

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO E APRENDIZAGEM**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO AO ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

**MARCIA IONARA EICHSTADT PIOVEZANI**

CASCAVEL – PR

2013

**MARCIA IONARA EICHSTADT PIOVEZANI**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO AO ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - nível de Mestrado - área de concentração Ensino e Aprendizagem.  
Linha de Pesquisa: Formação de professores  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisabeth Rossetto

CASCAVEL – PR

2013

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho, como forma de agradecimento a minha filha querida **Amanda**, ao meu marido **Marcos** e a minha mãe **Marli**. Pessoas intimamente ligadas a minha vida, que no período de desenvolvimento deste trabalho me ajudaram com paciência, carinho e compreensão, demonstrando que a superação nos momentos difíceis vale a pena, por estarmos ao lado de quem realmente se importa com nosso sucesso. Somente essas pessoas sabem os desafios pelos quais passei para conciliar trabalho, família e estudos. Não é fácil conduzir todas essas atividades ao mesmo tempo. Esse sonho só se tornou possível porque essas pessoas sonharam comigo. **MUITO OBRIGADA! AMO VOCÊS!**

## AGRADECIMENTOS

À Professora **Dra. Elisabeth Rossetto** — orientadora e amiga — que, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, contribuiu para o meu crescimento intelectual e acima de tudo para meu crescimento como ser humano. Agradeço pelo empenho, paciência e comprometimento com que me orientou em todos os momentos de insegurança e incertezas.

Às professoras **Dra. Edaguimar Viriato** e **Dra. Marta Silene Ferreira Barros**, educadoras da banca, pela gentileza na leitura do texto e pelas críticas justas e necessárias ao aperfeiçoamento da pesquisa.

**Aos Professores**, sujeitos que participaram da pesquisa e que foram de suma importância na construção desse trabalho de investigação, os quais concordaram e dispuseram de seu tempo para responder as questões presentes durante as entrevistas, fornecendo dados para que o trabalho se concretizasse.

À **Maria Consoladora Parissotto Oro**, muito mais que colega do mestrado, uma irmã do coração com a qual Deus me presenteou. Companheira de todos os momentos, que não me deixava desanimar nos momentos mais difíceis dessa caminhada e pelas contribuições no processo de produção dessa dissertação.

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar se os professores do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), da rede municipal de Cascavel PR sentem-se preparados para atender os alunos com deficiência que chegam à escola e como acontece, na percepção desses docentes, a formação inicial e continuada para trabalhar com esses alunos. Partiu-se da hipótese da possível fragilidade no processo de formação dos professores que atendem esses alunos com deficiência. Assim, compreendendo a educação como processo histórico-cultural que, diante da diversidade humana, tem o desafio de assegurar e oferecer ensino de qualidade para todos, buscou-se estudar acerca dos dispositivos legais e teóricos que asseguram o processo de escolarização de crianças com deficiência e questões pertinentes a políticas de Educação Especial/Educação Inclusiva, trazendo autores como Bueno (1999) Baptista (2006) e Pietro (2006). Como referencial teórico, a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, priorizando conceitos como: o papel do professor mediador, o conceito de interação social, mediação e zona de desenvolvimento proximal. Esses conceitos estão intimamente ligados ao objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que revelam a importância do contexto no qual os sujeitos estão inseridos, bem como, a necessidade da formação inicial e continuada do professor para que atue como agente mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A parte empírica da pesquisa é de natureza qualitativa utilizando-se da entrevista para coleta de dados. Foram ouvidos oito professores de três escolas que atendem estudantes com algum tipo de deficiência inseridos em suas salas de ensino regular, no intuito de verificar as fragilidades e necessidades no decorrer de sua atuação. Os resultados evidenciam que diante da complexidade da função do professor que trabalha na Educação Especial/Educação Inclusiva, constatou-se que sua formação constitui ainda uma preocupação para responder às diversidades desse alunado, que demanda encaminhamentos específicos dessa área.

**Palavras chave:** Formação de Professores; Pessoas com Deficiência; Inclusão Escolar; Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This study aims to investigate whether elementary school teachers (1st to 5th year), the municipal PR Rattlesnake feel prepared to serve students with disabilities who arrive at school and as it happens, the perception of these teachers, the initial and continuing to work with these students. We started from the hypothesis of possible weakness in the training process of teachers who meet these. Thus, understanding education as cultural-historical process that, in the face of human diversity, the challenge is to ensure and provide quality education for all, we tried to study about the legal provisions which ensure the educational process of children with disabilities and issues the relevant policies of Special Education / Inclusive Education, bringing authors like Baptista (2006) and Pietro (2006). As a theoretical framework, the Historical-Cultural Psychology Vygotsky, brought to the fore the concepts of the teacher's role as mediator, the concept of social interaction and zone of proximal development. These concepts are closely linked to the object of study of this research, since they reveal the importance of the context in which subjects are included, as well as the need for initial and continuing teacher to act as a mediator of the development process and learning. The empirical part of the research is qualitative using interview data collection. Were heard eight teachers of three schools serving students with a disability included in their regular education classrooms, in order to examine the weaknesses and needs in the course of their work. The results show that given the complexity of the role of the teacher who works in Special Education / Inclusive Education, it was found that their formation is still a concern to respond to the diversity of these students, who demand specific referrals from this area.

**Keywords:** Teacher Training, People with disabilities; School Inclusion; Historical-Cultural Psychology.

## LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
CAEDF	Centro Especializado em Deficiência Física.
CAS	Centro de Atendimento a Pessoas Surdas.
CEACRI	Centro de Atendimento Especializado à Criança.
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
NEE	Necessidades Educativas Especiais.
PAP	Professor de Apoio Pedagógico.
PDE	Plano Nacional de Educação.
PME	Plano Municipal de Educação.
SEESP	Secretaria Estadual de Educação Especial.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.
SR	Sala de Recurso.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INSERIDOS NO ENSINO REGULAR.....	13
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>23</b>
2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO ...	23
2.2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>3 A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR</b> .....	<b>43</b>
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	43
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>54</b>
<b>5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>60</b>
5.1 CAMINHOS DA APRESENTAÇÃO.....	60
5.1.1 A escola, os sujeitos e suas narrativas.....	60
5.1.1.1 Escola número 1 .....	61
5.1.1.2 Escola número 2 .....	74
5.1.1.3 Escola número 3 .....	79
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>97</b>
APÊNDICE A - Instrumento para Coleta de Dados.....	98
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	101
<b>ANEXOS</b> .....	<b>103</b>
ANEXO A – Parecer 476/2011 - CEP .....	104

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular tem sido alvo de constantes debates nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 1990 e tem se constituído objeto de estudo em muitas pesquisas na área da educação.

A pessoa com deficiência tem o direito ao Atendimento Educacional Especializado, conforme está previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 (art. 208, III) e garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº. 9.394/1996, a qual “assegura que, a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. Além desses há ainda inúmeros outros documentos oficiais que garantem esse direito. Nesse sentido, às instituições regulares de ensino foi delegada a norma de adaptar currículos e recursos específicos para garantir o acesso e a permanência desses alunos, bem como usar metodologias de ensino que possam trabalhar com a apropriação do conhecimento e proporcionar a integração desses alunos na vida em sociedade.

O presente estudo tem como título **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da Educação Inclusiva** e encontra-se relacionado às experiências vivenciadas pela pesquisadora na área da educação, mais especificamente trabalhando em uma escola de ensino regular que atende alunos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. No ano de 2010, atuava como professora do 4º ano do Ensino Fundamental, turma que recebeu um aluno com deficiência<sup>1</sup>. Essa experiência estimulou a docente a buscar conhecimentos acerca das necessidades educacionais dessa criança, no sentido de procurar atendê-la adequadamente e reconhecê-la como um ser capaz de conquistar autonomia.

A aproximação desse aluno contribuiu para desenvolver essa problemática que já inquietava a autora em relação aos alunos com deficiência, inseridos no ensino regular.

Será que os professores estão preparados para trabalhar com alunos com deficiência que chegam ao ensino regular?

---

<sup>1</sup>O referido aluno possuía deficiência física e motora em virtude de uma paralisia infantil, além de visão reduzida (Síndrome de Irlen). A SI caracteriza-se por dificuldades de processamento cerebral das informações visuais, dificuldades causadas pela sensibilidade a determinados comprimentos de ondas de luz espectral, visível ao olho humano (IRLEN, 1991).

Como acontece a formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino do município de Cascavel na perspectiva da Educação Inclusiva? Essas inquietações sempre a acompanharam no decorrer da sua atuação como docente e agora se tornavam alvo de reflexões desta pesquisa.

Assim sendo, a hipótese principal partiu da possível fragilidade no processo de formação dos professores que atuam na docência do ensino regular e atendem alunos com deficiência. Cogitou-se que a graduação e também a especialização nem sempre contempla aspectos didático-pedagógicos, considerados essenciais para o exercício da docência. Nesse sentido, é razoável supor que é imprescindível repensar as políticas de que estabelecem, regem e estruturam os cursos que formam professores, quer sejam em nível inicial (graduação) ou continuado, especialmente este último, o qual pode ser visto como alternativa para suprir as deficiências didático-pedagógicas existentes entre os professores da rede pública municipal de Cascavel. Para isso, fez-se necessário um estudo dessa dimensão, pois, o mesmo poderá contribuir para que haja maior conscientização referente à formação continuada para os professores da rede.

Portanto, o objetivo desse trabalho é investigar se os professores do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) da rede municipal de Cascavel - PR sentem-se preparados para atenderem os alunos com deficiência que chegam à escola e também averiguar como acontecem na percepção desses, o processo formativo inicial e continuado dos professores que recebem em suas turmas alunos com deficiência.

Para isso, várias questões práticas e teóricas constituem-se em desafios nessa pesquisa, os quais levam a um movimento dialético e reflexivo, de como os professores estão sendo preparados para receber alunos com deficiência em suas salas de aula.

Este estudo torna-se importante uma vez que o número de alunos com deficiência, matriculados no ensino regular, tem aumentado a cada ano e a escola, assim como os professores, precisa estar preparada para atendê-los. Essa necessidade é reafirmada por pesquisadores que tratam desta temática, tais como Bueno (1999), Pietro (1997), entre outros, que são unânimes em afirmar que muitas ações devem ser implementadas simultaneamente para que a escola esteja apta a oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Um dos principais pontos defendidos pelos autores citados refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Bueno (1999) alude à imprescindibilidade de apoio ao trabalho docente para implementar processos de inclusão. Segundo o autor, é preciso que o professor tenha uma formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Pietro (1997) destaca a importância da oferta de materiais e equipamentos específicos; da eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização, as de Currículo; da metodologia adotada e o que é fundamental: a garantia de professores especializados, bem como, a garantia de formação continuada para o conjunto do magistério. Para a autora, os professores devem ter um plano de formação capaz de torná-los aptos a atender toda a clientela escolar.

Na visão desses autores, mesmo com todo o amparo legal existente na legislação vigente, os desafios e os problemas são enormes na concretização do processo de inclusão escolar.

Diante disso, o trabalho divide-se em dois momentos distintos: primeiro, um estudo dos documentos legais e publicações já existentes que abordam essa temática. Em um segundo momento, a parte empírica da pesquisa está pautada no registro e análise das narrativas dos professores (oito) de três escolas da rede municipal de Cascavel que atendem alunos com deficiência, inseridos no Ensino Fundamental. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada.

A dissertação está estruturada da seguinte maneira:

O capítulo I aborda a relação entre escolarização e o processo de inclusão escolar. Nele será apresentado breve relato da trajetória de conquistas do movimento de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. Para tanto, será analisada a legislação vigente que regulamenta o atendimento ao aluno com deficiência. No decorrer do capítulo serão utilizados autores como Bueno (2008), Baptista (2006), entre outros.

O capítulo II traz à tona a discussão sobre a importância da formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse capítulo, procura-se refletir, por meio do estudo teórico, sobre o contexto das políticas de formação de professores para o campo da Educação Especial, analisando documentos legais que

versam sobre esse assunto e a função do Atendimento Educacional Especializado no que tange ao desenvolvimento desses sujeitos.

O capítulo III é dedicado ao estudo da implementação da inclusão escolar na rede municipal de ensino do município de Cascavel/PR, com base no Programa de Educação Inclusiva; no Currículo da rede municipal de ensino de Cascavel; no PME – Plano Municipal de Educação de Cascavel (2004-2014) e na Portaria 03/2010. Pretende-se trazer à tona as diretrizes que norteiam esses documentos a fim de destacar o histórico e o papel desses dispositivos legais, que têm como propósito dar suporte à implantação da Educação Inclusiva no ensino regular do município.

O capítulo IV contempla as questões teórico-metodológicas da pesquisa em si.

O capítulo V trata da apresentação, análise e discussão dos dados. Nele, com base no referencial teórico de Lev S. Vygotsky pretende-se, à luz dos objetivos da pesquisa, fazer um estudo das informações trazidas pelos sujeitos no decorrer das entrevistas.

No capítulo VI, serão apresentadas as considerações finais, que buscam uma reflexão acerca de todo o estudo aqui apresentado.

# 1 ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO

## 1.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INSERIDOS NO ENSINO REGULAR

Neste capítulo pretende-se discutir como acontece e qual é a importância do processo de escolarização para o aluno com deficiência, inserido no ensino regular. Para tal, dão suporte teórico, autores que tratam sobre essa temática e documentos legais que garantem esse processo na escola.

Entender a educação como processo histórico-social é uma condição fundamental ao se analisar a escolarização e a inclusão como um desafio da sociedade contemporânea que, diante da diversidade, tem a preocupação de assegurar o direito à educação a todos e de forma qualitativa. Nesse processo histórico-social também não se pode deixar de considerar que, a partir da década de 1990, a educação tornou-se foco de discussões em todas as instâncias, sejam sociais, formalizadas ou não, por estar intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento humano.

Segundo Libâneo (1996, p.18), “[...] educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade”. Nesse sentido, ela passa a ser um instrumento de mediação humana de forma contextualizada que deve objetivar a construção de uma sociedade onde todos se sintam parte como sujeitos protagonistas do processo de construção e de reconstrução social.

A princípio, é necessário reconhecer que a educação se caracteriza como um fenômeno social complexo, estreitamente relacionado à organização da sociedade, e que possui formas específicas de se desenvolver em determinados espaços, nos quais o direito à igualdade efetiva-se, não somente como obrigação mínima assegurada por leis, mas por aspectos humanizadores de direito do ser humano, como é o caso do acesso de todos à escola. É sobre esse espaço, portanto, chamado escola, que se busca compreender a inclusão via processo de escolarização. Para tanto, é fundamental reconhecer qual é o papel da escola como enquanto instituição social que contribui para o desenvolvimento humano. Segundo Saviani (1991), a escola tem por finalidade a socialização do conhecimento histórico e socialmente construído.

Nesse sentido, subentende-se que cabe à escola assegurar condições reais de acesso a esse saber via processos pedagógicos capazes de reconhecer o conhecimento como bem social, objeto que se constrói e se reconstrói no contexto da coletividade e de forma histórica. Não se ignoram as demais formas de saber que fazem parte do processo de formação humana. Pelo contrário, considera-se que os diversos tipos de saber, tais como os saberes gerais oriundos de diferentes campos do conhecimento e que emergem da cultura dos grupos sociais ou os saberes específicos, correspondentes aos conhecimentos socialmente produzidos que integram os currículos escolares e dão origem às diferentes ciências, são importantes na medida em que são assimilados, como apresenta Saviani (1991), pois o homem não se faz homem naturalmente, ele se constitui à medida que o trabalho educativo se efetiva. Aprender, nesse contexto, é uma condição necessária para que o sujeito possa apropriar-se do conhecimento escolar e fazer deste um instrumento que possibilite pensar, analisar e agir sobre a realidade, fazendo-se sujeito ativo, capaz de intervir no processo de construção da sociedade, que se fundamenta na dinâmica histórica. Conforme relata Baptista (2006, p. 7),

Ir à escola passa a ser considerado como o equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da *polis*. Essa concepção é decorrência de um processo histórico que progressivamente amplia o universo dos 'escolarizáveis', consolidando a defesa de que a tarefa da escola seria formar todos os sujeitos.

