específica, para ser trabalhada de forma que atenda todos os anseios (P12).
 - São pessoas que necessitam de atenção apropriadas em suas práticas diárias, mas não quer dizer que são coitadinhas, pois elas não gostam e nem querem ser tratadas assim, elas querem ter todos os seus direitos respeitados como todas as outras pessoas que não têm necessidades especiais (P13).

Comprova-se nas falas acima que a educação inclusiva se destina às pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais para promover a inclusão e combater a exclusão social para a superação das limitações que a deficiência possa promover (Edler Carvalho, 2014a).

No questionamento seguinte, perguntou-se aos professores se a instituição capacitou, enquanto professor, a identificar alunos com necessidades educacionais. Tendo como resultado o exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Instituição capacitou, enquanto professor, a identificar alunos com necessidades educacionais



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

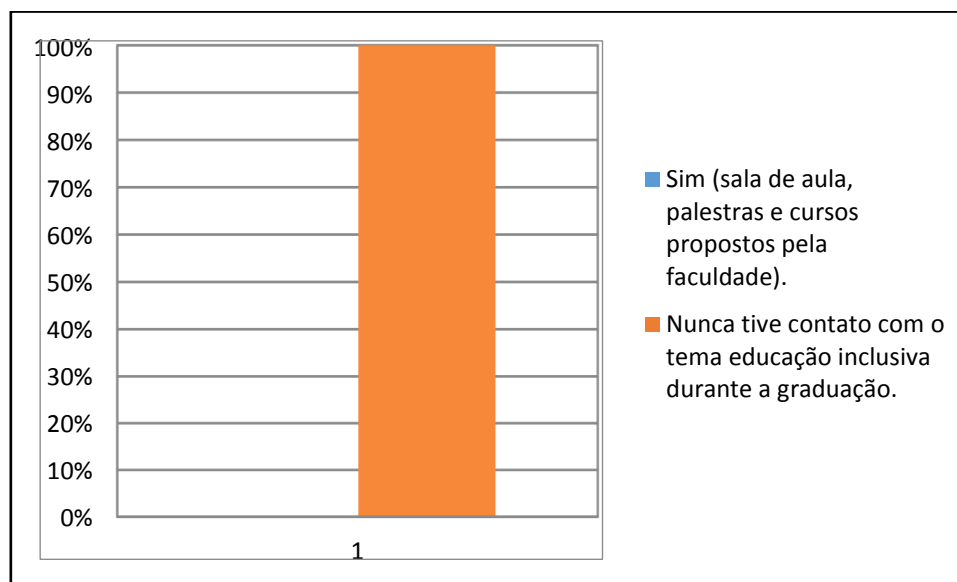
100% dos sujeitos pesquisados afirmaram que a faculdade ou universidade onde se graduaram não preparam o professor para identificar alunos com necessidades educacionais especiais.

Constata-se em nossa realidade educacional em escolas do ensino superior que a educação é tradicional e voltada para a inclusão de alunos considerados normais com um currículo voltado para o repasse de conteúdos sem a perspectiva de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (Mazzota, 2013).

Nesse sentido, muitas vezes o professor após a graduação procura realizar cursos de adaptação a essa realidade como a especialização e o mestrado como forma de se capacitar para o futuro.

No décimo questionamento perguntou-se se o professor durante a graduação teve contato sobre as novas tecnologias de informação e da comunicação como metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva. Tendo como resultado, o que se segue:

Gráfico 6 - graduação proporciona contato sobre as novas tecnologias de informação e da comunicação como metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

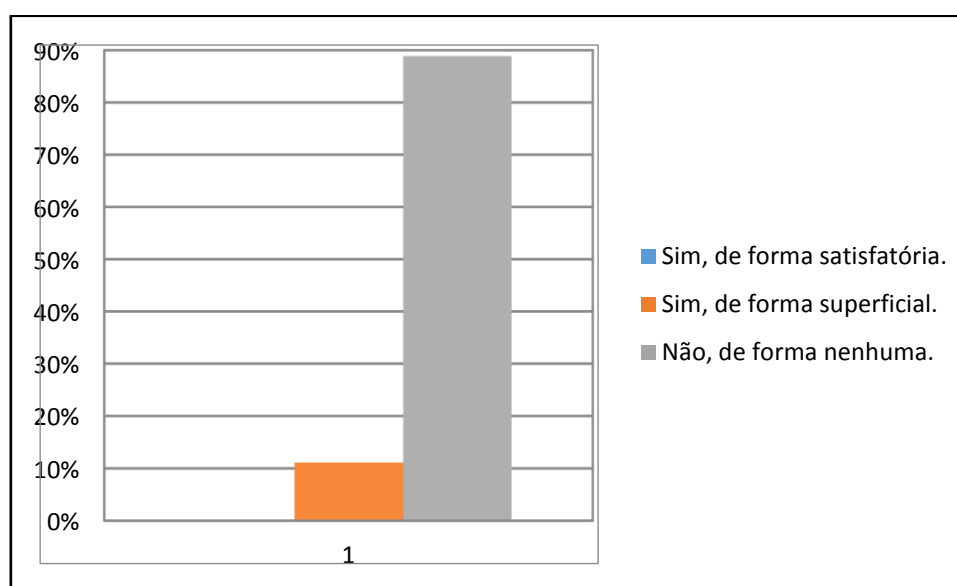
Depreende-se do resultado acima que durante a formação do professor em Língua Espanhola este nunca teve contato com o tema educação inclusiva durante a graduação com o uso de tecnologias.

Ou seja, o professor na fase de graduação utiliza a tecnologia apenas como forma

pedagógica de passar conteúdos a alunos considerados normais, e não tem a oportunidade de estudar o uso de ferramentas tecnológicas como o computador adaptado à realidade de alunos com necessidades educacionais especiais (Silva, 2010).

Perguntou-se a seguir se durante o período de formação acadêmica lhe foi proporcionado aprender a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Gráfico 7 - Métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais de cada aluno

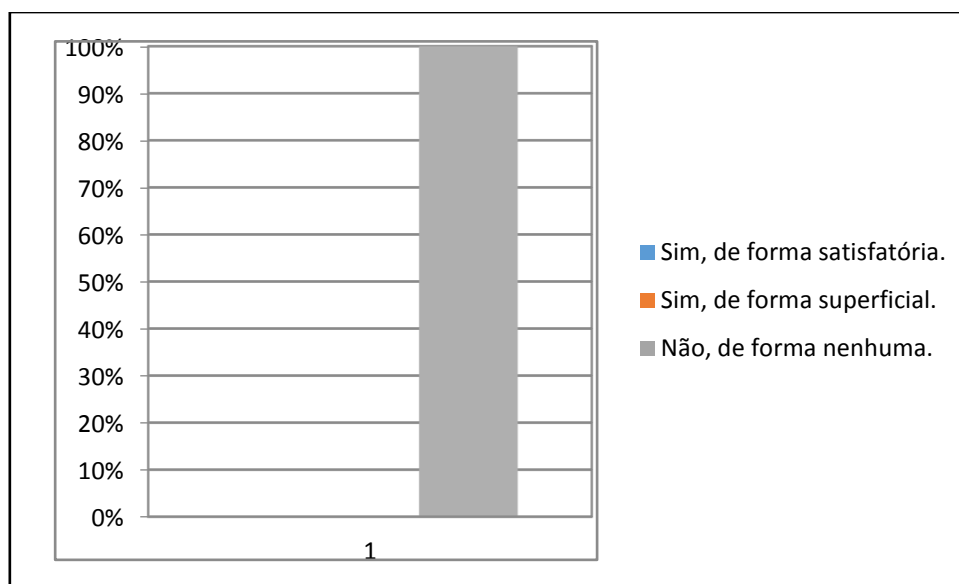


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Para uma grande maioria de 88,89% responderam que não existem de forma nenhuma, adaptações curriculares voltadas para as necessidades individuais de cada aluno e para uma minoria de 11,11% afirmaram que sim, de forma superficial.