Assim, ao reconhecer a importância do conhecimento escolar, é relevante entender a escola como espaço de formação humana, espaço que legalmente deve assegurar a todos o direito de aprender, de apropriar-se do saber elaborado. No caso das pessoas com deficiência, o reconhecimento da educação e do Atendimento Educacional Especializado dá-se com direitos invioláveis e inalienáveis para a sua escolarização.

De acordo com Sassaki (1997, p. 16):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e, recentemente, adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Entende-se que a adoção dessa filosofia de inclusão por parte da escola implica em atender as crianças com deficiência, inseridas em suas diversas salas e séries do ensino regular.

De acordo com Baptista (2006, p. 7):

Os sujeitos da educação especializada passam a ser anunciados como prováveis escolares nas classes de ensino comum. As mudanças que se mostram na mutabilidade dos objetivos da escola têm evocado debates em diferentes campos disciplinares, exigindo que sejam revistas concepções sobre os sujeitos e sobre as instituições envolvidas.

Esse novo olhar sobre os sujeitos e as instituições envolvidas tem sido caracterizado por um longo processo histórico de conquistas que diz respeito às lutas sociais em busca da inclusão do aluno com deficiência no processo de escolarização.

Historicamente, a escola sempre enfrentou diversos conflitos de natureza social, econômica e política na tentativa de atender a esse público e a todos os que a frequentam. Segundo Dallabrida (2008, p. 270):

A maneira como a sociedade reagiu e caracterizou as pessoas deficientes ao longo da história possibilita discutir as formas de escolarização atuais para esses alunos e todo o dilema da educação inclusiva que transcende os muros escolares.

No que se refere às mudanças quanto à escolarização das pessoas com deficiência, estas foram mais significativas a partir da década de 1990, período em que as transformações educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva começaram a ganhar força no Brasil. Essas transformações estão pautadas em eventos internacionais como é o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, 1994). Ambos os eventos defendem princípios, políticas e práticas capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Nesse período, a partir da década de 1990, foram realizados diversos estudos acerca do papel da instituição escolar no atendimento ao aluno com deficiência. Diante desse contexto, a escola procurou refletir a respeito da escolarização desses



sujeitos e agora sob a narrativa do respeito às diferenças. Sasaki (2005, p.23) ressalta que as práticas relacionadas ao novo paradigma inclusivo devem ser baseadas na

[...] valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

Independente dos dispositivos legais que asseguram a matrícula de todos os alunos no ensino regular, que propague o respeito às diferenças e defenda o princípio da diversidade, falar de Educação Inclusiva envolve um longo e árduo movimento decorrente do modo como a educação escolar tem se constituído e desempenhado seu papel em cada momento histórico.

Cabe destacar que, em 1994, a Declaração de Salamanca reforçou o assunto inclusão, exigindo que fosse assegurado o direito à educação para todos, independentemente das diferenças e das necessidades individuais, no quadro do sistema regular de ensino. A referida Declaração teve como principal objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e dos sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

No Brasil, em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei Federal nº 9394/1996), baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Esta Lei trouxe diversas mudanças em relação às anteriores. Esse documento traduz-se em importante dispositivo ao ensino especial por estabelecer os rumos e os fundamentos da educação brasileira como um todo, o que favoreceu o processo de inclusão, ao menos como instrumento normativo. Ela atribui ao poder público a responsabilidade por um ensino universal com qualidade, considerando a Educação Especial como parte integrante da educação geral, sendo diferenciada apenas pelo contexto do educando e por apresentar métodos e medidas especiais para o atendimento.

Cabe ainda ressaltar que a LDB de 1996 destina o capítulo V especificamente à educação de pessoas com deficiência, abordando aspectos como atendimento,

Currículo, professores, profissionalização e instituições privadas que ofertam um ensino especial:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

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

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis Para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

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

Nesse contexto, percebe-se a intenção da legislação em garantir, ao sujeito que possui deficiência, o acesso ao ensino regular, porém a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida somente por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com

deficiência. Segundo Miranda (2003), apenas a presença física do aluno com deficiência na classe regular não é garantia de inclusão. É indispensável que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. A autora ressalta ainda que

A literatura evidencia que no cotidiano da escola os alunos com deficiência inseridos nas salas de aula regulares vivem uma situação de experiência escolar precária ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença. (MIRANDA, 2003, p.6).

Segundo a autora, o como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional e na sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, a escola deve oferecer, além de recursos apropriados para atender as especificidades de cada deficiência, formação inicial e continuada para os professores a fim de que esses possam viabilizar a efetivação de práticas pedagógicas capazes de considerar as singularidades de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem. E ainda conforme ressalta Carvalho (1998, p. 193):

[...] a operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique as diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica.

De acordo com Pietro, Mantoan e Arantes (2006), devem ser desenvolvidas novas maneiras de organizar as escolas e suas práticas pedagógicas para que estas potencializem a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, as autoras chamam a atenção para a garantia de diversas ações não somente da escola, professores e pais, mas também do poder público, por meio de investimento em recursos financeiros.

Todo esse envolvimento do poder público, dos pais, dos profissionais da educação e dos membros da sociedade civil tem sido uma luta da Educação Inclusiva. Assim também ocorre com a busca de alternativas que possibilitem o trabalho integrado entre escola e comunidade em prol de uma educação

verdadeiramente inclusiva, capaz de oferecer aos alunos com deficiência um Atendimento Educacional Especializado, de modo que esses sujeitos possam ter igualdade de oportunidades para desenvolverem-se junto com os demais. Assim, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é imperativa uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender. Fonseca (1995, p. 202) ressalta que,

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando aqueles que não aprendem como os outros, sob pena de negar a si própria.

Nesse momento, no intuito de evitar possíveis equívocos, cabe uma distinção entre os conceitos de Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. Bueno (2008, p. 49) considera que

[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado.

É importante ressaltar que ambos os conceitos não podem ser tratados como sinônimos. O autor ainda menciona, no mesmo texto, que, “[...] se o conceito de inclusão escolar, ao ser analisado criticamente, mostra sua fragilidade, a população à qual ela se dirige é ainda mais ambígua”.

A população ambígua à qual o autor se refere remete ao texto original da Declaração de Salamanca que, em nenhum momento, utiliza o termo Educação Especial como responsável pelas políticas de inclusão.

Segundo Bueno (2008, p. 50), “[...] o documento abrange com certeza a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”. Ou seja, entende-se que, ao falar sobre o público-alvo da Educação Inclusiva, o documento vai além e considera que o termo “necessidades educativas especiais” não se restringe somente às pessoas com deficiência, mas também a crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distante de centro urbano ou nômade; crianças de grupos desfavorecidos economicamente ou marginalizados, entre outros.

Assim, a Educação Inclusiva não deve ser tratada como uma política restrita a alunos com deficiência, mas como uma política verdadeiramente capaz de construir um processo de escolarização que ofereça condições de acesso e de permanência na escola a todos os alunos.

Também, nos documentos citados acima, menciona-se a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos com deficiência, preferencialmente, no ensino regular. Sobre essa obrigatoriedade, Baptista (2006) questiona a respeito das leituras que se fazem do termo "preferencialmente", que têm marcado as políticas de educação especial no país. Esse termo abre a possibilidade de considerar a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular como não obrigatória, além de inculcar o conceito de que, dependendo do tipo de deficiência apresentada pelo aluno, este pode ou não ser matriculado no ensino regular.

O autor critica as afirmações que condicionam a inclusão à gravidade dos comprometimentos apresentados pelos alunos. E ressalta que:

Se não avançarmos nosso olhar em direção às relações que unem sujeito e contexto, continuaremos a buscar modos mais "refinados" de classificar de maneira mais precisa e correta àquilo que tende a não se encaixar em nossas classificações. (BAPTISTA, 2006, p. 22).

Nesse contexto, fica evidente que Baptista (2006) considera importante consolidar uma maior (re)aproximação entre Educação Especial e educação:

Ao analisarmos a educação especial ao longo das últimas décadas, identificamos um fortalecimento dessa 'aproximação' no discurso pedagógico. Considero necessário que consigamos reconhecer que não se trata de uma 'aproximação', pois ao nível das práticas escolares, o que temos como histórico percurso é a complementariedade. (BAPTISTA, 2006, p.24).

Dessa maneira, uma prática educacional na perspectiva da Educação Inclusiva deve se dar para além dos dispositivos legais, ou no mínimo haver um consenso entre o que propõe a legislação e o que se efetiva na prática. Além disso, falar em inclusão requer significativas mudanças no olhar dirigido a essas pessoas, no que se refere a suas capacidades e limitações.

Assim, pode-se dizer que a escola precisa repensar sua estruturação enquanto instituição de ensino para atender a todos os alunos, com ou sem deficiência. Precisa-se pensar em uma nova organização do sistema educacional,

como já mencionado no decorrer deste capítulo, para receber na rede regular de ensino um público que antes estava segregado às escolas ou às classes especiais e à margem da sociedade.

Essa nova organização implica entender que a escola deve adaptar-se às condições de sua clientela e não o contrário, ou seja, os alunos adaptem-se à escola, como normalmente acontece. Entende-se que a escolarização dos alunos com deficiência é um processo complexo e requer a garantia de diversas ações a serem ainda concretizadas, desde a mudança de concepção, formas de tratamento, investimentos intensivos e contínuos em acessibilidade física e equipamentos, até a formação contínua de professores, entre outros.

Cabe à instituição de ensino oferecer alternativas para tornar eficaz o processo de escolarização de alunos com deficiência o mais ajustado possível, em todos os níveis escolares, disponibilizando um conjunto de recursos diferenciados, capazes de desenvolver as potencialidades desses sujeitos, tornando-os capazes de participar e de interferir com autonomia na sociedade em que estão inseridos.

A partir dessas reflexões pode-se dizer que a escola, no modo como a sociedade encontra-se organizada (sistema capitalista), tem enfrentado um grande desafio: o de contribuir para a construção de uma sociedade para todos, sem preconceitos, sem discriminação. Trata-se, porém, de um percurso necessário e que aos poucos vem sendo edificado por meio de lutas, movimentos sociais, concretização coletiva, etc. Stainback e Stainback (1999, p. 29) contribuem dizendo que:

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

Essas considerações possibilitam pensar que a escola, como instituição normativa e formativa, passa a ser analisada em suas condições reais, reconhecendo suas limitações e possibilidades de escolarização.

Desse modo, a Educação Inclusiva está aos poucos se operacionalizando, abrindo espaço para novas formas de relacionamento e tratamento do ser humano. Mendes (2008, p. 110) afirma que

Cada vez mais temos crianças incluídas e nesse sentido essa nova trajetória escolar torna-se uma importante fonte de pesquisa: as alternativas construídas pela escola, pelo sistema, pelos professores; as socializações: a própria trajetória: os serviços de apoio; etc.

É importante dizer que essa nova trajetória da escola, como abordada por Mendes, refere-se às atividades curriculares desenvolvidas na sala de aula, às ações docentes que interferem nas escolhas curriculares e nas múltiplas dimensões envolvidas no trabalho docente. Nesse contexto, considerando-se o objeto de estudo desta pesquisa, não se pode deixar de mencionar que o trabalho do professor tem um importante papel na organização de uma prática pedagógica capaz de atender a todos, conforme reitera Mendes (2008, p. 159):

[...] uma prática curricular de organização da aula extremamente homogeneizada entre os professores, pautada em uma forma padronizada de organização de ensino. Um modelo que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem, a forma em relação ao conteúdo.

Além de considerar a formação e a atuação do professor, Oliveira (2008) destaca a importância de se desenvolverem práticas de trabalho colaborativo e integrado entre os professores do ensino regular e os do Atendimento Educacional Especializado/AEE. Segundo o disposto na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, entende-se por AEE:

[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos [...].

A escolarização dos alunos com deficiência perpassa a dimensão da complementaridade de inúmeros fatores, conforme mencionado no decorrer desse capítulo, de modo que se proporcione a cada educando a possibilidade de atingir níveis de desempenho compatíveis com suas características de aprendizagem e, respeitando suas condições de desenvolvimento humano.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO**

Neste capítulo, procura-se refletir sobre o contexto das políticas de formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo à tona documentos legais que versam sobre esse assunto e autores que contribuem para o estudo em questão.

A discussão sobre a formação de educadores para a escolarização de pessoas com deficiência surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir dessa Conferência formulou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. De acordo com esse documento, a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, ou seja, que “todos” tenham a possibilidade e a oportunidade de uma educação básica de qualidade. Nele, menciona-se a necessidade da formação do professor para atender a grupos especiais, como alunos com deficiência, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades e expressa que os países devem permitir que os professores beneficiem-se dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção dos resultados pretendidos.

A Declaração de Salamanca (1994) recomenda que a formação inicial dos professores priorize um conceito positivo sobre a deficiência, de forma que permita ao professor participar ativamente do processo de implantação da Educação Inclusiva no ensino regular. Nesse documento foram colocadas em discussão as habilidades e as competências que os educadores devem dominar para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, tais como: a capacidade de avaliar as necessidades especiais; de adaptar os conteúdos dos programas de estudo; de recorrer à ajuda da tecnologia; de individualizar os procedimentos pedagógicos e de trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

Tendo em vista a importância dada ao domínio do professor em conhecimentos específicos para atuar no campo da Educação Especial, faz-se necessário remeter-se aos cursos de licenciatura, que se propõem formar professores.



Para tanto, em 1994, o MEC expediu a Portaria nº 1.793, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos, educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, no intuito de trazer subsídios teóricos e metodológicos para a formação do professor na Educação Especial. Esse documento sugere, ainda, a realização de estudos adicionais e de curso de especialização em Educação Inclusiva, tendo em vista alcançar melhorias na qualidade do ensino oferecido aos professores que pretendem trabalhar nessa área.

A Política Nacional de Educação Especial – MEC/SEESP – 1994 versa sobre a importância da formação de professores que traz como Diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos alunos com deficiência e dar prioridade quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integração, incluindo a formação continuada de professores. Essa mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996). Em seu artigo 59 há dois perfis de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais:

a) Professor de classe comum capacitado - comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

b) Professor especializado em Educação Especial - Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:

- Identificar as necessidades educacionais especiais;
- Definir e implementar respostas educativas;
- Apoiar o professor da classe comum;
- Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Dessa forma, percebe-se que a LDB de 1996 reconhece a importância da formação do professor para atender a alunos com deficiência como pré-requisito para o processo de inclusão. Ainda de acordo com a referida LDB, em seu artigo 63,

parágrafo III, os institutos superiores de ensino manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Sendo assim, é recomendável que os programas de desenvolvimento profissional acrescentem conhecimentos às habilidades que os professores já possuem para que eles possam ensinar de forma a contemplar também os alunos com deficiência.

Souza e Silva (2005) reforçam essa ideia ao afirmarem que, a cada dia, faz-se mais urgente a qualificação profissional para se trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa é uma nova tendência que vem ganhando espaço em diferentes países, num processo permanente de debates das questões práticas e teóricas para que os docentes sejam capazes de responder às tarefas que decorrem do processo de inclusão.

Segundo Mittler (2003, p. 15), “[...] a inclusão implica que **todos os professores tenham**<sup>2</sup> o direito de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”. Para tanto, os sistemas de formação docente precisam ser repensados, com propostas de reconstrução para capacitar os professores por meio de um processo permanente de desenvolvimento profissional envolvendo formação inicial e continuada, oportunizando assim a construção e a ampliação de suas habilidades para trabalhar o ensino inclusivo com o objetivo de atender a todas as crianças e jovens nas suas diferentes necessidades.

Diante da complexidade do exercício profissional, nessa nova perspectiva de Educação Inclusiva, cabe ressaltar que a formação de professores constitui séria preocupação, pois a capacitação docente é o campo que deverá responder às diferentes necessidades educacionais especiais. Assim, a formação docente transforma-se em uma estratégia de capacitação necessária que servirá de base para conduzir o processo educativo frente a essa realidade: a de pessoas com deficiência inseridas no ensino regular.

Bueno (1999) propõe quatro desafios que a Educação Inclusiva impõe aos professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o "**saber**"<sup>3</sup> como o "**saber fazer**"<sup>4</sup> pedagógico; formação que possibilite dar conta das

---

<sup>2</sup> Grifo do autor.

<sup>3</sup> Aspas e negrito do autor.

<sup>4</sup> Aspas e negrito do autor.

mais diversas diferenças, entre elas, as crianças com deficiência que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Nesse sentido, um ensino que garanta o desenvolvimento de crianças com deficiência, na perspectiva da Educação Inclusiva, envolve, pelo menos, como assinala Bueno (1999), dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas”<sup>5</sup> do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado e professores “especialistas”<sup>6</sup> nas diferentes “necessidades educativas especiais”<sup>7</sup>, quer seja para atendimento direto a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

De acordo com a proposta do autor acima citado, o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado deveriam complementar-se, pois o *generalista* teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos com deficiência, enquanto o *especialista* teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que diz respeito às necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado ao aluno com deficiência. Seria, portanto, um professor encarregado de auxiliar o professor regular.

O problema não reside entre professores especialistas ou generalistas.

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centrada nessas características. (BUENO, 1999, p. 09).

As linhas centrais expressas na proposta de Bueno também são mencionadas na LDB de 1996, em seu artigo 8º, e reforçadas no Plano Nacional de Educação (MEC, 2000), que aponta a integração entre professores da Educação

---

<sup>5</sup> Aspas do autor.

<sup>6</sup> Aspas do autor.

<sup>7</sup> Aspas do autor.

Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para a efetivação da Educação Inclusiva.

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Dessa forma, o professor especialista consiste num suporte oferecido ao professor regular que tem em sua classe alunos com deficiências. Além disso, o professor especializado deve também dar apoio ao educando com deficiência, apoio que pode ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada caso e, se necessário, o docente pode ainda trabalhar com o aluno em horário distinto do tempo de aula.

Se construir uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios estar-se-á contribuindo para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda criança, com deficiência ou não. Essa ampliação das oportunidades educacionais é garantida *a priori* pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que atesta educação para todos, independentemente de suas especificidades. Para que isso se torne realidade, propõe:

(a) esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos político-pedagógicos;

(b) incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino;

(c) qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no tocante à qualificação de docentes.

(d) oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Essa preocupação com a formação docente referida no documento também é abordada por Fonseca (1995). O autor acredita que é necessário preparar todos os professores, em caráter de urgência, para que se possa obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva e integrado entre escola e sociedade.

Nessa perspectiva, deve-se trabalhar no sentido de serem eliminadas as lacunas de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, na qual o professor não reconhece o estudante com identidade própria. Professor este, cuja prática não tem atendido às necessidades de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência. O autor propõe uma formação docente que dê conta da heterogeneidade, o que implica deixar algumas fórmulas antigas para trás quando não correspondem à gama de diferentes situações que ocorrem na sala de aula.

Dando continuidade a essa discussão, Pietro diz que:

[...] todo plano de formação deve ser para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades, um mero espaço de socialização. (2006, p. 60).

Para tanto, uma educação que se diz pautada no respeito às diferenças, para ela é imprescindível que a formação dos professores seja direcionada à valorização da diversidade em vez da homogeneidade.

Sendo assim, a Educação Inclusiva consiste na proposta de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam estas orgânicas, sociais ou culturais. Fundamentada no paradigma da inclusão, faz a defesa de que todas as crianças, independentemente de sua condição, estejam matriculadas e frequentem o ensino regular, rompendo com a ideia de “aluno padrão”<sup>8</sup> e de um único processo de ensino-aprendizagem “normal e saudável”<sup>9</sup> para todos os sujeitos (GLAT & NOGUEIRA, 2002).

Nesse sentido, entende-se que a capacitação docente é um dos meios de se começar a mudança na qualidade do ensino com vistas a criar contextos

---

<sup>8</sup> Aspas dos autores.

<sup>9</sup> Aspas dos autores.

educacionais mais inclusivos, capazes de propiciar a aprendizagem a todos os alunos, respeitando as diferenças e os modos de aprender de cada um.

Segundo Mantoan (2001), são muitos os desafios na formação de professores. O autor pontua que esses desafios têm ocorrido em dois momentos: formação inicial em nível médio e universitário e formação em processo, numa proposta de formação continuada. Entende-se por formação inicial em nível médio e universitário a formação do professor no curso de magistério e/ou graduação. Essa formação deve respeitar os pressupostos pedagógicos e filosóficos da Educação Inclusiva.

Pietro (2006) defende uma formação docente que contemple os princípios da inclusão quando diz que “[...] os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educativas especiais não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos” (p. 58).

Dessa forma, faz-se necessária uma ampla discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores, a fim de diminuir a distância entre os seus propósitos e a sua efetivação. Defende-se uma prática reflexiva que possibilite mudanças de posturas e de olhares, não tratando a legislação como algo que existe somente para ser cumprido, com imposições legais, mas permitindo que os direitos expressos sejam convalidados. Tudo isso revela o quanto é importante o engajamento do professor nesse processo. Não há como colocar em prática, de maneira qualitativa e satisfatória, essa nova filosofia de se olhar as diferenças e a diversidade, sem a participação do professor.

Quando se fala em formação é importante também contemplar o que prevê a Lei Federal nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação – PDE. Está explícito nesse documento que aos professores que se encontram em serviço serão oferecidas oportunidades para uma formação continuada, inclusive em nível de especialização.

A referida lei estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência. Desses 28 objetivos, 4 deles dispõem sobre formação aos professores que atendem a alunos com deficiência ou com altas habilidades.

Conforme menciona o documento:

Objetivo 2. - Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.

Objetivo 16.- Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

Objetivo 19.- Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

Objetivo 20. - Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

Além disso, a Resolução nº 02/2001-CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece, em seu artigo 17, parágrafo 4º:

[...] aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Essa Resolução, portanto, também vem reafirmar a importância de se investir na formação do professor. Ou seja, mesmo estando presentes nos discursos e em certas ações dos professores os saberes da experiência, a formação continuada poderá contribuir frente à criação de espaços para se discutir a prática e os aspectos didático-pedagógicos necessários para a atuação docente frente a essa nova realidade: a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Nesse contexto, na busca de produções que têm se ocupado dessa temática, foi possível localizar dissertações, teses (entre o período de 1990 a 2010) e um número expressivo de trabalhos realizados por Ferreira (2003), Mendes (2003) e Nunes, (2003), Pietro (2003), Bueno (1999), os quais destacam a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de profissionais e professores

que trabalham com alunos com deficiência. Optou-se, nesse momento, por dar prioridade às produções de Pietro e Bueno.

Pietro (2003) ressalta que os cursos de qualificação de professores poderão criar condições adequadas para que eles respondam às necessidades de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos educandos com deficiência. A autora considera que os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisarem diversas situações que envolvam processos de ensino e de aprendizagem, visando garantir o direito de todos à educação de qualidade.

Para Bueno (1999, p. 157):

[...] a eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macro sociais e políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente embasado na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças deficientes.

E, ainda, com o objetivo de finalizar este capítulo, não se poderia deixar de mencionar outra produção do autor que analisa uma pesquisa realizada em 1998 e publicada em 2002. A mesma tem como título “A educação especial nas universidades brasileiras” e teve como objetivo investigar a situação da Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior, mais especificamente suas iniciativas nesse campo, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Por meio dessa pesquisa, o autor traça um perfil da situação da “formação de professores para Educação Especial no Brasil” e revela que, das 58 universidades pesquisadas, apenas 39,7% possuem essa formação. Aponta também o crescimento de cursos de especialização (51,7%) e do tipo de formação generalista com maior incidência de formação na área da deficiência mental, com menor participação na área da deficiência visual (6,3%), auditiva (15,6%) e deficiência física (3,1%). Indica ainda o oferecimento de disciplinas de Educação Especial em 52% das escolas pesquisadas, das quais 27,7% de caráter eletivo. Do universo pesquisado, 81% dos cursos não oferecem disciplinas de Educação Especial nas licenciaturas. Segundo o autor, esses dados são preocupantes, pois indicam o decréscimo da formação de educadores habilitados ou especializados para atuarem no atendimento educacional



especializado, com condições de dar necessário apoio e suporte à inclusão no sistema regular de ensino.

Dessa forma, tomando como pressuposto básico os autores trabalhados no decorrer do texto, experiências e vivências no campo da Educação Especial, deve-se dizer que a formação e a capacitação do professor para o atendimento ao aluno com deficiência é de grande relevância para a implementação de uma política de inclusão mais efetiva no ensino regular. Entende-se que a formação do professor para o atendimento a alunos com deficiência, na perspectiva da Educação Inclusiva, deve ser oferecida nos cursos de graduação e, posteriormente, na formação continuada. Além disso, deve-se repensar também a elaboração de um currículo com as devidas adaptações às necessidades individuais dos alunos, assim como a metodologia a ser utilizada em sala de aula. Em outras palavras, quer-se dizer que qualificar a educação para trabalhar com alunos com deficiência e incluí-los nas escolas regulares requer inúmeros elementos mencionados no decorrer deste texto, mas principalmente trabalho em equipe e políticas de suporte e de investimentos.

## **2.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Para atender as necessidades dos alunos com deficiência, no que tange à escolarização, em 2001 ocorre a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se caracteriza como um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o AEE é um serviço de apoio pedagógico que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do MEC publicou um documento “subsidiário à política de inclusão”, que teve como objetivo auxiliar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas em espaços inclusivos e de qualidade. O documento rege sobre o AEE, concebendo a este como um complemento da educação geral.

O atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas da escola comum, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. As ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo da deficiência (p. 9).

O AEE é também assegurado pelo Decreto Federal nº 6253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Em seu artigo 9º, esse decreto institui que:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Em seu parágrafo único, o referido documento dispõe que o AEE poderá ser oferecido através dos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com aplicação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente.

Em 2008 foi criado o Decreto Federal nº 6.571, que acrescenta um dispositivo ao Decreto nº 6253/2007:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Esse mesmo Decreto, nesse artigo, em seu inciso 1º, define:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O documento esclarece que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a família e deve estar em articulação com as demais políticas públicas. E ainda no artigo 2º dispõe sobre os objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário, no entanto, apoios técnico e financeiro, os quais se encontram garantidos no decreto citado acima, e envolver ações tais como: implantação de salas de recursos multifuncionais<sup>10</sup>; formação continuada de professores; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola; adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade. Essas ações são também as sugeridas para a implementação do AEE em outros documentos que serão abordados no decorrer deste capítulo.

As salas de recursos multifuncionais, às quais se refere o Decreto 6.571/2008, caracterizam-se como ambientes com equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta desse serviço, de acordo com cada tipo de deficiência. A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em BRAILLE<sup>11</sup>, áudio e LIBRAS<sup>12</sup>, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Esses recursos estão presentes no conceito e na prática da tecnologia assistiva<sup>13</sup>, que busca o apoio tecnológico necessário capaz de identificar o que é mais apropriado para suprir a deficiência apresentada pelo aluno e os recursos

<sup>10</sup> As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

<sup>11</sup> O Sistema Braille é um sistema de leitura e escrita em relevo constituído de 64 símbolos resultantes da combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas de três.

<sup>12</sup> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

<sup>13</sup> A tecnologia assistiva é, acima de tudo, um recurso de seu usuário e a equipe coloca seu conhecimento à disposição para que ele encontre o recurso ou a estratégia que atenda à sua demanda de atuar e participar de tarefas e de atividades de seu interesse.

disponíveis para o seu caso específico. A tecnologia assistiva envolve hoje várias áreas do conhecimento, tais como a saúde, a reabilitação, a educação, o *design*, a arquitetura, a engenharia, a informática, entre outras.

Na prática, em se tratando de crianças com deficiência, o lugar da atuação da tecnologia assistiva é a sala de recursos multifuncional. É nesse ambiente que se pode oferecer um serviço que identifica, elabora e disponibiliza recursos que ampliam a participação do aluno nos desafios educacionais propostos pela escola comum e em que, por ventura, o aluno encontra alguma dificuldade.

Em janeiro de 2008, o MEC, por meio de um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. O documento expõe o histórico de conquistas legais, apresenta um diagnóstico da Educação Especial no Brasil e explicita os objetivos e o público-alvo. As Diretrizes que orientam esse documento referem-se ao AEE, como instrumento que visa à complementação/suplementação da escolarização, valendo-se de recursos pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades específicas dos alunos. O capítulo IV traz os objetivos, reafirmando a necessidade do AEE desde a Educação Infantil até a Educação Superior:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (p. 14)

Reforçando a necessidade do AEE, em 2009 foi criada a Resolução nº 4, que instituiu Diretrizes Operacionais para esse tipo de atendimento na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nessa Resolução, esse trabalho é garantido pelo artigo 208 da Constituição Federal e deve ser ofertado no período

oposto ao da escolarização regular do aluno. Também sugere que os professores da classe especial<sup>14</sup> e de classe comum trabalhem juntos para atingir os objetivos da inclusão, abrindo mão de ideias preconcebidas e reconhecendo cada aluno como único, independente da sua condição. Ou seja, o AEE deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

Em seu artigo 10, prevê que:

[...] o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - cronograma de atendimento aos alunos;

IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - professores para o exercício da docência do AEE;

VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

A referida resolução, em seu artigo 4º, delimita o público-alvo atendido pelo AEE e explicita o documento da Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial

<sup>14</sup> As Classes Especiais são ambientes em que se oferece serviço de natureza pedagógica, prestado na unidade escolar mais próxima da residência a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência física / múltipla, que requeiram acompanhamento contínuo, recursos, ajudas e apoios intensos, e exijam adaptações curriculares significativas, que a classe comum não consiga prover.

elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em 2010 foi publicada, pela Secretaria Estadual da Educação Especial – SEESP, a Nota Técnica nº 9, que dispõe sobre as orientações para a organização de centros de AEE. Conforme disposto no documento, há condições a cumprir para a organização e abertura de um centro de AEE:

Para a atuação como centro de atendimento educacional especializado, este deverá ter Projeto Político-Pedagógico – PPP, para a oferta de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, regimento e autorização de funcionamento pelo Conselho de Educação. (p. 03).

Na sequência, a Nota Técnica SEESP nº11/2010 vem complementar o que está disposto no documento mencionado anteriormente, instituindo especificamente as orientações para a institucionalização da oferta do AEE. O documento enfatiza que a implantação desse serviço é de competência da escola, acrescentando alguns requisitos aos que já estavam dispostos na Resolução nº4/2009:

- a) Contemplar, no Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

Cabe destacar que, no arcabouço das orientações do MEC sobre as salas de recursos multifuncionais, no ano de 2010 foi realizada, pela SEESP, a distribuição do “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, com o objetivo de informar os sistemas de ensino sobre as ações do referido programa.

O Decreto nº 6571/2008 mencionado anteriormente, destina recursos para a equiparação de direitos na sala de aula com a dupla matrícula no âmbito do FUNDEB dos estudantes da Educação Especial, matriculados no AEE no período oposto ao da escolarização. Ou seja, garante a oferta do atendimento em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola da rede de ensino, em centro de atendimento educacional especializado ou por instituições filantrópicas, valorizando assim toda a sua trajetória, e ressignificando o seu papel na sociedade.

Em novembro de 2011 foi criado o Decreto Federal nº 7611, que também dispõe sobre o AEE. Esse documento institui alterações ao Decreto nº 6253/2007, que passa a vigorar com seguinte redação:

Art. 9º Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem o atendimento educacional especializado

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no Artigo 14.