O currículo ainda é considerado tradicional e voltado para a inclusão de pessoas sem deficiência. Porém, com o advento dos PCNs este também traz em seu conteúdo adaptações voltadas para a inclusão na educação especial, porém a escola tradicional pouco trabalha ainda esses conteúdos e trata o aluno com deficiência usando a mesma metodologia de ensino dos alunos ditos normais, o que contribui muitas vezes para a exclusão e o abandono do aluno deficiente do ambiente escolar (Edler Carvalho, 2014b).

No questionamento seguinte questionou-se se na instituição de ensino em que fez graduação lhe foi ensinado a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas, como o uso do computador e da internet.

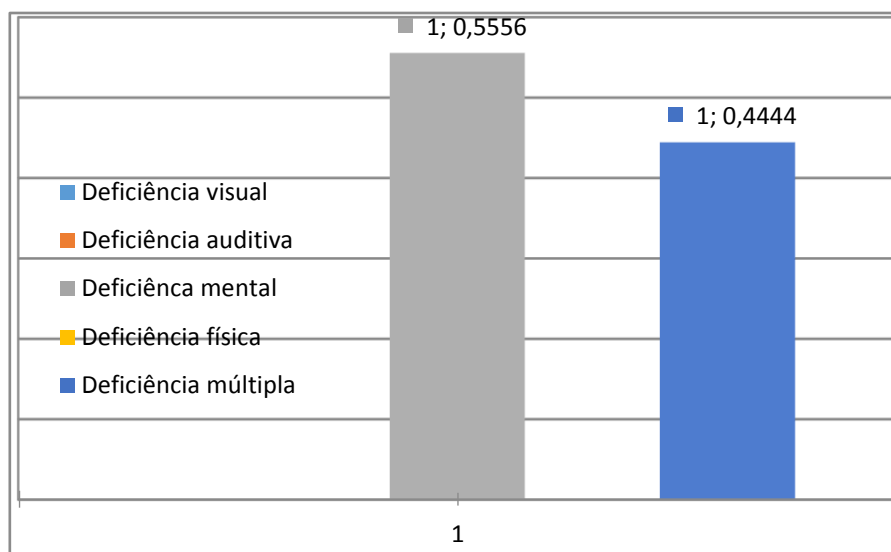
Gráfico 8 - Instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Todos os professores foram unânimes ao responderem que não há de forma alguma de instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas especiais durante a graduação.

É uma realidade que até hoje perdura em nosso sistema de formação superior para o exercício da docência, mas que tende a mudar à medida que o professor procure se especializar e usar a criatividade necessária à adaptação de realidades educacionais em que os alunos especiais precisam ser avaliados de forma especial, necessitando de um atendimento educacional especializado (Mantoan, 2014).

Na pergunta seguinte questionou-se se nos recursos pedagógicos e nas estratégias de ensino, qual deficiência traria mais desafios para sua prática, tendo como resultado:

Gráfico 9 - Deficiência que traria mais desafios para sua prática

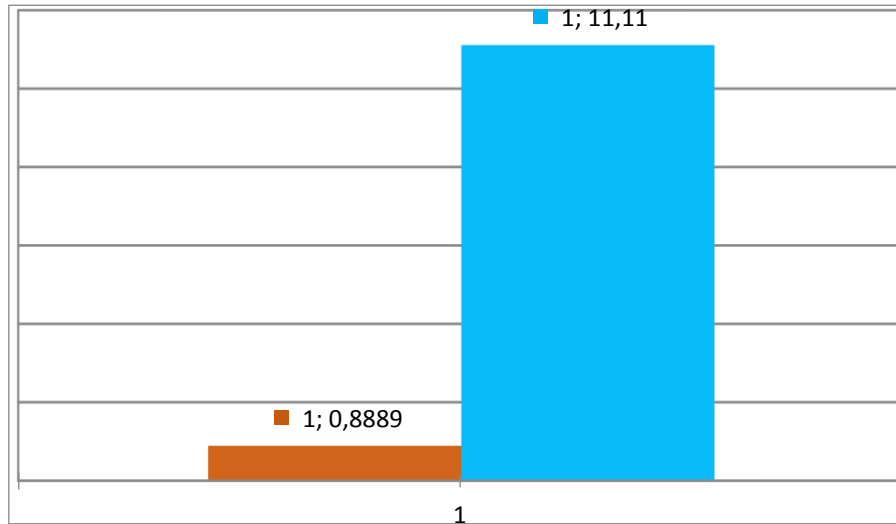
Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Para uma maioria de 55,56% a deficiência mental é um desafio no uso de práticas pedagógicas em sala de aula e para 44,44% são os alunos com deficiências múltiplas.

Vemos que o professor hoje tem dificuldades para lidar com a deficiência mental em que o aluno tem dificuldades para assimilar conteúdos muito presentes em alunos com autismo, mas este pode potencializar habilidades visuais e auditivas trabalhando com metodologias próprias como uso de imagens em que o aluno vai construindo em sua mente significados (Sage, 2015).

Já o aluno com múltiplas deficiências como deficiência visual e surdez ou outra deficiência como a física, é menos difícil, pois, tendo o aluno uso pleno de suas faculdades mentais, este pode absorver conteúdos e interagir com outros alunos ditos normais de forma igualitária, participando de todas as atividades e sendo avaliado da mesma forma, só que com adaptações necessárias a seu tipo de deficiência como o uso de regletes para deficientes visuais (Silva, 2010).

Na penúltima questão perguntou-se aos professores se eles concordam com a inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular.

Gráfico 10 - Inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

88,89% dos entrevistados responderam que sim para a inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular e apenas 11,11% afirmaram que não.

Como justificativa para essa resposta afirmaram em suas falas que:

- Em parte, sim, pois estas pessoas precisam sentir que são iguais às outras e com os mesmos direitos, mas com o devido acompanhamento em sala de aula. Para incluir adequadamente, as escolas precisam de profissionais capacitados em necessidades especiais, infelizmente esta não é a realidade vivenciada no Brasil (P1).
- Sim, eu concordo, todavia se faz mister, para que haja uma inclusão verídica dos alunos, uma prévia preparação do corpo docente e demais servidores das escolas. Ou seja, não adianta concordar, não adianta existir leis regulamentando seus direitos, se o Estado não proporciona todas as condições necessárias (materiais e humanas). (P2).
- Sim, porém, temos a necessidade de muitas mudanças para que uma efetiva inclusão aconteça. A formação de professores e um suporte de outros profissionais, como psicólogos e psicopedagogos, são alguns fatores que têm que mudar (P3).
- Concordo, mas para que isso seja efetivamente válido, deveríamos ser

capacitados para atendê-los, e/ou ao menos, termos um profissional também capacitado para o auxílio personalizado aos alunos com necessidades (P4).

- Concordo, mas para que isso seja efetivamente válido a inclusão desses alunos, deveríamos ser capacitados para atendê-los, ou ao menos termos um profissional em cada sala que tivesse alunos com necessidades (P5).
- Concordo, desde que os profissionais envolvidos sejam preparados adequadamente para entender a necessidade de seus alunos e tenha suporte de profissionais que lhe ajudem a isso e lhe ajudem a traçar as estratégias adequadas para se conseguir ensinar esses alunos. Educação inclusiva requer um trabalho conjunto de vários profissionais: professor, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional e outros profissionais que possam contribuir para o aprendizado do aluno (P6).
- Creio que o modelo de educação atual não permite a inclusão de forma plena, tive experiências, mesmo sem a qualificação necessária, que não deram certo. Acabou que o aluno que possuía uma deficiência física desistiu por não poder acompanhar os demais alunos (P7).
- É de suma importância a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, isso dá suporte à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (P8).
- Concordo, mas, para que isso seja efetivamente válido, a inclusão desses alunos, deveríamos ser capacitados para atendê-los, ou ao menos termos um profissional em cada sala que tivesse alunos com necessidades (P9).
- É de suma importância a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, isso dá suporte à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (P10).
- Incluir esses alunos na educação regular significa incluir suportes necessários que possam atendê-los, como intérpretes, cadeiras de roda, setor médico atuante dentro da escola, monitores que os acompanhem diretamente, acessibilidade. Somente o horário pedagógico do professor é inviável para que os acompanhem diretamente. Aluno especial precisa de mais atenção e assistência do que o aluno não especial. Incluir sem preparar o ambiente, sem oferecer preparo ao corpo docente não é incluir,

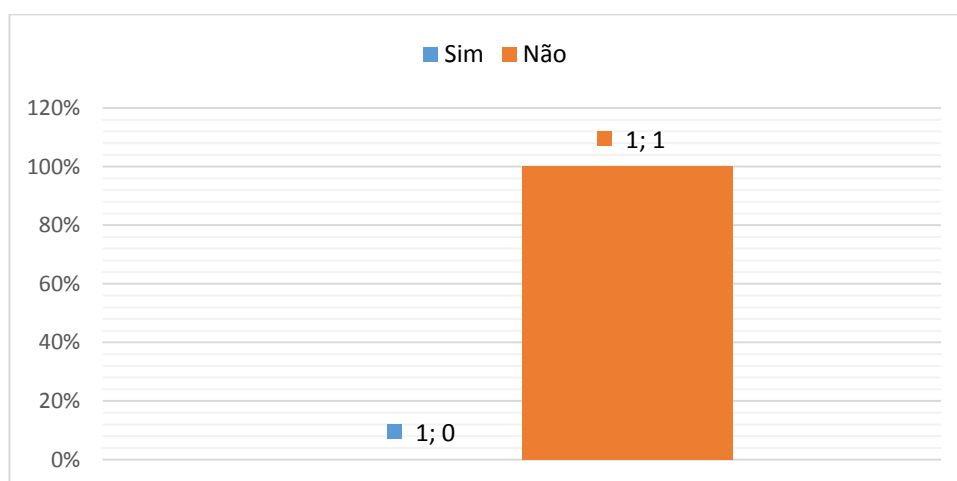
é marginalizar o aluno. É comum no início do período letivo encontrarmos em sala de aula alunos especiais, avisados ao corpo docente uma semana antes do início das aulas, aviso no encontro pedagógico (P11).

- Sim, é viável, pois já trabalho com alunos com necessidades específicas. Pontos positivos é o próprio ato de incluir sujeitos ao meio que eram excluídos. Negativos: Muitas instituições não estão preparadas para recebê-los (P12).
- A meu ver o país não está preparado para a educação inclusiva, a capacitação dos professores é mínima, a estrutura nas escolas também. Já escutei de vários colegas relatos da incapacidade de trabalho por não ter conhecimento e prática suficiente para suprir as necessidades educacionais em sala de aula por conta da presença de pessoas com deficiência visual em sala de aula (P13).

Os professores justificam que é preciso oportunizar condições iguais para que alunos deficientes e não deficientes tenham acesso a adequação e para tanto é necessário a capacitação multiprofissional em que professor, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta interajam e trabalhem em conjunto para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em nossa sociedade, como bem destacou Magalhães (2011).

No último questionamento perguntou-se ao professor de Língua Espanhola se este se sente preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais.

Gráfico 11 – Sentese-se preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais?



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Os professores foram enfáticos em sua totalidade ao afirmarem que não se sentem preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

É uma realidade muito presente no cenário educacional brasileiro pois a maioria das faculdades de licenciatura em Língua Espanhola não dispõem de uma matriz curricular que dê espaço para o aluno trabalhar com essas realidades educativas específicas e dessa forma fica difícil promover a inclusão de alunos especiais em sala de aula (Prieto, 2016).

Dessa forma é importante que essa realidade seja revista e que a escola que prepare o professor para vivenciar essa realidade em sala de aula e tenha oportunidade de utilizar métodos inovadores estudados por estudos recentes para dessa forma promover o debate e construir em sua mente a consciência necessária para o uso da criatividade adaptada às novas realidades educativas para a inclusão.

CONCLUSÕES

Em conclusão a pesquisa mostrou que a escola tem todas as possibilidades para trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, os professores durante a graduação não tiveram qualquer preparo para lidar com o aluno deficiente.

Contudo, para desenvolver suas aulas de Língua Espanhola, os professores, junto aos alunos deficientes, eles têm dificuldades quanto às práticas pedagógicas necessárias para aplicar ao aluno com deficiência mental, ou o aluno com deficiência múltipla que necessita de apoio multiprofissional como psicopedagogos, médicos, terapeuta, enfim precisa de todo um cuidado envolvendo vários profissionais na opinião dos professores o que muitas vezes deixa a desejar na escola campo de estudo.

Para este, foram propostos três objetivos específicos: verificar as diferentes concepções dos professores de espanhol sobre a educação inclusiva; identificar as possíveis lacunas no processo de formação dos professores de espanhol no contexto da educação inclusiva; descrever a capacitação acadêmica e formação continuada destes professores quanto à educação inclusiva.

Com relação ao objetivo de verificar as diferentes concepções dos professores de espanhol sobre a educação inclusiva, viu-se que os professores de espanhol apresentam suas visões do que seja a educação inclusiva, mostrando a importância de saber lidar com o grupo que precisa de atendimento especial. O 2º objetivo para identificar as possíveis lacunas no processo de formação dos professores de espanhol no contexto da educação inclusiva, viu-se que todos os professores não tiveram nenhuma disciplina que os preparasse para trabalhar em sala de aula com alunos da educação inclusiva e, por último, o objetivo de descrever a capacitação acadêmica e formação continuada destes professores quanto à educação inclusiva, foi mostrado que as capacitações ocorrem fora da formação inicial, pois não tiveram nenhuma disciplina que tratasse da educação inclusiva. Assim, todos os objetivos foram alcançados.

Para todos os objetivos, podem-se constatar que existem várias leis, inclusive as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No entanto, elas não são usadas adequadamente para melhor proveito com os alunos deficientes.