O artigo 14 do referido decreto dispõe:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

De acordo com o que está sendo proposto no Decreto nº 7611/2011, o mais recente a orientar o AEE, parece haver um retrocesso nas diretrizes que regulamentam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em nosso país, uma vez que o objetivo explicitado no referido documento é o de reinstalar as classes especiais, ou seja, espaços de segregação, sabendo-se que essa segregação já foi extinta, teoricamente falando, por meio dos documentos anteriores que regulamentam o AEE, como também tem se concretizado na maioria das escolas que possuem alunos com deficiência inseridos no Ensino Regular.

Nesse sentido, acredita-se ser necessária uma ampla discussão a respeito do Decreto Federal nº 7.611/2011. O que se questiona é que esse documento atualmente abre a possibilidade de as crianças com deficiência serem novamente matriculadas em escola e classe especial. Esse fato contribui para que o processo de escolarização dos alunos com deficiência se dê em ambientes segregados e excludentes, prática essa até então superada por um longo movimento de lutas e de reivindicações.

O movimento que se está vivendo atualmente é de mudança paradigmática, de perplexidade frente ao novo. O caminho trilhado e os avanços promovidos nos últimos 10 anos na melhoria de uma educação inclusiva mostram a capacidade dos sistemas educacionais de responderem, com eficiência, à demanda proposta pelos marcos legais e conceituais da educação inclusiva. Assim, portanto, não se justifica o disposto no referido decreto. É evidente, no entanto, que a cada dia se constata uma crescente necessidade de se identificar e remover novas barreiras, articulando renovadas respostas frente aos desafios que precisam ser vividos no dia a dia. Para que essas dificuldades sejam superadas e esses avanços assegurados é necessário que sejam amparados pelas políticas públicas e pelo próprio movimento de pessoas com deficiência, para que se possa extinguir a cultura de exclusão e de discriminação presente na sociedade brasileira.

Outro elemento não menos importante nesse contexto refere-se à formação do professor do AEE. Para tanto, considerou-se também os documentos já mencionados anteriormente no presente texto (Decreto nº 6.571/2008 – Resolução



nº 4/2009 – Nota técnica nº 9/2010 – Nota Técnica nº 11/2010 - Decreto nº 7611/2011).

Segundo essa legislação, compete ao professor conhecer qual é a deficiência do aluno, pois os recursos usados para os diversos casos diferem de acordo com a deficiência e respectivas dificuldades apresentadas por cada um.

Os documentos abordados e discutidos no decorrer do trabalho são unânimes em relação à necessidade da formação inicial e continuada do professor do AEE para trabalhar com o aluno com deficiência, conforme exposto no artigo 3º do Decreto nº 6571/2008:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro, às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam os objetivos previstos neste Decreto:

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado.

E no artigo 12 da Resolução nº 4/2009:

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Cabe ainda mencionar o artigo 5º, parágrafo 2º, do Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro que contemple, entre outras, as seguintes ações,

III – formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngüe para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

Assim, para atender às especificidades de cada aluno matriculado no ensino regular que frequenta o AEE, é imprescindível a adequação de uma série de

recursos e essa adequação é atribuição do professor do AEE conforme disposto na Nota Técnica nº 09/2010:

É atribuição do professor do AEE, elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Com base nessas informações, o professor pode criar materiais que permitam ao aluno com deficiência participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, podendo estar mais próximo do seu grupo escolar e melhor adaptado ao meio. Cabe lembrar sempre da importância de que esses materiais devem respeitar o planejamento e as solicitações do professor do ensino regular.

Além disso, os professores devem fazer uso de materiais no AEE que possibilitem novas estratégias, recursos e equipamentos necessários para assegurar o acesso ao conhecimento e favorecer a aprendizagem do aluno. Tendo o conhecimento acerca da deficiência e das dificuldades apresentadas pelo aluno com deficiência, o professor poderá intervir de maneira positiva para que ocorra a superação das defasagens, trabalhando com recursos pedagógicos próprios, como, por exemplo, no caso de um aluno cego, poderá optar por textos em BRAILLE, material em relevo, diferentes texturas, etc. Do mesmo modo, nesse caso, deve-se proporcionar a familiaridade com o espaço físico em que o aluno está inserido, através de discriminação de fontes sonoras, de pistas táteis, olfativas, cinestésicas, etc. E assim proceder no caso das demais deficiências.

Cabe o entendimento de que o AEE para o aluno com deficiência não se caracteriza como um reforço dos conteúdos curriculares no ensino regular, mas esse aluno deve receber o atendimento com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento cognitivo por intermédio de materiais didáticos e pedagógicos que forneçam suporte no desenvolvimento de suas ferramentas cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

Vale retornar, mais uma vez, à formação dos professores, certos de que é necessário enfatizar a importância de superar a noção de formação e atuação isoladas do professor especializado em Educação Especial e o professor do ensino

regular. Ambos precisam de um trabalho de parceria. O professor do AEE deve dar suporte ao professor do ensino regular para que este possa utilizar e desenvolver os recursos adequados ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Diante do exposto, percebe-se que o professor do AEE desenvolve seu trabalho de forma a atender às especificidades do aluno. Seu trabalho vai além do trabalho de um profissional especializado, uma vez que é capaz de encontrar recursos, métodos e técnicas que contribuem para suprir as necessidades de todos.

### **3 A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR**

#### **3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Pretende-se, nesse capítulo, analisar os documentos oficiais que versam sobre a formação dos professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Cascavel, Estado do Paraná.

Para isso, entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação no setor de Educação Especial no intuito de conhecer os documentos que regem as práticas do município em relação à Educação Especial e Educação Inclusiva. As informações obtidas foram as de que a Secretaria Municipal segue a legislação Nacional, conforme analisada e discutida nos capítulos anteriores desse trabalho e adota, também, o que é estabelecido em dois documentos de âmbito municipal: o Plano Municipal de Educação (período de 2004 a 2014), amparado pela Lei nº 3.886 de 16 de julho de 2004 que versa sobre as metas e objetivos a serem alcançados no período de 10 anos pela Rede Municipal de Ensino e a Portaria nº 03/2010 que estabelece normas para o exercício dos profissionais do magistério, detentores do cargo de professor, monitor educacional e monitor, em atividades de apoio especializado, de natureza pedagógica e as de cuidar, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além desses dois documentos, o Currículo do município de Cascavel, capítulo II, apresenta alguns pressupostos teóricos e metodológicos no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular.

Em relação à legislação que ampara especificamente a formação dos professores que atendem alunos com deficiência no ensino regular, fora informado, por correspondência eletrônica, que a rede segue o disposto no Plano Municipal de Educação (PME), cujo capítulo oito contempla objetivos e metas relacionadas à formação do professor, bem como a Portaria nº 03/2010, conforme e-mail encaminhado à autora desse trabalho, no qual assegura-se: “Em termos de documentos do município, temos o PME e temos também a Portaria 03/2010 sobre a PAP. Os outros documentos que nós seguimos são os que fazem parte da legislação nacional”. (contato em 13/09/12).

Ao analisar esses documentos buscou-se verificar qual a proposta da Secretaria Municipal de Educação em relação à formação inicial e continuada dos professores que atendem alunos com deficiência no ensino regular.

A Lei 3.886/2004, que regulamenta o PME dispõe, no seu Artigo 2º, inciso 2º, a seguinte redação:

A partir da vigência dessa Lei, as instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades de Educação para Jovens e Adultos e Educação Especial, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em articulação com as redes estadual e privada que compõem o Sistema Estadual de Ensino, deverão organizar seus planejamentos e desenvolver suas ações educativas com base no Plano Municipal de Educação.

Conforme já citado o PME, destina o capítulo oito, especificamente, para a área de Educação Especial. Esse capítulo traz dados estatísticos sobre o número de pessoas com deficiência em níveis mundial, nacional e municipal. De acordo com o referido documento, “Quanto ao município de Cascavel, com uma população de aproximadamente 245mil habitantes (censo 2000) estima-se que 35 mil pessoas têm deficiência ou mobilidade reduzida”. (CASCAVEL, 2004, p. 93).

Esses dados baseiam-se no censo populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2000. Atualmente Cascavel conta com aproximadamente trezentos mil habitantes e possivelmente o número de pessoas com deficiência também tenha aumentado.

Além dos dados estatísticos em relação à população do município de Cascavel, o PME traz informações quanto às escolas do município. De acordo com o documento, Cascavel conta com 62 escolas na rede municipal de ensino, sendo que em 39 delas são ofertadas 34 turmas de Classe Especial, 33 Salas de Recursos e um Centro Especializado em Deficiência Física (CAEDF). Nessas turmas são atendidos aproximadamente 951 alunos do Ensino Fundamental, o que representa um percentual próximo a 4,8%. É mencionado que em todos os níveis de ensino, há alunos com deficiência, os quais são atendidos em programas especializados, quando necessitam desse atendimento. Percebe-se, nessa legislação, que é garantida a disponibilização de materiais de apoio adaptados, intérpretes, equipamentos e outros recursos pedagógicos de acordo com a especificidade de cada deficiência apresentada pelo aluno.

Para assistir às especificidades dos alunos, o Município de Cascavel utiliza-se do Centro de Atendimento Especializado à Criança (CEACRI), o qual possui uma equipe multiprofissional composta por professores e pedagogos especializados nas áreas mental, visual, auditiva e física, além de psicólogo, pediatra, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, oftalmologista, odontólogo, assistente social e enfermeira. O CEACRI tem como objetivo

[...] proporcionar aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como aos alunos atendidos em Programas de Educação Especial da rede Pública Municipal de Ensino, condições que favoreçam o desenvolvimento global de suas potencialidades visando melhor aprendizagem, inclusão social e autonomia. (CASCAVEL, 2004, p. 94).

Outro elemento, não menos importante nesse contexto, que chamou a atenção nesses documentos é o perfil da formação acadêmica dos professores que atuam na Educação Especial. Em 2003, em torno de 35% cursaram Magistério e Especialização em Estudos Adicionais em Educação Especial nas diferentes áreas das deficiências; 24% tinham formação em nível de pós-graduação específica em Educação Especial; em torno de 20% eram formados em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial e 21% não possuíam formação em Educação Especial. Esses dados foram obtidos por meio de pesquisa realizada em 2003, pelo Grupo de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela elaboração do capítulo oito do PME.

Esse Grupo de Trabalho foi composto por professores da Rede Municipal de Ensino, que pesquisou e analisou a situação do atendimento ao aluno com deficiência inserido nas escolas do município. Por meio desse estudo, o grupo indicou preocupação em relação à melhoria da qualificação dos professores que atuam nos diferentes níveis de ensino, para proporcionar uma educação de qualidade, capaz de atender o que está disposto e garantido pelas políticas educacionais atuais, que vão além do acesso e permanência do aluno na escola.

Nesse sentido, o documento garante, por intermédio das políticas nacionais, o atendimento aos alunos com deficiência no ensino regular, indistintamente. Assim, embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sugere autonomia aos estabelecimentos de ensino municipais para elaborar sua proposta pedagógica, voltada às necessidades do alunado, prevendo também adaptações, inclusive no

processo avaliativo, considerando as peculiaridades e a flexibilidade da aprendizagem.

Essa autonomia sugerida às escolas tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência. Nesse sentido, o PME propõe 39 objetivos e metas no que tange à área da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino. Desses, sete referem-se à formação inicial e continuada dos professores que atendem alunos com deficiência. São eles:

Dar continuidade, através das mantenedoras, aos projetos de formação continuada para os professores e monitores educacionais que atuam nos programas de Educação Especial ou no ensino regular com alunos inclusos junto às escolas e Centros de Educação Infantil;

Garantir permanentemente, como parte dos programas de formação em serviço, para os professores e monitores educacionais em exercício, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, estudos sobre atendimento básico a educandos especiais, em regime de colaboração entre as mantenedoras;

Assegurar, no projeto pedagógico das escolas e dos Centros de educação Infantil, o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, disponibilizando recursos pedagógicos e financeiros, para a formação em serviço de todos os profissionais da unidade escolar;

Incentivar e articular junto à universidade pública, a inclusão ou a ampliação de habilitação específica em níveis de graduação e pós-graduação para formar pessoal em Educação Especial;

Incentivar a complementação das matrizes curriculares dos cursos superiores de graduação, incluindo conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais, especialmente nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades e demais áreas;

Garantir, ao longo da vigência desse plano, professores habilitados em Educação Especial para atuar em serviços/programas ou apoio pedagógico especializado, classe especial e centro de atendimento especializado;

Assegurar, através do Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e de Valorização do Magistério da Rede Municipal de Ensino, a valorização do professor que possua formação específica e que esteja atuando nos diversos programas de Educação Especial, incentivando a continuidade de sua formação e sua permanência nesta modalidade de ensino. (CASCAVEL, 2004, p 99-103).

Em relação ao disposto na legislação acima mencionada que versa sobre a formação continuada dos professores, cabe aludir que, em um dos contatos, via e-mail, com a responsável pelo setor de Educação Especial do município, fora

perguntado se a Secretaria Municipal de Ensino possuía um programa específico de formação continuada para os professores. Como resposta fora obtido o que segue:

Não temos um documento específico que rege a formação continuada aos professores que atendem o AEE. Do que tínhamos previsto para este ano somente não fizemos o Seminário Educação Inclusiva. Tínhamos programado para este ano:

- Seminário Educação Inclusiva: Direito a diversidade - não foi possível realizar, pois dependemos de recursos exclusivos do MEC e este ano ainda não foi liberado;
- Curso de Libras - está ocorrendo no CAS;
- Curso Braille - tem ocorrido o ano todo no CAP;
- Nos Seminários que ocorreram no primeiro e segundo semestres havia turmas específicas para os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e Professor de Apoio Pedagógico;
- O município também está participando de cursos a distância, os quais foram disponibilizados por Cascavel ser município pólo do Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade - sendo pela Universidade Federal Santa Maria, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Rio Grande (cursos em média de 200 horas). (Contato em 01/10/12).

Ressalta-se aqui um fato que chama a atenção. Se se está falando de uma política de educação inclusiva, não seria importante a oferta do Seminário de Educação Inclusiva para o professor regente de turmas do ensino regular que possui, em suas salas de aula, alunos com deficiência? Acredita-se que essa formação não deva restringir-se somente aos professores de Apoio Pedagógico e aos professores da Sala de Recursos, mas a todos que atendem esses alunos na escola de ensino regular.

O depoimento de uma das professoras entrevistadas (regente de turma), no decorrer dessa pesquisa, reforça a reflexão acima.

*[...] acho também que esses cursos de formação não deveriam ser oferecidos somente para os professores das salas de recursos e para PAP (professor de apoio pedagógico), já que estamos falando de inclusão, então o professor da sala regular que atende esse aluno também deveria participar. (Professora Ivone)*

Percebe-se, na fala da professora, a preocupação no que se refere à necessidade de formação a todos, indistintamente, que participam efetivamente do processo de desenvolvimento do aluno com deficiência.



Desta forma, pode-se observar que a garantia de um ensino de qualidade está pautada apenas em dispositivos legais, sejam eles de âmbito nacional ou municipal. É necessário que essas políticas se efetivem na prática no âmbito das escolas.

Além da formação continuada e de recursos pedagógicos adequados, o PME assegura padrões mínimos de infraestrutura adequados para o Ensino Fundamental Público. Entre esses padrões cita-se, a princípio, a adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esses aspectos, segundo entrevistas e visitas realizadas às escolas da Rede Municipal, não se comprovam conforme retrata o depoimento de uma professora. “[...] o prédio da escola é antigo e não está adaptado para atender uma criança com deficiência física. Existem muitas barreiras arquitetônicas como escadas e rampas inclinadas demais”.