Durante todo processo de pesquisa, foi falado que a formação na graduação é deficitária, pois direciona o graduando apenas para conhecer superficialmente as deficiências, ao invés de ter um aprofundamento específico sobre cada uma delas. No

entanto, cada professor busca meios de continuar sua formação e contam com a participação das suas respectivas secretarias ou coordenações, na medida do possível, no sentido de propiciar aos alunos maior aprendizado.

No que diz respeito às adequações curriculares, como foi esclarecido neste trabalho, a escola empenha-se em buscar maneiras de adequar, quando necessário, para torná-lo mais apropriado, estabelecendo uma relação harmônica entre o aluno com deficiência e o programa curricular.

O que se pode abordar, de acordo com esses objetivos, é que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência não se prende às formas e conceitos, mas ao que a lei impõe quanto ao ingresso na rede regular e a efetiva participação de professores capacitados para lidar com o aluno deficiente com técnicas de aprendizagem que infelizmente a graduação não prepara sendo então necessário que o professor procure a pós-graduação em cursos de especialização e mestrado.

O problema desta pesquisa era: Os professores de espanhol estão sendo formados na perspectiva da Educação Inclusiva? Assim, viu-se que os professores não estão sendo formados na perspectiva da formação inclusiva, precisando ser feita toda uma ação para mudar essa situação.

Pode-se afirmar que a novidade deste estudo é ter detectado áreas específicas que precisam ser consideradas visando contribuir para uma mudança curricular nos programas dos cursos superiores de formação de professores com a inclusão de disciplinas que possibilitem um melhor entendimento com relação à educação inclusiva. É importante sustentar teoricamente essa visão e responder adequadamente aos grandes objetivos da educação que em verdade inclui efetivamente pessoas com capacidade diferente no processo de ensino aprendizagem.

RECOMENDAÇÕES

Para transpor essa realidade de dificuldades e de exclusão, é necessário proporcionar e incentivar a convivência com o outro, com o que parece diferente. E, com isso entender que desenvolver projetos, recursos, materiais acessíveis, implica em pensar uma educação que atende a todos, não um grupo em específico. É a garantia de um direito que proporcione além de condições básicas de mobilidade, comunicação e participação social, o alcance da independência e autonomia.

As atividades escolares estão centradas no aprendiz (aluno), em suas capacidades, possibilidades, oportunidades e condições para que aprenda.

Toda e qualquer instituição de ensino, qualquer que seja seu nível, justamente porque existe em função do aluno (pessoa, membro de sua sociedade, profissional) e da sociedade na qual se insere deverá privilegiar a aprendizagem de seus alunos sobre o ensino de seus professores contemplando ações coletivas para desempenhar bem o sucesso do aluno.

Todos aqueles que fazem parte da escola têm que passar por um processo de transformação, ressignificação de conceitos, construção de valores, ou seja, um novo olhar sobre o que é incluir de fato.

Diante do exposto, já é possível esboçar as possibilidades de contribuição, no sentido de romper barreiras e somar esforços para a implementação de políticas de educação inclusiva.

A implementação de políticas públicas de qualidade voltadas à educação inclusiva será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria efetiva entre os sujeitos e o sistema educacional.

Enfim, a partir da pesquisa tem-se uma ideia do papel dos professores frente à necessidade de inclusão de alunos com necessidades especiais. Assim, o ato de conscientizar os sujeitos a respeito dos recursos pedagógicos adaptados à realidade dos educandos possibilita o conhecimento de si mesmo e a oportunidade de reflexão das pessoas sobre sua própria ação.

REFERÊNCIAS

- Angher, A. J. (2017). *Vade Mecum Acadêmico de Direito*. 12. ed. São Paulo: Rideel.
- Barbosa, M. G. S. (2013). *Os avanços da educação especial ao longo da história: da segregação à inclusão*. Macaé.
- Beyer, H. O. (2014). O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: *ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 13, Recife.
- Brasil. (1994). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: SEESP.
- Brasil. (1996). LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, Brasília.
- Brasil. MEC. (1997a). Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. MEC. (1997b). MEC propõe mudança profunda na pedagogia brasileira. In: *Jornal do MEC*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.404, de 23 de dezembro de 2010*. Regulamenta a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a implantação dos sistemas de logística reversa, e dá outras providências. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03//18080.htm. Acessado em: 20 jan. 2018.
- Brasil. Ministério da Saúde (2012). Agência nacional de Vigilância Sanitária. *Manual de gerenciamento de resíduos de serviços de saúde*. Brasília, p. 182.
- Brasil. (2013). Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília, DF. MEC.
- Brasil. (2013). *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2014). *Censo escolar-2014*. Ministério da Educação. INEP. Brasília: MEC/INEP.

- Brasil. (2015a). *Constituição da República Federal do Brasil*: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. (2015b). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF. MEC.
- Brasil. (2010/ago). *Decreto nº 7.404, de 23 de dezembro de 2010*. Regulamenta a Lei nº 12.305 sobre Política Nacional de Resíduos Sólidos. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03//l8080.htm. Acessado em: 20 jan. 2018.
- Brasil. (2018). *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF. MEC. 2013. Recuperado de: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acessado em: 14 abr. 2018.
- Bueno, J. G. S. (2014). *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC.
- Carvalho, R. E. (2013). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Cervo, A. L. (2011). *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson prentice Hall.
- Coraggio, J. L (2012). *Desenvolvimento humano*. São Paulo: Atlas.
- Cunha, L. A. (1983). *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.
- Cury, C. R. J. (2015). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, nº 124.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.
- Dutra, C. P. (2006). In: Godói, A. M. et al. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de aprendizagem: deficiência múltipla. *Carta de apresentação* 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Edler, C. R. (2014a). *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Edler, C. R. (2014b). *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Rio de Janeiro: WVA.

- Falvey, M. A., Givner, C. C. & Kimm, C. (2013). O que eu farei segunda-feira pela manhã? *In: Stainback, Susan & Stainback, William. (trad.) Magda França Lopes. Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre: Arte Médica Sul.*
- Ferreira, W. B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In: Rodrigues, D. (org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.*
- Ferreira, M. E. C.; Guimarães, M. (2015). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Ferreira, J. R. (2015). Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: Notas Brasileiras. *In: Rodrigues, David (organizador). Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus.*
- Ferreira, J. R. & Glat, R. (2015). Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In: Souza, de B. D. & Faria, L. C. M. de. Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A.*
- Fonseca, J. J. S. (2014). *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. Especial, 37. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, S. N. (2014). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: Rodrigues, D. (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 161- 181.*
- Garcia, C. M.(1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.*
- Gatti, B.A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista educação e sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, set./out./dez.*
- Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. (orgs). (2004). *Políticas e Práticas de Educação Inclusivas*. Campinas: Autores Associados, Campinas.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso.