Nessa mesma direção das dificuldades de se eliminar as barreiras arquitetônicas, contradizendo o disposto no PME, a qualidade de ensino oferecido aos alunos com deficiência também parece passar por problemas:

*Acredito que o processo de inclusão enquanto socialização é muito válido, mas enquanto aprendizagem só terá sucesso se tivermos um programa efetivo de formação docente continuada. De nada adianta termos muitas leis que não são colocadas em prática. Na verdade o que estamos fazendo com essas crianças são experiências, que na maioria das vezes fracassam. As crianças com deficiência saíram do casulo da APAE para tornarem-se cobaias em nossas mãos. (Fala de uma das professoras entrevistadas)*

No que tange à formação docente continuada, à qual a professora se refere, o PME (CASCAVEL, 2004, p. 61) tem como um dos seus objetivos e metas, “Buscar mecanismos que viabilizem recursos financeiros às escolas da rede pública municipal para o desenvolvimento de projetos de formação continuada aos profissionais que nela atuam”.

Em relação aos recursos financeiros que deverão ser aplicados para garantir a qualidade do ensino dos alunos com deficiência, o capítulo 8, do PME, específico da Educação Especial, ora estudado, menciona a origem dos recursos financeiros destinados à Educação Especial, bem como a prioridade da aplicação desses recursos. De acordo com o documento,

A prioridade da aplicação desses recursos refere-se à:  
Materiais pedagógicos;  
Acessibilidade;  
Mobiliários específicos;  
Aquisição de equipamentos;  
Melhorias no espaço físico. (CASCAVEL, 2004, p.96).

Esse dispositivo legal não prevê investimentos de recursos financeiros no que se refere à formação dos professores. No entanto, menciona que

[...] deve haver preocupação em relação à melhoria da qualificação dos professores que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para que seja proporcionada uma educação de qualidade aos alunos inclusos. (CASCAVEL, 2004, p.97).

O documento afirma ainda que a formação inicial e a formação continuada dos professores que atendem alunos com deficiência no ensino regular, são fatores preponderantes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, uma vez que melhorariam não só a prática pedagógica, mas gerariam benefício a todo o sistema educacional.

Entretanto, para atingir esse objetivo faz-se necessário prever, investir e propiciar a formação continuada dos profissionais da educação, desmistificando a questão das deficiências e possibilitando oportunidades de atendimento das necessidades educacionais especiais em todas as escolas. É indispensável criar mecanismos para que o professor busque, em sua formação, cursos que contemplem, na matriz curricular, as áreas de deficiência e a Educação Inclusiva, para que possa desenvolver uma prática pedagógica de qualidade a todos os seus educandos.

O que se percebe, porém, na fala dos professores entrevistados é uma insatisfação e um sentimento de impotência frente ao seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência. Os professores são unânimes em afirmar que as políticas de formação continuada precisam ser repensadas para que se tornem eficazes e capazes de promover um processo de escolarização que desenvolva todas as potencialidades do aluno com deficiência inserido no ensino regular.

Ainda fazendo referência à legislação municipal relacionada ao atendimento do aluno com deficiência, evidencia-se a Portaria nº 03/2010 que estabelece normas para o exercício dos profissionais do Magistério. A mesma considera os preceitos

legais que regem a Educação Especial, dispostos nos documentos abaixo relacionados:

Constituição Federal de 1988;  
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96;  
 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE nº 13/09;  
 Resolução CNE nº 04/09;  
 Decreto Federal 5.296/2004;  
 Decreto Federal 6.571/2008;  
 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e  
 Deliberação nº 02/03 – CEE – Pr.

Segundo a Portaria, o Professor de Apoio Pedagógico (PAP) deve atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo o trabalho em conjunto e simultaneamente com o professor do ensino regular, e em consonância com a concepção teórica que fundamenta o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino, buscando planejar com o professor regente atividades e instrumentos capazes de promover um ensino de qualidade ao aluno com deficiência inserido no ensino regular.

A Portaria estabelece oito requisitos para o profissional que presta esse tipo de atendimento, sendo eles:

Art.18. O profissional para atuar em atividades de apoio especializado, de natureza pedagógica, deverá, preferencialmente, pertencer ao quadro próprio do magistério público municipal.

Art.19. A formação do profissional, em atividades de apoio especializado, de natureza pedagógica, deverá obedecer a Deliberação nº 02/03 do CEE- PR, observando-se a seguinte ordem:

- I- em nível superior, em curso de graduação em pedagogia com habilitação em Educação Especial;
- II- em nível superior, em curso de graduação em pedagogia, acompanhada da formação em nível de pós-graduação, Lato Sensu, em Educação Especial;
- III- graduação em Pedagogia, acompanhada de Estudos Adicionais em Educação Especial;
- IV- em nível superior, em curso de graduação, acompanhada da formação em nível de pós-graduação, Lato Sensu, em Educação Especial, com duração mínima de 360 horas;
- V- estudos adicionais em Educação Especial;
- VI- cursos em Língua de Sinais Brasileira-LSB;
- VII- cursos em Braille.

Com base na análise dos documentos municipais e no depoimento dos professores pareceu que, na realidade, em relação à formação dos profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino como PAP, não se cumprem as exigências legais estabelecidas pela Portaria.

Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar que o referido documento estabelece normas e diretrizes apenas para os profissionais que prestam esse tipo de serviço. O município não possui nenhuma legislação que inclua o professor regente das turmas de ensino regular que atendem alunos com deficiência, incluídos nessa modalidade de ensino.

Além da Portaria 03/2010, o capítulo 2 do Currículo traz pressupostos teóricos que embasam a perspectiva da Educação Inclusiva. Cabe lembrar que o Currículo foi elaborado em 2007, antes do documento norteador das políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o qual foi promulgado em 2008.

Os pressupostos teóricos abordados no Currículo baseiam-se principalmente na Resolução do CNE/CEB Nº 2/2001, que garante que,

[...] os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva [...]. (CASCAVEL, 2004).

O Currículo explicita ainda que

[...] as escolas da rede regular de ensino devem contar com professores das classes comuns, e da educação especial, capacitados e especializados; que a distribuição dos alunos com NEE se dê pelas várias classes, em acordo com o ano escolar a ser cursado, sob o princípio de educar para a diversidade; que se façam flexibilizações e adaptações curriculares e que sejam adequadas metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação em acordo com o projeto pedagógico da escola; que se apresentem serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns com atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; que se disponibilizem outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (CASCAVEL, 2004, p.60).

Mediante o que está expresso no Currículo, percebe-se a necessidade de os profissionais da educação, que atuam junto às pessoas com deficiência, estarem instrumentalizados para direcionar o processo educativo. O capítulo citado ilustra

ainda uma trajetória histórica do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil e no mundo, fazendo referência também, aos aspectos históricos da Rede Municipal de Ensino de Cascavel. O Documento aponta que no Município de Cascavel, são poucos os documentos que registram a trajetória do Atendimento Educacional Especializado. No que se refere à Rede, o Currículo cita como início do atendimento, o Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel (CASCAVEL, 1978), elaborado pela Secretaria de Educação. Este projeto tinha como objetivo geral

Dar condições a todas as crianças de estudarem, respeitando suas individualidades e capacidades de assimilação, aumentando, assim, a probabilidade de promoção através da manipulação de variáveis metodológicas. (CASCAVEL, 1978, p. 13).

Considera-se relevante mencionar que, muitos alunos, nessa época frequentavam o ensino regular, porém, sem atendimento especializado. Apenas a partir dos anos de 1980 a Secretaria criou uma equipe de trabalho para dar suporte ao atendimento dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular. Após esse período é que surgem os Centros de Apoio à Criança com Deficiência, como o CEACRI, por exemplo.

Além desses Centros de Apoio, o Currículo aborda a necessidade de formação do professor que atende alunos com deficiência, uma vez que esse exerce uma função primordial no desenvolvimento desse aluno. Nessa perspectiva, o documento apoia-se na teoria de Vygotsky. Abaixo, o que dispõe o Currículo mencionado:

Quando a apropriação se dá de forma institucionalizada, na especificidade da educação escolar, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento, o que requer ao adulto, ao professor, possuir mais experiências e por meio de atividades adequadamente planejadas, transforme na criança (com ou sem deficiência) o processo que aparece num primeiro plano a nível intersíquico e intrapsíquico, ou seja, que torne da criança como parte da sua individualidade o que é social, e desta forma supere o desenvolvimento alienado pela capacidade de utilizar racionalmente suas Funções Psicológicas Superiores – FPS. (CASCAVEL, 2004, p. 77).

Assim como nos outros documentos estudados percebe-se que o Currículo também está fundamentado nos pressupostos teóricos que amparam o papel do

professor como agente primordial no processo de desenvolvimento e apropriação do saber sistematizado pelos alunos com deficiência, enfatizando a necessidade de uma formação que dê suporte entre a teoria e a prática em sala de aula.

Percebe-se que a legislação municipal ampara e garante condições de formação para os profissionais da educação que atendem alunos com deficiência, porém, a realidade efetiva que se observa na prática das escolas é outra. Os oito professores entrevistados relatam que o município investe pouco na formação continuada dos docentes, conforme se constata no depoimento abaixo:

*Hoje não temos nada dirigido especificamente para o atendimento a criança com deficiência. Quando você recebe um aluno deficiente, são oferecidos alguns cursos de um dia ou uma tarde. Nem sempre esses cursos são no início do ano às vezes está na metade ou no final do ano ai você faz o curso, então não adianta mais. Penso que deveria ter um curso de extensão ao longo do ano ou uma especialização oferecida pela Secretaria que focasse na formação do professor para atender esses alunos. (professora Ivone)*

Diante do exposto, fica evidente que o atendimento de qualidade ao aluno com deficiência, inserido no ensino regular da Rede Municipal de Cascavel, está amparado por dispositivos legais, contudo, a concretização desses dispositivos na prática docente ainda não é uma realidade.

Observa-se que há uma discrepância entre o que prevê a legislação em relação à formação continuada dos professores e o que os professores vivenciam na prática da escola. Desta forma, pretende-se, no próximo capítulo, analisar a relação entre legislação e prática pedagógica vivenciada nas escolas, trazendo à tona a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Cascavel.

Nessa perspectiva, defende-se que a necessidade de formação é evidente. Mas, é importante ter consciência de que um bom projeto de formação exige combinar diferentes racionalidades, técnica, prática e financeira, centradas na reflexão crítica sobre as práticas educativas. Assim, faz-se necessário um projeto sólido e consistente de formação continuada, capaz de refletir sobre as práticas pedagógicas. Contudo, há um longo caminho a se percorrer nesse sentido. A despeito de tudo o que foi posto e à guisa de conclusão desse capítulo, vale novamente ressaltar que a formação do professor constitui instrumento fundamental que determinará a qualidade do ensino oferecido a todos os alunos.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem como objetivo investigar se os professores do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Cascavel/PR sentem-se preparados para atender os alunos com deficiência que chegam à escola e como, na percepção desses professores, acontece a formação inicial e continuada.

O referencial teórico e metodológico que conduz esta pesquisa é a abordagem Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky. Esse referencial apresenta outra maneira de compreender a relação sujeito/objeto e sujeito/mundo, no processo de conhecimento.

O presente estudo caracteriza-se como histórico-cultural por propor a compreensão do ser humano inserido em uma cultura determinada, com suas ferramentas inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social da humanidade, com as contradições impostas pela dialética. Assim, como afirma Oliveira (1997, p. 23):

O ser humano é estudado na sua unidade e na sua totalidade, é considerado como um ser multideterminado, ou seja, integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Com base nos escritos de Vygotsky, Oliveira (1997, p. 96) ainda relata:

As atividades humanas são consideradas, como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas.

Sendo assim, a sociedade produz e constrói de forma complexa a relação do sujeito no meio em que esse se encontra inserido. Nessa perspectiva, essa relação mutuamente constitutiva acontece entre problema e método e fora apontada por Vygotsky, segundo o qual

[...] toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantém uma relação muito estreita. (VYGOTSKY, 1995, p. 47).

Para Vygotsky, o processo de pesquisar é cercado de vários fatores, assim é necessário que o pesquisador lance um olhar sobre a realidade de forma refinada para que se possa construir um caminho metodológico da pesquisa. Conforme o autor,

A elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VYGOTSKY, 1995, p. 47).

O teórico em questão assegura que estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que eles são estudados historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos. Assim, essa pesquisa, utiliza-se da perspectiva Histórico-Cultural por entender que o sujeito recria a realidade na qual está inserido. Vygotsky (1995, p. 65) afirma que "A luz da história ilumina o presente e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi". Esses planos a que se refere o autor dão (in)finitas possibilidades para o que pode vir a ser. Esta historicidade é justamente o movimento no qual o próprio sujeito ativamente participa e que o constitui.

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (VYGOTSKY, 1995, p. 6).

O método, para Vygotsky, permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição dos sujeitos, pois os processos que os constituem dão-se nos próprios movimentos do sujeito, em uma determinada realidade histórica, que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos de transformação, tanto de si quanto



do contexto do qual é parte/partícipe. Este movimento apresenta-se como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser.

Além disso, para atender especificamente o objeto de estudo em questão, debruçar-se-á em autores como Bueno (1999), Ferreira, Mendes e Nunes (2003), Pietro (2003), Souza e Silva (2005) e outros que abordam o tema em questão. Esses autores possibilitam outros olhares acerca da formação de professores, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como metodologia de investigação a pesquisa será de cunho qualitativo, tendo sido optado pela aplicação da entrevista semiestruturada (apêndice A), atividade que se caracteriza, principalmente, por depoimentos orais para colher as informações do sujeito à luz dos objetivos da investigação. Tem-se como objetivo ouvir o sujeito tornando-o ator do processo de desenvolvimento do trabalho e não mero informante de dados quantitativos.

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86), como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nessa perspectiva, o investigador deixa o sujeito à vontade e confortável para dissertar livremente sobre a questão abordada. A entrevista, dessa forma, possibilita colher experiências do entrevistado baseadas na sua prática e vivências social e profissional. O papel do entrevistador, na entrevista semiestruturada, deve ser limitado no sentido de não confrontar o sujeito e sim estabelecer uma relação de confiança para que ele possa expressar-se livremente.

O pesquisador deve destinar tempo e um bom planejamento para a preparação da entrevista, sabendo qual é o objetivo a alcançar. Além disso, a escolha dos sujeitos deve ser criteriosa, procurando escolher alguém que deseje participar da pesquisa e tenha disponibilidade para tal. Nesse sentido, a entrevista deverá ser previamente agendada. No encontro inicial, é necessário que o entrevistador demonstre segurança quanto ao sigilo das informações, a identidade da pessoa e suas confidências pessoais. É importante também, nesse momento, que o pesquisador informe o sujeito sobre a submissão e aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética da Universidade e a respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B).

O pesquisador, quando estiver realizando a entrevista, deverá ter cuidado para não indagar sobre questões tendenciosas ou muito fechadas. As perguntas devem ser amplas e elaboradas de acordo com a sequência do pensamento do entrevistado, ou seja, dando continuidade à conversação, que deve ser feita com caráter informal.

Cabe ressaltar que formular questões não se trata de um questionário propriamente dito. A elaboração das questões, na entrevista semiestruturada, tem o objetivo de manter o foco nos objetivos da pesquisa. Segundo Sellitz et al (1987), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, por meio das quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador deve ficar atento para que a conversa não tome outros rumos e fuja do objetivo inicial. Caso isso ocorra, é necessário que o pesquisador reencontre o contexto da entrevista, fazendo perguntas adicionais e direcionando a discussão para o assunto que lhe interessa. A principal vantagem da entrevista semiestruturada é a possibilidade que o entrevistador tem de intervir junto ao entrevistado sempre que houver alguma dúvida em relação às informações colhidas.

De acordo com Bourdieu (1999), a técnica de entrevista semiestruturada tem a vantagem da elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda, se necessário, sobre determinados assuntos. Outro ponto importante de ser mencionado, diz respeito à interação que é possível entre entrevistado e entrevistador. O uso dessa técnica permite respostas e informações mais espontâneas e não tão elaboradas como aconteceria em um questionário. Quando os entrevistados sentem-se livres e espontâneos em suas respostas, podem surgir questões inesperadas que poderão ser de grande valia para a pesquisa.