- Grundy, S. (2016). *Producto o praxis del currículo*. Tradução de Pablo Manzano. Madro: Morata.
- Hernandez Sampieri, R. ; Colado, C. F.; Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5 ed. Porto Alegre: Penso.
- Imbernón, F. (1998). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2000). *Censo Escolar da Educação Básica 2000*. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de: inep.gov.br/educaçãobasica/curso_escolas/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2000.pdf. Acessado em: 12 maio 2017.
- Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2002). *Censo Escolar da Educação Básica 2002*. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de: inep.gov.br/educaçãobasica/curso_escolas/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2002.pdf. Acessado em: 30 maio 2017.
- Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2018). *Censo Escolar da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de: inep.gov.br/educaçãobasica/curso_escolas/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acessado em: 12. jun. 2019.
- Jannuzzi, G.B.S. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas-SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea).
- Karagiannis, A; Stainback, S. & Stainback, W. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In: Stainback, S. & Stainback, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

- Kassar, M. de C. M. (2013). Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino regular do que e de que, se fala?" *In: Góes, Maria Cecília Rafael de. & Laplane, Adriana Lia Fresam de. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.* Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- Kretmann, C.; Behrens, M. A. (2010). Formação continuada de professores em curso de pós-graduação stricto sensu: desafio da produção do conhecimento. *In: Ens, R. T.; Behrens, M.A. (Orgs.). Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.* Curitiba: Champagnat.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. Recuperado de:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso>. acessado em: 24 out. 2018. Epub 20-Mar-2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.
- Magalhães, R. C. B. P. (2011) (org.). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.* 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Mantoan, M. T. E. (2014). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marcelo, C. G. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Portugal: Porto Editora.
- Marconi, M. A; Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos da metodologia científica.* 7. ed. São Paulo: Atlas.
- Marques, L. P. (2008). Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. *In: Marques, L.P. (org.). Educação e diversidade.* v. 13 n. 1. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Mazzota, M. J. S. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.* São Paulo: EPU.
- Mazzotta, M. J. S. (2003). Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. Movimento: *Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 7.

- Mazzota, M.J.S. (2006). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mazzotta, M. J. S. (2013). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Mendes, G. M. L. (2011). As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: Pletsch, M.D.; Damasceno, A. *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR.
- Ministério da Educação-MEC/SEESP. (2013). *Nota Técnica nº 24*, de 21 de março de 2013. Brasília, Secretaria de Educação Especial/MEC, v.4, n.1.
- Moreira, A. F. B; Silva, T. T. (Orgs.). (2014). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas-ONU. (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> . Acessado em: 26. jun. 2018.
- Organização das Nações Unidas. (1982). *Resolução Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência*. Recuperado de :<<http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/interno/repositorio/id/6494>>. Acessado em: 28 de jun. 2017.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura -UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO. Recuperado de: <<http://www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/world-conference-on-efa-jomtien-1990/>>. Acessado em: 30 ago. 2017.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura -UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acessado em: 30 ago. 2017.

- Padilha, A. C. (2012). *O trabalho de professores de Educação Especial: Análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo* [Tese]. São Carlos, SP: UFSCAR.
- Padilha, C. A. T. (2014). *Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)*. (Dissertação Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. J. (2006). Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, SP, v. 12, n. 1. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31981.pdf. Acessado em: 11 mar. 2017.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora.
- Prieto, R. G. (2016). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Arantes, Valéria Amorim. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Porto, Y. da S. (2004). Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: Marin, A. J. (Org.). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- Romanelli, O. O. (1987). *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- Romanowski, J. P. (2007). *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Editora Ibope.
- Ross, P. (2016). *Fundamentos legais e filosóficos da inclusão na educação especial*. Curitiba: IBPEX.
- Sacristán, J.G. (1982). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sage, D. D. (2015). “Estratégias administrativas para realização do ensino inclusivo”. In: Stainback, Susan & Stainback, William; (trad.) Magda França Lopes. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Saviani, D. (1990). *Contribuições da filosofia para a educação*. Em Aberto. Brasília, ano 9. n 45.
- Saviani, D. (2011a). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em: 20 out. 2018.
- Saviani, D. (2011b). Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, 9(1), 07-19. <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>
- Silva, G. M. M. A. (2010). *Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva*. 137 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Silva, A. P. (2012). *Corpo, inclusão / exclusão e formação de professores*. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, L. G. S. (2014). *Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões*. 1.ed. São Paulo: Paulinas.
- Smith, A. (2013). Os gastos das instituições para a educação da juventude. In: *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Tradução de Luiz João Baraúna. Volume II. São Paulo: Abril Cultural.
- Stainback, S. & Stainback, W. (trad.) Lopes, M. F. (2016). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Arte Médica Sul.
- Tierney, W. G. (2011). *Building Communities of Difference*. Higher Education in the twenty-first Century. London: Bergin and Garvey. Recuperado de: <http://www.webartigos.com/artigos/historia-e-tendencias-da-educacao-inclusiva/23748/#ixzz27RRi5MSH>. Acessado em: 20 mar 2018.

APÊNDICE

Apêndice A: Questionário de pesquisa sobre educação especial inclusiva

1-Sexo: Masculino. Feminino.

2- Idade:

18-24. 25-30. 31-40. mais de 40.

3- Defina o conceito de educação inclusiva, com base no que aprendeu em sua graduação?

4- Na sua visão, qual o conceito de educação especial tendo em vista as disciplinas ofertadas na sua graduação?

5- Defina o que entende por diversidade com base no que aprendeu na sua graduação?

6- No curso que frequentou na Universidade, quando fez a graduação, em algum momento foi apresentada uma relação entre diversidade e educação inclusiva?

Sim. Não. Justifique.

7- Na sua graduação as disciplinas apresentavam uma relação adequada entre teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva?

Sim. Não. Justifique

8- Na sua visão, o público da educação inclusiva é (são) _____

9- A instituição em que você fez sua graduação lhe ofereceu disciplinas que o (a) capacitou a identificar alunos com necessidades educacionais?

Sim. Não. Não sei o que é necessidade educacional.

10- Na sua graduação você teve disciplinas ou atividades que traziam no conteúdo programático as novas tecnologias de informação e da comunicação associadas com metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?

Sim (sala de aula, palestras e cursos propostos pela faculdade).

Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.

11- Durante o período de formação acadêmica foram ministradas disciplinas voltadas para as metodologias de ensino que atendessem às necessidades individuais de cada aluno?

Sim, de forma satisfatória.

Sim, de forma superficial.

Não, de forma nenhuma. .

12- Na instituição de ensino em que você fez graduação, quais disciplinas lhe ensinou a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas, utilizando computador e internet?

13- Pensando nos recursos pedagógicos e nas estratégias ensino, qual (is) deficiências você considera que traria (m) mais desafios para sua prática?

- Deficiência Visual. Deficiência Física.
 Deficiência Auditiva. Deficiência Múltipla.
 Deficiência Mental.

14- A legislação brasileira destaca que a inclusão deve acontecer no ensino regular. Qual a sua opinião com relação à inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular? É viável? Quais os pontos positivos e negativos?

15- Com a graduação obtida na sua formação inicial, você se sente preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais?

- Sim. Não. Justifique

ANEXOS

1. RESPOSTAS CORRESPONDENTES ÀS PERGUNTAS ABERTAS DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Quadro 1

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Sexo	m	F	m	Masculino.
Idade	+ 40	25-30	31-40	mais de 40.
3- Defina o conceito de educação inclusiva, com base no que aprendeu em sua graduação?	R. Na minha graduação, a educação inclusiva sistematizada, não assunto recorrente, nem na teoria, nem na prática de ensino. Lidamos com este assunto por meio dos canais que o divulgaram e por meio da prática profissional após a graduação.	Educação inclusiva pode ser definida como a ideia de estender o ensino aprendizagem formal às pessoas com as mais variadas habilidades ou necessidades, trazendo para elas uma nova forma de interpretar o mundo a sua volta.	Significa educar a todos os estudantes no mesmo contexto escolar encarando as diferenças não como barreiras, e sim uma prospecção para novas possibilidades de aprendizagem	Aquela que se preocupa em atender a todas as necessidades dos docentes. Para isso, o currículo é adaptado de acordo com a necessidade de cada grupo. Também pode ser entendida como 'educação colaborativa' onde a instituição busca aperfeiçoar suas ações coletivas com o intuito de proporcionar o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional, independente de crença, raça, sexo, ou problemas de saúde etc.
4- Na sua visão, qual o conceito de educação especial tendo em vista as disciplinas ofertadas na sua graduação?	R. As disciplinas ofertadas na minha graduação visavam formar o profissional para a prática do ensino aprendizagem de modo geral. Não havia até então uma política de formação que se preocupasse com uma forma de educação diferenciada.	Minha graduação foi em 2011 e não tive nenhuma disciplina específica para Educação especial. Acredito que seja tornar acessível para aqueles que não se encaixam em padrões comuns, uma forma de ensino aprendizagem, permitindo desenvolver mais habilidades e respeitando os limites específicos de cada um.	Se trata da educação direcionada a pessoas com necessidades especiais.	Não tive acesso a esta informação.
5- Defina o que entende por diversidade com base no que aprendeu na sua graduação?	R. Variedade de pensamentos, ideias, miscigenação, e multiplicidade de valores pessoais, familiares e sociais.	Diversidade é toda e qualquer forma de caracterizar a cada indivíduo dentro de um todo. É juntar em um mesmo espaço as diferenças e características de cada indivíduo.	Diversidade é tudo aquilo que não se encaixa nos parâmetros de igualdade. Contudo, a diversidade é inerente à sociedade, ela se apresenta em vários aspectos como por exemplo a religião, a etnia, orientação sexual, etc.	Não tive acesso a esta informação.

6- No curso que frequentou na Universidade, quando fez a graduação, em algum momento foi apresentada uma relação entre diversidade e educação inclusiva?	Não. Justifique. R. Na Época, a temática da educação inclusiva, levando em conta as pessoas com necessidades especiais, não nos alcançou enquanto graduandos, mesmo sendo nós do curso de licenciatura.	Não.	Não.	Não.
7- Na sua graduação as disciplinas apresentavam uma relação adequada entre teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva?	Não. Justifique R. Foi-nos apresentada uma perspectiva educacional geral. Somente na pós-graduação é houve disciplinas que levavam em conta esta perspectiva da inclusão.	Não.	Não.	Não. A aulas eram teóricas apenas.
8- Na sua visão, o público da educação inclusiva é (são):	As pessoas com necessidades especiais de aprendizagem nos vários tipos e graus. Hoje na prática de ensino, atendemos a vários alunos com variadas necessidades de aprendizagem.	Não respondeu	Toda a comunidade escolar.	Carente de assistência. Composto por pessoas capazes.
9- A instituição em que você fez sua graduação lhe ofereceu disciplinas que o (a) capacitou, a identificar alunos com necessidades educacionais?	Não	Não.	Não.	Não.
10- Na sua graduação você teve disciplinas ou atividades que traziam no conteúdo programático as novas tecnologias de informação e da comunicação associadas com metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.
11- Durante o período de formação acadêmica foram ministradas disciplinas voltadas para as	Não, de forma nenhuma.	Não, de forma nenhuma.	Não, de forma nenhuma.	Sim, de forma superficial.

metodologias de ensino que atendessem às necessidades individuais de cada aluno?				
12- Na instituição de ensino em que você fez graduação, quais disciplinas lhe ensinou a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas, utilizando computador e internet?	R. Nenhuma	Nenhuma. De maneira muito superficial, Psicologia da Educação, mostrou algumas habilidades e déficit de atenção.	Não houve disciplinas dessa natureza.	Nenhuma
13- Pensando nos recursos pedagógicos e nas estratégias ensino, qual (is) deficiências você considera que traria (m) mais desafios para sua prática?	(X) Deficiência Visual (X) Deficiência Múltipla. (X) Deficiência Mental.	(X) Deficiência Física. (X) Deficiência Múltipla.	(x) Deficiência Auditiva. (x) Deficiência Múltipla. (x) Deficiência Mental.	Deficiência Auditiva.
14- A legislação brasileira destaca que a inclusão deve acontecer no ensino regular. Qual a sua opinião com relação a inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular? É viável? Quais os pontos positivos e negativos?	R. destaque como ponto positivo, a questão da socialização. Mas para ser realmente viável seria necessário valorizar a educação com estruturação adequada nas escolas e capacitação com valorização salarial para os profissionais do ensino, sobretudo, os professores.	Temos que fazer. Ainda estamos longe do "ideal", a estrutura física da escola, corpo docente é demais funcionários, assim como os estudantes, deixam muito a desejar. Principalmente por falta de informação. Algumas necessidades ainda são vistas como doenças e há muito preconceito nisso. Mas, não podemos desistir, aceitando a situação podemos encontrar as melhores saídas para mudá-las.	É de suma importância a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, isso dá suporte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.	É viável sim. Determinadas situações são provocadas pela falta de acesso destes estudantes a ambientes que possam lhe proporcionar contato com outras formas de pensar, de viver e de se relacionar. Defendo tal inclusão, porém, com acompanhamento especializado, dependendo das necessidades de cada um. Não consigo identificar pontos negativos nesta inclusão, a menos que o indivíduo seja apenas incluído na sala junto com os demais, e não houvesse um acompanhamento específico para lhe orientar e promover.
15- Com a graduação obtida na sua formação inicial, você se sente preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais?	Não. Justifique R. precisaria de capacitação e ajuda de outros profissionais especializados.	Não.	Não. Justifique: Como citado em questões anteriores do referido questionário a graduação não me preparou para trabalhar as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais. Toda metodologia	Não. Não tive essa orientação na prática. Porém consigo resolver pequeno problemas, graças à experiência de sala de aula como professor e à observação do ambiente escolar.

			aplicada em sala de aula com alunos portadores de necessidades educacionais especiais é feita a partir de experiências vividas na prática do cotidiano escolar.	
--	--	--	---	--

Quadro 2

	Professor 5	Professor 6	Professor 7	Professor 8
Sexo	m	f	m	Masculino.
Idade	31-40	31-40	31-40	mais de 40.
3- Defina o conceito de educação inclusiva, com base no que aprendeu em sua graduação?	R. Na minha concepção, Educação Inclusiva é aquela voltada para a comunidade em geral, sem distinção de alunos por qualquer natureza.	Educação voltada para a inclusão de todas as pessoas, sem distinção física.	Pelas minhas vivências, acredito que seja a educação em que pessoas que tenham alguma dificuldade intelectual, física ou motora possam ser agregadas às turmas que não possuem essas limitações, e com isso eles possam agregar conhecimentos e conseguir prosseguir nos estudos.	Na minha graduação, a educação inclusiva sistematizada, não assunto recorrente, nem na teoria, nem na prática de ensino. Lidamos com este assunto por meio dos canais que o divulgaram e por meio da prática profissional após a graduação.
4- Na sua visão, qual o conceito de educação especial tendo em vista as disciplinas ofertadas na sua graduação?	É uma modalidade de ensino que promove o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.	Educação voltada para atender alunos com necessidades físicas, intelectuais.	Não tive disciplinas de educação especial na minha graduação.	As disciplinas ofertadas na minha graduação visava formar o profissional para a prática do ensino aprendizagem de modo geral. Não havia até então uma política de formação que se preocupasse com uma forma de educação diferenciada.
5- Defina o que entende por diversidade com base no que aprendeu na sua graduação?	R. É a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si.	Conjunto daquilo que é diverso, diferente, variado.	Também não tive disciplina de diversidade na minha graduação.	Variedade de pensamentos, ideias, miscigenação, e multiplicidade de valores pessoais, familiares e sociais.
6- No curso que frequentou na Universidade, quando fez a	Não. R. Não foi abordada em nenhuma	Não. Não me recordo de nenhuma disciplina	Não. Não tive nenhuma disciplina que	Não. Na época, a temática da educação inclusiva, levando em conta as