Bourdieu (1999) aponta algumas sugestões para a realização da entrevista, a qual é parte integrante da metodologia do trabalho desta pesquisa. De acordo com Bourdieu, além das informações verbais prestadas pelos sujeitos da pesquisa, é necessário interpretar expressões, gestos, emoções, olhares que enriquecem a fala e as informações fornecidas. Todas essas características são mencionadas pelo pesquisador, de forma fiel, ao redigir as informações coletadas a fim de garantir a idoneidade e a veracidade da pesquisa com todos os detalhes.

Neste trabalho, a partir da definição do instrumento para coleta das informações, o próximo passo foi o contato com a Secretaria Municipal de Educação

(SEMED) para obter o relatório estatístico das escolas municipais que atendem crianças com deficiência no ensino regular. De posse desses dados, foram selecionadas três escolas que possuem alunos com deficiência matriculados no ensino regular. A princípio, foi feito contato com as escolas e, posteriormente, convidou-se os professores que atendem esses alunos para participarem da pesquisa, totalizando oito sujeitos. O critério utilizado para a escolha das escolas pesquisadas foi o da proximidade das mesmas com a residência do entrevistador.

Procurou-se também selecionar escolas com alunos com diferentes deficiências e em séries distintas do ensino fundamental. A intenção foi enriquecer o trabalho com diferentes olhares acerca do trabalho do professor, no que se refere ao atendimento das crianças que apresentam diferentes deficiências.

Para tanto, trabalhou-se com professores que atendem alunos com deficiência em suas salas do ensino regular e professores que prestam apoio pedagógico a esses alunos. Assim, entrevistou-se, além do professor regente da turma, o professor PAP (professor de apoio pedagógico) e o professor da sala de recursos.

Nessa direção, procurando dar visibilidade às vivências pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa, pautando-se na técnica de entrevista já mencionada, ouviu-se o que esses sujeitos tinham a dizer, não somente acerca da sua formação inicial e continuada, mas a respeito das suas trajetórias de vida e práticas cotidianas. Desse modo, foram tomadas como referência suas experiências, analisando o percurso desses sujeitos, desde o início de sua formação, como professores até a sua prática em sala de aula, no ensino regular, no município de Cascavel.

Após a seleção prévia dos professores, fez-se contato com eles, marcando encontro com cada um em particular, no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, como o pesquisador procederá e qual o papel que lhes cabia como sujeitos pesquisados.

Fora explicado que, por meio de entrevistas, eles relatariam aspectos significativos em relação à formação e à experiência como professores no atendimento ao aluno com deficiência. As entrevistas seriam abertas, porém seria apresentado um roteiro para facilitar o relato e, com a devida autorização, esses relatos seriam transcritos, mantendo-se em sigilo a identidade. Fora esclarecido o

uso exclusivamente acadêmico dos registros. Apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entregou-se uma cópia para cada entrevistado. Depois dos esclarecimentos a respeito do trabalho a ser desenvolvido e não havendo mais dúvidas por parte do sujeito, deu-se início às entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas no sentido de permitir que o entrevistado falasse livremente. Procurando manter uma postura de interesse pelo que diziam, as intervenções ocorreram somente no momento de dúvidas ou para que o entrevistado falasse mais sobre um determinado assunto. Ao final perguntava-se se gostariam de falar algo mais. Cada entrevista teve em média de uma a uma hora e meia de duração. As entrevistas aconteceram no período de março a agosto de 2012.

De posse das respostas, deu-se início à transcrição das mesmas, transformando-as em texto narrativo emergido a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Na redação, procurou-se registrar toda a fala dos sujeitos e a expressão percebida a cada momento, sempre procurando reproduzir fielmente o discurso do sujeito.

A partir das entrevistas realizadas e do texto narrativo, o próximo passo foi fazer a análise e a interpretação dos dados coletados à luz da teoria Histórico-Cultural. No capítulo que segue, pretende-se, a partir desses conteúdos, tecer um diálogo, uma articulação com conceitos-chave da abordagem vygotskyana, no que se refere à temática em questão.

## **5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **5.1 CAMINHOS DA APRESENTAÇÃO**

Nesse capítulo será feita a apresentação das escolas e dos sujeitos da pesquisa. O foco da análise está situado em torno das vivências, das experiências e da formação dos sujeitos, no que tange ao atendimento do aluno com deficiência, procurando evidenciar suas angústias e necessidades. Para isso, foram analisados os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com oito professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel que possuem, em suas salas de aula, alunos com deficiência, estabelecendo diálogo entre os elementos trazidos pelos sujeitos da entrevista à luz da teoria de Vygotsky.

Para tanto, elencou-se alguns conceitos que permeiam a teoria de Vygotsky por considerá-los conceitos-chaves ao se tratar da temática em questão, tais como interação social, zona de desenvolvimento proximal e mediação. Esses conceitos estão intimamente ligados ao objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que trazem à tona a importância do contexto no qual os sujeitos estão inseridos, bem como, a importância da formação inicial e da formação continuada do professor para que ele atue com agente mediador do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, esses conceitos ajudam a compreender as necessidades dos professores quanto a sua formação para que o atendimento aos alunos com deficiência aconteça de forma inclusiva e qualitativa.

É importante mencionar que essa análise e discussão apresentadas delineiam-se como uma possibilidade de resposta ao problema proposto na pesquisa, e, indicam elementos a respeito de como vem acontecendo o processo de inclusão nas escolas municipais de Cascavel, no que tange à formação do professor e, ainda, se os mesmos sentem-se preparados para atender alunos com deficiência, inseridos no ensino regular.

#### **5.1.1 A escola, os sujeitos e suas narrativas**

Neste subitem serão apresentadas as escolas e os sujeitos inquiridos, bem como suas narrativas. Ressalta-se que os nomes utilizados são fictícios, tanto para

as escolas quanto para os docentes entrevistados, a fim de não identificá-los preservando, desse modo, suas identidades.

No decorrer das narrativas dos sujeitos procurou-se estabelecer um diálogo entre a teoria de Vygotsky, que fundamenta o presente estudo, e as narrativas dos docentes que contribuíram com os dados obtidos.

#### 5.1.1.1 Escola número 1

A escola pesquisada é de Ensino Fundamental e foi fundada em 1984. Nela encontram-se matriculados 440 alunos, atendidos por 25 professores. Ela conta com uma sala de recursos (SR) desde o ano de 2001 e atende, além dos seus próprios alunos, outros oriundos de uma escola próxima que não possui SR. A professora desse serviço de apoio recebe em média doze alunos por semana<sup>15</sup>.

Dessa escola foram entrevistadas três professoras que trabalham com alunos com deficiência, entre elas a professora da SR<sup>16</sup>, a professora PAP<sup>17</sup> e a professora titular da turma do ensino regular<sup>18</sup>.

#### PROFESSORA IVONE

Ivone<sup>19</sup>, professora da SR, concluiu sua graduação em Matemática no ano de 2000, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e realizou o curso de especialização em Educação Especial, mas não se lembra do ano de conclusão do referido curso. Ela atua na rede municipal de ensino de Cascavel há 15 anos e, atualmente, trabalha um período na sala de recursos e outro como professora auxiliar do 1º ao 5º ano.

Constatou-se que o tempo de atuação dos professores entrevistados é significativamente diferente. Dos oito docentes, quatro atuam há mais de 15 anos e quatro há menos de 10 anos. Dois deles possuem formação em licenciaturas específicas (matemática e letras) e o restante possui graduação em pedagogia ou normal superior.

<sup>15</sup> Esses dados referem-se ao ano de 2011.

<sup>16</sup> Professora de Sala de Recursos que atende alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem.

<sup>17</sup> Professor de Apoio Pedagógico.

<sup>18</sup> Professora da turma de ensino regular em que o aluno com deficiência está inserido.

<sup>19</sup> Os nomes das professoras entrevistadas são fictícios.

Na sala de recursos, a professora Ivone trabalha com alunos que possuem deficiência e alunos com dificuldades de aprendizagem<sup>20</sup>. Ela atende um aluno com deficiência diagnosticada como síndrome de Asperger, o qual é o único que passou por uma avaliação e possui um diagnóstico. Como professora auxiliar, atende alunos com dificuldades de aprendizagem na sala de ensino regular junto com os demais alunos.

Ao ser entrevistada verbalizou que no decorrer de sua atuação encontra muitas dificuldades para lidar com alunos com deficiência. Entre elas, citou a dificuldade de diálogo com as famílias. Sempre que percebe a necessidade de encaminhamento do aluno para uma avaliação especializada, a família resiste. Segundo a professora, “normalmente ela [a família] se recusa, mostrando certa resistência em aceitar e procurar ajuda para atender essa criança.” Outra dificuldade mencionada pela refere-se à falta de informação sobre a deficiência, conforme relata:

*Outro fator que torna nosso trabalho difícil é falta de informação sobre determinada deficiência que o aluno que atendemos apresenta. Só começamos a conhecer a deficiência do aluno no momento que o temos em nossa sala<sup>21</sup>.*

E acrescenta,

*Outro ponto são os materiais enviados pela Secretaria de Educação para serem usados na sala de recursos, muitas vezes não sabemos como usar, por exemplo, eu recebi um jogo e solicitei informações a Secretaria a respeito de como usá-lo e não recebi a informação. Alguns meses mais tarde eu mesmo encontrei informações na internet a respeito.*

Percebe-se no depoimento da professora Ivone, a falta de “**informação**”<sup>22</sup> ou pode-se dizer “**formação**” para realizar um atendimento efetivo aos alunos com deficiência. Nesse sentido, Vygotsky traz em seus escritos importantes reflexões acerca da pessoa com deficiência. Embora datados de um contexto histórico e cultural completamente distinto do mundo contemporâneo, os elementos abordados

<sup>20</sup> Segundo a professora, alunos com deficiência são aqueles diagnosticados clinicamente e alunos com dificuldade de aprendizagem são aqueles encaminhados pela professora do ensino regular em virtude de não acompanharem os conteúdos da série em que estão inseridos.

<sup>21</sup> As falas dos sujeitos da pesquisa serão transcritas na íntegra, exatamente como ditas pelos entrevistados.

<sup>22</sup> Aspas e grifo nosso.

por este teórico favorecem a implementação de práticas educacionais pautadas no respeito às diferenças e na autonomia das pessoas com deficiência. Dentre esses aspectos, a ação mediada é a que permite que, paralelamente aos avanços produzidos nas ciências biomédicas, sejam criadas as condições para a superação da deficiência no plano social. Nessa perspectiva, o professor e pesquisador russo defende a oferta de condições de igualdade e a participação social dessas pessoas que passam a ser reconhecidas em sua especificidade e não por sua limitação. Cabe perguntar como os professores realizarão essa ação mediada sem os requisitos mínimos, como aqueles citados pela professora Ivone.

Ivone relatou ainda que sua formação inicial, em nível de Ensino Médio, foi em Contabilidade, porém mais tarde realizou o curso de Magistério. Como já mencionado, sua graduação foi em Matemática e a Especialização em Educação Especial. A professora afirmou que em nenhum momento, no Ensino Médio e na graduação, estudou sobre a educação de alunos com deficiência:

*Como sou formada em matemática não vi nada sobre deficiência e inclusão, a não ser na especialização. Escolhi a área de Educação Especial na especialização porque recebi um aluno com paralisia cerebral em minha sala e então não sabia o que fazer e comecei a estudar. Na formação continuada participo de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, normalmente uma vez por ano é específico para a área de Educação Especial.*

Esse comentário da professora é similar aos dos demais sujeitos da pesquisa, conforme se poderá comprovar nem todas as narrativas apresentadas nesse capítulo. As análises revelam que poucos professores receberam, em sua formação inicial, conteúdos a respeito da Educação Especial ou Educação Inclusiva, e esse fato, segundo eles, dificulta a implementação da inclusão em suas práticas escolares.

Ivone mencionou que a Secretaria Municipal de Educação investe pouco recurso na formação continuada para professores que trabalham com alunos com deficiência. Segundo a docente, os cursos na área de Educação Especial são oferecidos uma ou duas vezes por ano e nem sempre há vagas para todos os interessados.



A professora deixou claro que não está satisfeita com as políticas de formação continuada<sup>23</sup> para o professor do ensino fundamental e acredita que a formação e a prática, no atual contexto, devem ser repensadas:

*Não, não estou satisfeita. Os seminários são sempre os mesmos, com os mesmos palestrantes, inclusive os exemplos dados nas palestras são exatamente os mesmos. Fica sempre na mesmice. Não contribui, pois não temos contato com novas experiências, pois é só teoria, não tem nada que possamos utilizar na prática. Penso que a Secretaria Municipal de Educação deva solicitar a opinião dos professores que atendem as crianças com deficiência sobre suas necessidades de formação. Até já enviamos sugestões, mas elas não foram validadas. Além disso, os materiais disponibilizados nas salas de recursos deveriam ser adequados para o tipo de deficiência que cada escola possui, mas eles mandam os mesmos materiais para todos e às vezes nem sabemos como usar. Eu acho também que esses cursos de formação não deveriam ser oferecidos somente para os professores das salas de recursos e para PAP (professor de apoio pedagógico), já que estamos falando de inclusão, então o professor da sala regular que atende esse aluno também deveria participar. Outra coisa é que os cursos de formação são sempre durante a semana e nem todos os professores podem participar, porque não tem que dê aulas para os alunos. O problema é que cada vez que muda a equipe da Secretaria de Educação os projetos de formação de professores são interrompidos ou modificados, não há uma continuidade no processo.*

É importante revelar que das oito entrevistas realizadas, observou-se alguns aspectos comuns e outros singulares entre elas. De acordo com a narrativa de cada sujeito percebeu-se que existem diferenças na forma como cada um reage frente às dificuldades apresentadas no decorrer de sua atuação profissional e como se relacionam com suas limitações ao atender alunos com deficiência. Apesar disso, percebe-se, com base nos discursos dos sujeitos inquiridos, que a insatisfação em relação ao que lhes é oferecido como formação continuada é unânime. Todos relataram que as políticas de formação continuada oferecidas, não são suficientes para atender às especificidades das diferentes deficiências apresentadas pelos alunos, nem para dar suporte ao atendimento desses alunos inseridos no ensino regular.

A professora Ivone relatou que considera a formação continuada muito importante, uma vez que, na sua graduação não teve nenhuma disciplina que

---

<sup>23</sup> As políticas de formação continuada às quais a professora se refere dizem respeito ao Programa de Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação.

contemplasse aspectos referentes à Educação Especial ou à Educação Inclusiva. Além disso, durante o período de formação acadêmica, não lhe foram proporcionadas oportunidades de estudos e discussões sobre a educação da pessoa com deficiência.

Quando questionada sobre em qual momento da sua formação aprendeu a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares em conformidade com as necessidades de cada aluno, a professora respondeu que aprendeu na prática:

*Aprendi com a prática. Quando comecei na sala de recursos não tínhamos materiais disponíveis, então tinha que criar com as crianças os materiais, principalmente com sucatas, fazem uns dois anos que a Secretaria começou a mandar materiais para as salas de recursos. A adaptação curricular fui aprendendo na prática com cada aluno que recebia, eu ia estudando o caso e a deficiência por ele apresentada então ia adaptando as atividades.*

Quando indagada se, enquanto professora, se sentia preparada para trabalhar com alunos com deficiência inseridos no ensino regular, respondeu: “*Não. Sempre é um novo desafio. Preciso sempre estudar, investigar cada caso que recebo. Porque cada aluno é único e cada família é uma e precisa de um olhar diferenciado*”.

Com base no depoimento acima e nos dos demais entrevistados, ressalta-se a percepção de que a maioria dos sujeitos que participaram da pesquisa, embora relatando suas limitações quanto à formação para o atendimento ao aluno com deficiência e mesmo enfrentando momentos de dificuldade em relação a sua prática em sala de aula, não deixaram que isso se tornasse um impedimento para trabalhar com esses alunos. Mesmo levando em conta suas dificuldades, os professores mostraram-se preocupados e em busca constante de uma formação capaz de fazer com que os alunos se apropriem do saber culturalmente construído.