graduação, em algum momento foi apresentada uma relação entre diversidade e educação inclusiva?	disciplina da grade curricular	que trabalhou esse tema.	abordasse esses temas na Universidade.	pessoas com necessidades especiais, não nos alcançou enquanto graduandos, mesmo sendo nós do curso de licenciatura.
7- Na sua graduação as disciplinas apresentavam uma relação adequada entre teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva?	Não. R. Por não ter sido abordado, como respondido anteriormente.	Não. Pouco ou nada se falava naquela época de educação inclusiva.	Não. Não tive nenhuma disciplina que abordasse esses temas na Universidade.	Não. Foi-nos apresentada uma perspectiva educacional geral. Somente na pós-graduação é houve disciplinas que levavam em conta esta perspectiva da inclusão.
8- Na sua visão, o público da educação inclusiva é (são):	R. alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, ou com altas habilidades em escolas de ensino regular.	os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Pessoas que tenham alguma dificuldade intelectual, física ou motora	às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem nos vários tipos e graus. Hoje na prática de ensino, atendemos a vários alunos com variadas necessidades de aprendizagem.
9- A instituição em que você fez sua graduação lhe ofereceu disciplinas que o (a) capacitou, a identificar alunos com necessidades educacionais?	Não	Não.	Não.	Não.
10- Na sua graduação você teve disciplinas ou atividades que traziam no conteúdo programático as novas tecnologias de informação e da comunicação associadas com metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.
11- Durante o período de formação acadêmica foram ministradas disciplinas voltadas para as metodologias de ensino que atendessem às necessidades individuais de cada aluno?	Não, de forma nenhuma.	Sim, de forma superficial.	Sim, de forma superficial.	Não, de forma nenhuma.
12- Na instituição de ensino em que você fez	R. Não foram ministradas	Não me recordo de nenhuma.	Nunca tive contato com o tema necessidade	Nenhuma

graduação, quais disciplinas lhe ensinou a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas, utilizando computador e internet?	disciplinas voltadas para tal finalidade		educativa durante a graduação.	
13- Pensando nos recursos pedagógicos e nas estratégias ensino, qual (is) deficiências você considera que traria (m) mais desafios para sua prática?	(X) Deficiência Auditiva (X) Deficiência Mental.	(X) Deficiência Múltipla.	(x) Deficiência Física. (x) Deficiência Múltipla.	Deficiência Visual Deficiência Mental. Deficiência Múltipla.
14- A legislação brasileira destaca que a inclusão deve acontecer no ensino regular. Qual a sua opinião com relação a inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular? É viável? Quais os pontos positivos e negativos?	R. Creio que seja viável, pois faz com que o aluno se sinta inserido no meio social junto com outros que não possuem necessidades especiais.	O único problema que vejo é a falta de capacitação dos professores, não somos preparados e nem orientados.	Acredito que se houver uma equipe multidisciplinar orientando a todos os profissionais envolvidos na educação dessa criança juntamente com a família dele, a educação inclusiva é viável sim!	destaco como ponto positivo, a questão da socialização. Mas para ser realmente viável seria necessário valorizar a educação com estruturação adequada nas escolas e capacitação com valorização salarial para os profissionais do ensino, sobretudo, os professores.
15- Com a graduação obtida na sua formação inicial, você se sente preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais?	Não. R. Pelo Fato de não ter visto nenhuma disciplina relacionada ao assunto.	Não.	Não. Nunca tive contato com o tema necessidade educativa durante a graduação, dessa forma não sei como poderia trabalhar com alguém nessa condição.	Não. precisaria de capacitação e ajuda de outros profissionais especializados.

Quadro 3

	Professor 9	Professor 10	Professor 11	Professor 12
Sexo	F	m	f	Masculino.
Idade	31-40	31-40	31-40	31-40.

3- Defina o conceito de educação inclusiva, com base no que aprendeu em sua graduação?	R. Educação que consiga atender as mais diversas necessidades dos estudantes.	Significa educar a todos os estudantes no mesmo contexto escolar encarando as diferenças não como barreiras, e sim uma prospecção para novas possibilidades de aprendizagem	É uma modalidade de educação em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.	Consiste em perceber a dificuldade do sujeito, que esteja em ensino regular, assim buscar meios para promover a aprendizagem de todos, sem exclusão.
4- Na sua visão, qual o conceito de educação especial tendo em vista as disciplinas ofertadas na sua graduação?	Consiste na utilização de ferramentas adequadas para cada necessidade do estudante. É uma parte da Educação Inclusiva.	Se trata da educação direcionada a pessoas com necessidades especiais.	Primeiramente, na época em que cursei minha graduação (2002-2005) não havia no currículo nenhuma disciplina voltada para educação especial. Atualmente em sala de aula, embora não tenha recebido nenhum preparo específico para essa realidade atual de alunos especiais inseridos em ambiente escolar, sendo ainda minoria em sala de aula, o Campus em que sou lotada tem muitos alunos especiais, surdos e de baixa visão, mas os vejo como alunos e não como alunos especiais. Só precisamos de suporte, de intérpretes, de monitores que possam acompanhá-los mais diretamente. Me ponho sempre à disposição para aulas de reforços. Bom, acho que é como posso contribuir. Minha metodologia melhorou um pouco mais depois dos alunos especiais, pois mais imagens, mais áudios foram inseridos em meus planejamentos de aula, slides.	É o meio que buscar atender alunos de ensino regular com necessidades específicas.
5- Defina o que entende por diversidade com base no que aprendeu na sua graduação?	R. Signif. tudo aquilo que é diferente, múltiplo.	Diversidade é tudo aquilo que não se encaixa nos parâmetros de igualdade. Contudo, a diversidade é inerente a sociedade, ela se apresenta em vários aspectos como por exemplo a religião, a etnia, orientação sexual, etc.	Diversidade significa variedade, pluralidade, múltiplas diferenças, esse conceito, não com base na minha graduação, mas, simplesmente, pelo conceito de diversidade. Na minha graduação não tínhamos quase professores para ministrar as disciplinas ofertadas no currículo, foi um pouco deficiente.	Algo que é diverso, heterogêneo, pluralizado.

6- No curso que frequentou na Universidade, quando fez a graduação, em algum momento foi apresentada uma relação entre diversidade e educação inclusiva?	Não. R. Não tive esse tipo de curiosidade ou questionamento.	Não.	Não. Infelizmente em momento algum, nem nas poucas disciplinas específicas do curso nem nas disciplinas de língua portuguesa, que eram várias, muitos mais do que as disciplinas de língua espanhola.	Não. Pois ainda não era muito difundida essa ideia.
7- Na sua graduação as disciplinas apresentavam uma relação adequada entre teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva?	Não. R. Não tínhamos a prática, apenas a teoria. A prática acontece quando começamos a trabalhar e nos damos conta de que é bem mais difícil do que na teoria.	Não.	Não. Nem nas disciplinas de prática pedagógica. Não havia no currículo disciplina voltada para educação inclusiva.	Não. Justifique Como já foi citado na questão anterior, essa ideia ainda não era muito difundida.
8- Na sua visão, o público da educação inclusiva é (são):	R. alunos com necessidades especiais.	Toda a comunidade escolar.	São pessoas com alguma dificuldade motora, de falar, de escutar, de visão ou múltiplas dificuldades.	São todos aqueles que requer uma atenção específica, para ser trabalhada de forma que atenda todos os anseios.
9- A instituição em que você fez sua graduação lhe ofereceu disciplinas que o (a) capacitou, a identificar alunos com necessidades educacionais?	Não	Não.	Não.	Não.
10- Na sua graduação você teve disciplinas ou atividades que traziam no conteúdo programático as novas tecnologias de informação e da comunicação associadas com metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.
11- Durante o período de formação acadêmica foram ministradas disciplinas voltadas para as metodologias de ensino que atendessem às necessidades individuais de cada aluno?	Não, de forma nenhuma.	Não, de forma nenhuma.	Não, de forma nenhuma.	Não, de forma nenhuma.
12- Na instituição de ensino em que você fez graduação, quais disciplinas lhe	Nenhuma	Não houve disciplinas dessa natureza.	Nenhuma disciplina	Nenhuma

ensinou a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas, utilizando computador e internet?				
13- Pensando nos recursos pedagógicos e nas estratégias ensino, qual (is) deficiências você considera que traria (m) mais desafios para sua prática?	(X) Deficiência Mental.	(x) Deficiência Auditiva. (x) Deficiência Múltipla. (x) Deficiência Mental.	(x) Deficiência Mental.	Deficiência Múltipla.
14- A legislação brasileira destaca que a inclusão deve acontecer no ensino regular. Qual a sua opinião com relação a inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular? É viável? Quais os pontos positivos e negativos?	R. Não fomos preparados para receber esse público, então como poderíamos ser bons professores assim, despreparados. Não acredito ser a melhor opção.	É de suma importância a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, isso dá suporte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.	Incluir esses alunos na educação regular significa incluir suportes necessários que possam atendê-los, como intérpretes, cadeiras de roda, setor médico atuante dentro da escola, monitores que os acompanhem diretamente, acessibilidade. somente o horário pedagógico do professor é inviável para que os acompanhem diretamente. Aluno especial precisa de mais atenção e assistência do que o aluno não especial. Incluir sem preparar o ambiente, sem oferecer preparo ao corpo docente não é incluir, é marginalizar o aluno. É comum no início do período letivo encontrarmos em sala de aula alunos especiais, avisados ao corpo docente uma semana antes do início das aulas, aviso no encontro pedagógico.	Sim, é viável, pois já trabalho com alunos com necessidades específicas. Pontos positivos é o próprio ato de incluir sujeitos ao meio que eram excluídos. Negativos: Muitas instituições não estão preparadas para recebê-los.
15- Com a graduação obtida na sua formação inicial, você se sente preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais?	Não. R. não me sinto preparado, mas tenho empatia e boa vontade, tento adaptar as atividades para a necessidade do aluno, às vezes consigo, outras, não.	Não. Como citado em questões anteriores do referido questionário a graduação não me preparou para trabalhar as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais. Toda metodologia aplicada em sala de aula com alunos portadores de necessidades educacionais especiais é feita a	Não. Não tive preparo na universidade para trabalhar com a educação especial, porém, os acompanho da maneira que entendo que estou ajudando-os no ensino da minha disciplina.	Não. Não, pelo fato de não ter visto tais práticas na graduação, porém diria que sim, pois acabei aprendendo com a prática.

		partir de experiências vividas na prática do cotidiano escolar.		
--	--	---	--	--

Quadro 4

	Professor 13
Sexo	F
Idade	31-40
3- Defina o conceito de educação inclusiva, com base no que aprendeu em sua graduação?	R. Não tem como definir um conceito de educação inclusiva com base no que aprendi na graduação porque não foi abordado este tema no período que cursei Letras Espanhol na UESPI. Concluí o curso em 2005.
Na sua visão, qual o conceito de educação especial tendo em vista as disciplinas ofertadas na sua graduação?	Não tive disciplina na minha graduação que falasse de educação especial ou inclusiva. Mas tive um colega que estudava comigo que é deficiente visual.
5- Defina o que entende por diversidade com base no que aprendeu na sua graduação?	R.As disciplinas no período de minha graduação não abordavam as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva e diversidade.
6- No curso que frequentou na Universidade, quando fez a graduação, em algum momento foi apresentada uma relação entre diversidade e educação inclusiva?	Não. R. Motivos citados nas questões anteriores.
7- Na sua graduação as disciplinas apresentavam uma relação adequada entre teoria e a prática na perspectiva educacional inclusiva?	Não.
8- Na sua visão, o público da educação inclusiva é (são):	R. São pessoas que necessitam de atenção apropriadas em suas práticas diárias, mas não quer dizer que são coitadinhas, pois elas não gostam e nem querem ser tratadas assim, elas querem ter todos os seus direitos respeitados como todas as outras pessoas que não têm necessidades especiais.
9- A instituição em que você fez sua graduação lhe ofereceu disciplinas que o (a) capacitou, a identificar alunos com necessidades educacionais?	Sim. Mas, foi muito vago
10- Na sua graduação você teve disciplinas ou atividades que traziam no conteúdo programático as novas tecnologias de informação e da comunicação associadas com metodologias de estudo relacionadas com educação inclusiva?	Nunca tive contato com o tema educação inclusiva durante a graduação.
11- Durante o período de formação acadêmica foram ministradas disciplinas voltadas para as metodologias de ensino que atendessem às necessidades individuais de cada aluno?	Não, de forma nenhuma.
12- Na instituição de ensino em que você fez graduação, quais disciplinas lhe ensinou a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educacionais, utilizando computador e internet?	Nenhuma
13- Pensando nos recursos pedagógicos e nas estratégias ensino, qual (is) deficiências você considera que traria (m) mais desafios para sua prática?	(X) Deficiência Mental.
14- A legislação brasileira destaca que a inclusão deve acontecer no ensino regular. Qual a sua opinião com relação a inclusão dos alunos de necessidades especiais no	R. A meu ver o país não está preparado para a educação inclusiva, a capacitação dos professores é mínima, a estrutura nas escolas também. Já escutei de vários colegas relatos da incapacidade de trabalho por não ter conhecimento e prática

ensino regular? É viável? Quais os pontos positivos e negativos?	suficiente para suprir as necessidades educacionais em sala de aula por conta da presença de pessoas com deficiente visual em sala de aula.
15- Com a graduação obtida na sua formação inicial, você se sente preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais?	Não. R. Não possuo capacitação na área. Por mais que eu tenha conhecimento sobre as necessidades, é preciso mais estudos para saber conduzir minhas práticas de acordo com a necessidade encontrada.