A respeito do posicionamento favorável ou não ao processo de inclusão escolar, Ivone disse:

*Sou a favor parcialmente. Tem casos que dá certo. Outros não. Alguns são necessários o atendimento da APAE, porque somente lá eles têm atendimentos com especialistas como fonoaudióloga, neurologista, psicólogo, fisioterapeuta. Quando a família traz para o ensino regular não dá mais o atendimento especializado de que o aluno precisa e isso é prejudicial para o rendimento dessa criança.*

Em relação às questões colocadas pela professora, cabe fazer uma reflexão acerca da teoria de Vygotsky, quanto ao processo de inclusão. Nos textos Vigotskianos (1997) aparecem críticas a respeito das escolas especiais pela atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência. O autor opõe-se aos ambientes segregativos e isolados, e o faz com o argumento de que as experiências sociais e educacionais das crianças ficam restritas a um grupo homogêneo. Segregadas nesses ambientes, as crianças com deficiência têm seu processo de aprendizagem limitado e diferente das crianças educadas em escolas regulares. No que se refere à escola especial, destacou que não se deve conformar que ela aplique um programa reduzido da escola comum, nem métodos facilitados e simplificados.

Vygotsky parte do ponto de vista de que a criança com deficiência na sala comum, inserida em ambiente integrador, terá mais condições de superar suas limitações em parceria com os demais colegas. O autor insiste em que a escola especial não deve restringir seus objetivos aos limites pré-estabelecidos pela existência de uma dificuldade.

Nessa perspectiva, percebe-se que o autor defende o paradigma da Educação Inclusiva, embora em seus escritos não se encontre a palavra “inclusão”<sup>24</sup> propriamente dita. Observa-se que o conceito existe quando o autor afirma, entre outros exemplos, que “[...] o coletivo é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em particular, na criança retardada mental”. (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Dessa maneira, nota-se que Vygotsky desaconselha a segregação dos alunos com deficiência em escolas especiais. Goes (2007, p. 4) referindo-se ao pensamento de Vygotsky diz que,

O autor insiste em suas críticas à escola especial, pela atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência, tornando o trabalho educativo no que, em diversos escritos, ele chama de ‘pedagogia minimalista’, ‘cultural sensorial’ e ‘ortopedia psicológica’. Rejeita o ensino por meio de treinamentos penosos e técnicas ajustadas a deficiência, bem como a marcante segregação dos ambientes de ensino.

---

<sup>24</sup> Aspas nossas.

## PROFESSORA ISAURA

Isaura, professora do 3º ano do ensino fundamental, concluiu em 2005 a sua graduação no curso Normal Superior na Faculdade Vizinhança do Vale do Iguaçu (VIZIVALI)<sup>25</sup> e realizou o curso de especialização em Psicopedagogia no ano de 2007, do qual também não obteve certificado de conclusão, uma vez que não possuía certificado de graduação.

Ela atua na rede municipal de ensino de Cascavel há 24 anos e atualmente possui um período como professora titular do 3º ano do ensino fundamental e outro trabalha como professora de Espanhol e Educação Física do 1º ao 5º ano.

Na turma do 3º ano, atende 25 alunos, sendo um com deficiência diagnosticada como síndrome de Asperger e outros alunos com dificuldade de aprendizagem<sup>26</sup>.

Ao ser entrevistada, verbalizou que no decorrer de sua atuação, encontra muitas dificuldades para lidar com alunos com deficiência.

*Por exemplo, esse aluno que citei, já trabalhava com ele em séries anteriores, quando o recebi não sabia nem comer sozinho e não tinha diagnóstico, então encaminhamos para a avaliação, mas o diagnóstico veio somente dois anos mais tarde. Então o trabalho com ele deixou muito a desejar. Eu não sei nada sobre essa síndrome, preciso estudar. Na sala eu atendo os demais alunos e ele é atendido pela PAP (professor de apoio pedagógico). Muitas professoras resistem em ser PAP, por receio de desconhecer as deficiências apresentadas pelos alunos. Além disso, todos os alunos de 3º ano que possuem alguma dificuldade estão na minha sala, porque a sala de recursos funciona de manhã, então eles precisam frequentar a escola à tarde e temos somente uma turma de 3º ano. Outro ponto é a resistência da família em aceitar ou buscar um diagnóstico e também de acompanhar e dar suporte a esse aluno que necessita.*

A partir da narrativa da professora e pautando-se em Vygotsky, pode-se dizer que as pessoas com deficiências devem ser estimuladas, devem ter acesso a recursos pedagógicos adequados ao seu nível de desenvolvimento, especificamente às dificuldades que apresentam, bem como, sugere-se um ambiente educacional favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, elas poderão beneficiar-se

<sup>25</sup> O curso realizado pela professora Isaura refere-se a um curso a distância ainda não reconhecido pelo MEC.

<sup>26</sup> A professora relatou que alguns desses alunos com dificuldades de aprendizagem, ela suspeita pelo que apresentam que tenham alguma deficiência. Solicitou à família uma avaliação, mas a mesma se recusa realizar.

do processo de aprendizagem como os demais alunos e assimilar grande parte dos conteúdos.

Nesse sentido, é possível considerar que Vygotsky (1997), por meio da teoria Histórico-Cultural, apresenta outra concepção a respeito do papel da escola e do trabalho do professor. O autor ressalta que a escola tem a tarefa de criar formas de trabalho, positivas e próprias, que atendam às necessidades e as peculiaridades dos alunos. Segundo ele, a criança com deficiência não necessita permanecer mais tempo na escola, nem ficar em classe com menor quantidade de crianças, nem agrupada por nível e ritmo de desenvolvimento psíquico. Precisa, sim, permanecer em uma escola especial, mas especial por apresentar um programa, com uma metodologia própria e direcionada às necessidades especiais de cada um. Ou seja, uma pedagogia pessoal e individual.

Nessa perspectiva percebe-se, com a fala da professora Isaura, que a inclusão dos alunos com deficiência, nessa sala de aula, não se efetiva na prática, uma vez que os mesmos estão inseridos no ensino regular, porém estão destinados ao trabalho segregado exclusivamente da professora PAP.

Quando indagada como se construiu e vem se construindo a sua formação para a docência no ensino fundamental para atender alunos com deficiência no ensino regular, Isaura declarou:

*Na graduação, como fiz a distância, não tive uma boa formação e não aprendi nada sobre alunos com deficiência. Além disso, esse curso não foi reconhecido pelo MEC e agora eu preciso fazer umas disciplinas de adaptação em Céu Azul<sup>27</sup> para poder obter o diploma. Vamos ver se agora aparece alguma coisa sobre inclusão. Na especialização vi alguma coisa, mas muito superficial. Eu participo de alguns cursos oferecidos pela prefeitura, mas a maioria não é na área de Educação Especial.*

A entrevistada enfatizou, ainda, que durante o período de formação acadêmica não lhe foram proporcionadas oportunidades de estudos e discussões acerca do atendimento à pessoa com deficiência, nem teve nenhuma disciplina que contemplasse a Educação Especial ou a Educação Inclusiva.

Quando questionada sobre em qual momento da sua formação aprendeu a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades de cada aluno, a professora verbalizou: “*Nunca tive nada sobre isso.*”

---

<sup>27</sup> Cidade vizinha a Cascavel.

*Cascavel é pólo para formação de professores dos municípios vizinhos e mesmo assim a formação é muito precária”.*

Quando indagada se, enquanto professora, se sentia preparada para trabalhar com alunos com deficiência inseridos no ensino regular, disse:

*Não. Nem um pouco. Há pouco investimento em cursos de formação para trabalhar com alunos com deficiência. Os cursos oferecidos nessa área são disponibilizados apenas para os professores PAP e os professores de sala de recursos. Além disso, quando são oferecidos existem poucas vagas e nem todos podem participar.*

De acordo com a fala acima — e conforme outras que serão mencionadas no decorrer desse capítulo — percebe-se inquietação em praticamente todos os relatos dos sujeitos entrevistados, no que se refere a não se sentirem preparados para atender os alunos com deficiência. Dos oito professores participantes da pesquisa, sete relataram que não se sentem preparados para atender alunos com deficiência que recebem em suas salas de aula no ensino regular. Como justificativa para a sensação de despreparo, destacam principalmente a falta de conhecimento sobre a deficiência apresentada pelo aluno e a falta de cursos de formação.

Em relação às políticas de formação continuada do professor do ensino fundamental, a professora demonstra insatisfação e acredita que a forma com que acontece isso, no atual contexto, deva ser repensada:

*Não estou satisfeita com a atual política de formação continuada de professores. Os cursos oferecidos não são de qualidade e não atendem as expectativas e necessidades que os professores têm. A maioria deles é em forma de seminário, e não enriquece a prática de sala de aula. Eles só falam de currículo o tempo todo e esquecem das dificuldades que os professores têm em trabalhar com alunos com deficiência.*

Acrescenta ainda que:

*Os cursos deveriam investir nessa temática. Para a escola conseguir uma PAP, para atender um aluno precisa de um diagnóstico que demora muito tempo para sair. Na verdade, a preocupação da Secretaria é com o índice de aprovação de alunos no município. Se a escola retém um aluno, já precisa dar explicações. Outro problema é que esses cursos são oferecidos somente para o PAP e os professores da sala de recursos. Outra coisa... Cada vez que muda a equipe da Secretaria de Educação os projetos de formação de professores são interrompidos ou modificados, não há uma continuidade no processo.*

Todos os professores relataram que os cursos na área de Educação Especial são oferecidos apenas para as Professoras de Apoio Pedagógico e às professoras das Salas de Recursos. Assim, a professora regente da turma que atende esse aluno não possui oportunidade de participar dessa formação específica.

A professora relata ainda que,

*Na verdade, ano que vem eu quero ser PAP, eu tenho psicopedagogia então posso assumir essa função. Ser PAP é muito bom, ganha o mesmo salário do professor, não precisa fazer planejamento, preparar aulas, corrigir avaliações e atende somente um aluno.*

A respeito do processo de inclusão escolar, Isaura verbaliza que:

*Hoje estamos vivenciando na escola um processo de classes multisseriadas, cada aluno encontra-se em nível de aprendizagem devido suas deficiências e dificuldades e nem a escola e nem os professores estão preparados para essa realidade. Acredito que a função maior da escola nesses casos é a socialização da criança e não o desenvolvimento da aprendizagem sistematizada. A maioria dos alunos com deficiência na escola são copistas. Além disso, nem a portaria que regulamenta a quantidade de alunos em sala não é respeitada. As leis são muito bonitas no papel, mas na prática não funciona. Cada dia temos mais alunos com problema na escola regular. Penso que dependendo do problema esse aluno deva frequentar a APAE que tem mais recursos para esses alunos. Sou a favor da inclusão desde que o professor e a escola tenham suporte, ajuda e formação para saber como atender esses alunos.*

Com suporte na teoria de Vygotsky, cabe refletir sobre a posição da professora em relação aos alunos com deficiência frequentarem a APAE. Ressalta-se que, para esse autor, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. O ensino em separado não se justifica, uma vez que os caminhos da aprendizagem, percorridos por uma criança com ou sem deficiência, são os mesmos. Nesse sentido Rossetto (2009, p. 33) diz:

*Preocupado com a educação das pessoas com deficiência e sustentado pelo princípio de que todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes, Vygotsky discute o processo de desenvolvimento humano na perspectiva de que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças.*

Dessa forma, é possível compreender que a escola regular é o lugar mais propício para o processo de aprendizagem e desenvolvimento também dos alunos com deficiência. É nela que se adquirem os conhecimentos cultural e socialmente construídos. E, no caso desses alunos, a convivência em sociedade, em ambientes escolares integradores é potencializada para desenvolver a capacidade de superação da própria deficiência.

#### PROFESSORA SOLANGE

Solange é professora de apoio pedagógico (PAP) de um aluno com deficiência do 3º ano do ensino fundamental. Concluiu sua graduação no curso de Pedagogia, no ano de 2001, pela Universidade Paranaense (UNIPAR) e realizou o curso de especialização em Educação Especial e Gestão Escolar, não lembrando o ano de conclusão da referida especialização. Ela trabalha há 28 anos na rede municipal de ensino e atualmente exerce a função de PAP em tempo integral do 1º ao 5º ano.

Na sala do 3º ano atende exclusivamente a um aluno com deficiência diagnosticada como síndrome de Asperger. Solange relatou que seu trabalho é somente com esse aluno em sala de aula.

Ao ser entrevistada, afirmou que, no decorrer de sua atuação, encontrou e ainda encontra muitas dificuldades para lidar com alunos com deficiência e destaca que o ponto principal é a falta de apoio das famílias.

Quando indagada como se construiu e vem se construindo a sua formação para a docência no ensino fundamental para atender alunos com deficiência no ensino regular, Solange declarou:

*Na graduação, não tive muita informação de como atender esses alunos, já na especialização tive uma boa formação de forma bem concreta e prática. Fiquei quatro anos na sala de recursos e isso me deu uma boa experiência. De acordo com a deficiência que atendo, a Secretaria de Educação oferece cursos de formação para aquela deficiência específica, mas somente para o professor que é PAP. Esse aluno que tenho agora, não conheço muito sobre essa deficiência, estou estudando para saber.*

Relatou que na graduação teve uma disciplina que contemplava aspectos da Educação Especial e que durante esse período foram-lhe proporcionadas



oportunidades de estudos e discussões a respeito da educação da pessoa com deficiência, através de seminários, palestras, cursos e oficinas.

Questionada sobre em qual momento da sua formação aprendeu a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades de cada aluno, a professora comentou:

*Nunca aprendi a fazer adaptação curricular em sala comum. Agora nessa função que estou não preciso fazer planejamento. Fazia plano de ensino de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos quando trabalhava nas salas de recursos.*

Indagada se se sentia preparada para trabalhar com alunos com deficiência inseridos no ensino regular, a professora verbalizou: “Com certeza. Acho que teria um pouco de dificuldade em trabalhar com o deficiente visual e físico. Mas a gente vai pesquisando e conhecendo a deficiência e se dá um jeitinho”.

É interessante ressaltar que a professora Solange foi a única a afirmar que se sente preparada para trabalhar com alunos com deficiência. Apesar disso, percebeu-se que ela ainda se sente receosa diante de um possível trabalho com alunos com deficiência física e visual. A partir dessa constatação, conclui-se que a preparação do professor que trabalha com aluno com deficiência deveria permitir a ele subsídios necessários para atender a todos os alunos inseridos no ensino regular, independentemente de suas limitações e/ou condições.

Em relação às políticas de formação continuada do professor do ensino fundamental, a professora demonstra insatisfação e acredita que a formação e/ou a prática, no atual contexto, deva ser repensada. Segundo ela,

*Teria que ter mais cursos de formação nessa área, pois os cursos fazem diferença na prática de sala de aula, não por causa das palestras, mas pelas oportunidades de trocas entre os professores que participam dos cursos. Os palestrantes falam muito na teoria e nada na prática. Temos a oportunidade de pelo menos uma vez no ano realizar um curso desses.*

E complementa: “Na minha opinião, deveria ter mais cursos de formação. Além disso, as vagas são limitadas e, às vezes, não podemos nos inscrever no curso da área de nosso interesse, pois não há mais vagas”.

Percebe-se na fala da professora Solange e nas demais, produzidas pelos sujeitos entrevistados, a preocupação com o processo de inclusão escolar, uma vez

que, além de exporem suas angústias e dificuldades, sugerem mudanças, principalmente no que tange à formação dos professores e suporte aos docentes que atendem alunos com deficiência, inseridos no ensino regular.

A respeito do posicionamento favorável ou não ao processo de inclusão escolar, Solange disse:

*Depende. Alguns casos sou a favor. Outros não. O professor que atende esse aluno precisa de apoio e formação para que o processo de inclusão realmente aconteça. Um aluno com deficiência no ensino regular sem apoio não consegue se desenvolver pedagogicamente falando. Depende do professor buscar formação e estudos para trabalhar com esses alunos.*

A partir do depoimento da professora, deduz-se que o Programa de Formação Continuada proposto, não atinge o objetivo de formar profissionais com novas práticas, mas apenas disseminar a ideia de Educação Inclusiva. Constatação essa presente também nas demais narrativas dos professores entrevistados.

Quando se revisita os conceitos implícitos na teoria de Vygotsky entende-se a prática pedagógica como um processo que vê o ser humano em sua totalidade e em constante processo de humanização e de transformação. Esse processo traz à tona esclarecimentos acerca do papel desempenhado pelo outro no processo de formação e de desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, ao se tecer considerações sobre a importância do papel desempenhado pelo outro no processo de desenvolvimento do indivíduo, não se pode deixar de destacar o papel do professor como mediador. Bem como, considerando a importância da teoria de Vygotsky, especialmente no que se refere à função do professor como mediador, deve-se lembrar o objeto de estudo desta da presente pesquisa: formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Entende-se que os dois aspectos encontram-se estreitamente relacionados, ou seja, o que se defende como formação do professor, na perspectiva da Educação Inclusiva e o papel do professor como mediador. Embora nos escritos de Vygotsky não sejam encontradas referências em relação à questão da "formação do professor",<sup>28</sup> não se pode, tendo em vista a importância do seu papel no processo de escolarização do aluno com deficiência, deixar de considerar esse pressuposto teórico.

---

<sup>28</sup> Aspas nossas.

Vygotsky postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. Assim, "[...] mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação" (VYGOTSKY, 1991, p. 96). O autor trabalha com a noção de que a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.

Segundo Freitas (2008), nessa perspectiva não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos elementos de mediação, tais como, os signos, os símbolos e a cultura, assim como o papel do outro e do professor, considerados como ferramentas imprescindíveis, no processo de aquisição do conhecimento. Para o estudioso russo, "Os signos passam a ser compartilhados pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social" (VYGOTSKY, 1991, p. 102). Compete, então, ao professor conhecer essa questão, para adequar posturas e métodos a um modelo que coincida com práticas educativas atualizadas.

#### 5.1.1.2 Escola número 2

A escola pesquisada é de Ensino Fundamental e foi fundada em 1973. Nela encontram-se matriculados 400 alunos, atendidos por 25 professores. O estabelecimento conta com uma sala de recursos (SR), desde o ano de 2000 na qual são atendidos alunos com deficiência e/ou distúrbios de aprendizagem. A professora desse serviço de apoio recebe, em média, oito alunos por semana.

Nessa escola foram entrevistados dois professores que trabalham com alunos com deficiência. São eles uma professora PAP e o professor titular da turma do ensino regular.

#### PROFESSOR MIRANDA

Miranda atua, em um período, como professor regente do 5º ano e, no outro período, na educação de Jovens na Guarda Mirim. Ele concluiu sua graduação em letras no ano de 2001, pela UNIPAR e realizou sua especialização na mesma Instituição, terminando-a no ano de 2002.

Está na rede municipal de ensino há nove anos e, no momento, possui seis alunos com deficiência diagnosticada, porém, somente 01 é atendido pelo professor de apoio pedagógico. Os alunos mencionados possuem deficiências física e mental.

No decorrer da entrevista, o pesquisado falou que já teve muitas dificuldades para lidar com os alunos com deficiência, dentre elas, a dificuldade na apropriação dos conteúdos por parte dos alunos e a falta de investimentos públicos na formação e capacitação dos professores. Em relação a isso comenta:

*Mas o que mais me inquieta é a falta de apropriação dos conteúdos pelos alunos com deficiência. Não consigo desenvolver uma consistência argumentativa desses alunos e desenvolver a construção do conhecimento abstrato que já é esperado para essa faixa etária.*

Quando indagado como se construiu e vem se construindo a sua formação para a docência no ensino fundamental, para atender alunos com deficiência no ensino regular afirmou:

*Na formação inicial não vi nada sobre a deficiência e inclusão. Na formação continuada participo de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e participei do curso do PEE oferecido pela UNIOESTE.*

Destacou que, em nenhum momento, em sua formação acadêmica lhe foi oferecido oportunidades de estudos e discussões sobre o tema, e que sempre foi aprendendo na prática, no cotidiano da escola. Conforme assegura,

*Sempre aprendi na prática. Mas nunca tive nada de forma sistematizada como formação. Cada aluno que recebo, repenso minha prática e planejo minhas aulas de acordo com as necessidades de cada aluno com deficiência. Procuro materiais e adequar ações didáticas que consigam desenvolver esse aluno da melhor forma possível e significativa.*

Quando perguntado, se está preparado para trabalhar com alunos com deficiência inseridos no ensino regular, respondeu:

*Não. A gente nunca está 100%. É sempre um novo desafio o atendimento à criança com deficiência. No início de minha atuação na área de educação eu era muito resistente em aceitar a inclusão dessas crianças no ensino regular. Sempre fiquei muito preocupado com esta questão pela falta de subsídio e formação/capacitação do professor para atender esses alunos, porque eles não estão ali*

*somente para se socializar, eles precisam aprender o que você ensina.*

Com base no depoimento acima e de acordo com o referencial vygotskyano, vale enfatizar que cabe aos professores compreenderem que todo aluno pode, a seu modo e respeitando seu tempo, beneficiar-se do processo de escolarização, desde que tenha oportunidades adequadas para desenvolver suas capacidades e que os instrumentos necessários para ultrapassar suas limitações sejam disponibilizados.

Miranda ressaltou a importância de o poder público realizar um maior investimento em programas de formação de professores. Ele enfatizou que somente com a formação continuada os professores terão subsídios e amparo para trabalhar com os alunos que possuem alguma deficiência.

*Precisa mais investimento público na formação/capacitação do professor que atende essas crianças. Olha só estamos em setembro e tivemos apenas dois seminários até agora e não foi na área da Educação Especial.*

O professor demonstrou insatisfação com as políticas de formação continuada, ofertadas pelo município. Ele defende que a formação e/ou a prática no atual contexto, deva ser repensada.

*Enfiaram essas crianças goela abaixo nas escolas e não deram suporte para o professor atender as especificidades desses alunos. Os seminários não são suficientes. Acredito que isso não é formação continuada, a formação continuada deve ser sistematizada e continua durante todo o período letivo. Assim dará um subsídio maior para a prática em sala de aula. E para, além disso, o professor precisa ser mais valorizado, ter tempo para estudar e se aperfeiçoar/planejar. A formação não deve ser esporádica e sim verdadeiramente 'contínua'.*

Nesse sentido, acredita-se que o processo de inclusão deva ter como alicerce um processo de formação inicial e continuada dos professores, que seja capaz de construir práticas educativas reflexivas que atendam todo o alunado, seja com ou sem deficiência.

Quando indagado sobre seu posicionamento em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, Miranda lembrou que já foi rotulado como preconceituoso.

*Já fui chamado de preconceituoso porque era contra e hoje sou a favor, porque apenas percebo as conquistas dos alunos com deficiência que eu atendo na sala de ensino regular. Porém, penso que temos muito ainda o que avançar na área de inclusão. Os alunos não estão na escola regular apenas para se socializar. Isso não é inclusão. Incluir é conseguir fazer com que esses alunos com deficiência se sintam capazes de superar suas limitações e avançar nos processos cognitivos.*

Diante disso, entende-se que o professor necessita de formação inicial e continuada que o prepare para atuar na Educação Especial, para atender alunos com deficiência, incluídos no ensino regular. Essa formação o prepara para fazer intervenções psicopedagógicas junto ao aluno com deficiência, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela própria deficiência e apoiá-lo na inserção escolar e social.

#### PROFESSORA EVANICE

Evanice é professora PAP de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental e no contraturno ministra aulas de Espanhol. Em 2001 formou-se em Pedagogia pela FAG e nos anos de 2003 e 2007 terminou as especializações em Gestão Escolar e Educação Especial respectivamente, na mesma instituição.

A professora atua na rede municipal de ensino há 09 anos. Na sala de aula tem apenas 01 aluno com deficiência física. No decorrer da entrevista relatou as dificuldades que encontra para lidar com esse aluno com deficiência.

*Com esse aluno eu tenho muita dificuldade de ensinar matemática, porque ele é muito distraído e isso dificulta a aprendizagem. Como ele é incluso a gente tem que trabalhar com ele como com os demais, senão não é incluso. E isso é muito difícil. Além disso, o prédio da escola é antigo e não está adaptado para atender uma criança com deficiência física. Existem muitas barreiras arquitetônicas como escadas e rampas inclinadas demais.*

Quando perguntada sobre a sua formação para a docência no ensino fundamental, no sentido de atender alunos com deficiência no ensino regular, ela respondeu:

*Na graduação tive alguma disciplina, que não me lembro o nome, que tratava da questão da Educação Especial. Na especialização da Educação Especial também tive uma boa fundamentação teórica, mas o que me ajudou mesmo foi a prática, o dia a dia. Aprendi com*

*cada dificuldade apresentada pelo aluno. Em relação á formação continuada, penso que o município oferece poucos cursos nessa área e os programas de formação se restringem a dois cursos por ano.*

A entrevistada destacou ainda que durante sua formação acadêmica não lhe foram proporcionadas oportunidades de estudo e discussões a respeito da educação da pessoa com deficiência e que as discussões mais pertinentes que tivera sobre o assunto, fora quando participou de encontros e debates fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Quando lhe foi perguntado em qual momento da sua formação aprendeu a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno, a professora respondeu que em nenhum momento aprendeu sobre essas questões “[...] mesmo porque quem faz isso é o professor regente e a professora da sala de recursos, então não vejo necessidade disso”.

Em relação a sua preparação para trabalhar com alunos com deficiência, comentou:

*Quando eu iniciei nessa função queria sentir como era a prática de trabalhar com alunos com deficiência. Acredito que aprendi muito, porque tenho boa vontade, se você se dedica você não sente dificuldade. Acho que eu teria muita dificuldade de atender um deficiente auditivo ou visual, agora como atendo um deficiente físico é mais tranquilo.*

Em relação às políticas de formação continuada do professor do ensino fundamental, oferecidas aos professores da Rede municipal de Ensino, a professora mostrou-se insatisfeita com a situação atual e acredita que a formação ou a prática no atual contexto, deva ser repensada.

*Tem que ser urgentemente repensado. A formação continuada deveria visar a necessidade específica de cada professor que atende alunos com deficiência. Penso que o primeiro passo seria ouvir os professores a respeito disso. Eles fazem reuniões, conversam com a gente, nós colocamos nossas dificuldades, mas nem sempre são atendidas. A Secretaria diz que nos ouve, mas só faz de conta, pois nossas necessidades de formação não são atendidas na prática.*

Provocada a falar sobre o processo de inclusão disse que:

*Da maneira como está, a inclusão não está acontecendo de forma efetiva. Começando pelas barreiras arquitetônicas, falta de formação e valorização do professor. Para poder atender essas crianças de forma efetiva através de um atendimento educacional de qualidade, falta muito, mas principalmente a ampliação dos conhecimentos dos professores que atendem esses alunos através de uma formação realmente contínua.*

A posição da professora em relação ao processo de inclusão remete à necessidade de uma proposta de formação de professores capaz de garantir que esses docentes tenham cabedal teórico e prático suficiente para propiciar aos alunos com deficiência a apropriação dos conteúdos ensinados. A respeito da valorização do trabalho do professor, mencionada pela entrevistada, Caiado (2009, p. 162) assegura que é

Importante registrar que se entende que o processo de conquista por condições de trabalho adequadas à prática pedagógica se trava no campo de luta política dos trabalhadores. Condições de trabalho são um dos elementos dentro da multiplicidade e complexidade de fatores que compõem o cotidiano escolar.

#### 5.1.1.3 Escola número 3

A escola pesquisada oferta o Ensino Fundamental e foi fundada em 1971. Encontram-se matriculados nela 772 alunos, atendidos por 40 professores. Essa escola possui uma sala de recursos (SR) que atende em média oito alunos com deficiência ou distúrbios de aprendizagem, por semana.

Nessa escola foram interrogadas três docentes que atendem alunos com deficiência, entre elas, duas professoras PAP e a professora titular de uma turma do ensino regular.

#### PROFESSORA MARIANA

A Professora Mariana formou-se em Pedagogia no ano de 1987 pela Universidade de Caxias do Sul - UCS e concluiu sua especialização, em Docência em Ensino Superior, no ano de 2001.

Há 05 anos é professora da rede Municipal de Ensino. Atualmente é professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental, no período da manhã e no período da tarde.



Foi-lhe perguntado se em sua sala de aula existe aluno com deficiência e se encontra alguma dificuldade para lidar com essas pessoas.

*Sim, tenho dois alunos com deficiência, um é deficiente físico e mental e o outro com deficiência mental. E sobre as dificuldades a principal é o apoio da família. Se as crianças tivessem um acompanhamento efetivo das famílias, elas poderiam progredir mais. Um desses alunos que eu atendo tem um progresso muito mais acentuado do que o outro, embora suas dificuldades cognitivas sejam maiores que do outro aluno. O outro aluno não tem apoio da família, está abandonado na escola, a família se conformou com a deficiência do filho, e acha que aprender o mínimo já é o suficiente.*

Indagada como se deu sua formação para docência no Ensino Fundamental para atender alunos com deficiência, ela afirmou:

*Eu trabalhei alguns anos na APAE, acredito que isso tenha me dado uma boa experiência. Agora em relação à formação inicial, nunca tive nada a respeito, também na época em que fiz a graduação nem se falava em inclusão. Na formação continuada, sempre que tenho oportunidades, participo de cursos e palestras, acho que essas coisas sempre acrescentam algo na nossa formação e contribuem na nossa tarefa de professor.*

A professora relatou que em sua formação acadêmica não teve nenhuma disciplina que abordasse a Educação Especial e também, não lhe foram proporcionadas oportunidades de estudos e discussões sobre a educação da pessoa com deficiência. “O meu curso era muito político e tinha algumas discussões sobre políticas públicas de inclusão, porém fundamentação teórica não tinha nada. O que me ajudou foi o estágio na APAE durante o curso”.

A docente acrescentou que, em relação às adaptações curriculares para atender às necessidades peculiares de cada aluno, nunca obteve formação específica, ressaltando: “A gente aprende junto com os alunos. Aprende a lidar com eles de acordo com as dificuldades que apresentam. Agora na minha formação nunca aprendi a adequar os métodos de ensino”.

Quando indagada se estava preparada para atender os alunos com deficiência, comentou:

*Acredito que hoje ninguém possa dizer que está preparado para trabalhar com esses alunos. Não temos amparo e nem formação para atender essa clientela. Se alguém disser que sente preparado*

*está mentindo. O que percebo é que existem muitas leis bonitas no papel, mas na prática nada se efetiva.*

Assim como nos demais depoimentos mencionados no decorrer desse capítulo, todos os professores relatam a existência de diversos dispositivos legais que asseguram o atendimento aos alunos com deficiência no ensino regular, porém são unânimes em afirmar que as leis, na prática, não são efetivadas.

Nesse sentido, a obra de Vygotsky, em contrapartida ao atual excesso de leis e aos discursos propagados no que se refere à Educação Especial e Educação Inclusiva, apresenta indicativos para as condições de ensino em uma educação que respeite e saiba lidar com as diferenças. Revela a complexidade do desenvolvimento do ser humano partindo do pressuposto de que o sujeito se constitui por meio de um permanente processo de ações e inter-relações essencialmente mediadas.

Mariana foi indagada sobre os investimentos realizados pela Secretaria Municipal de Educação em cursos de qualificação para o professor trabalhar com alunos com deficiência e a mesma afirmou:

*Eu gostaria que oferecessem curso realmente de forma contínua, poderia ser até no sábado que eu iria, mas algo realmente que contribuísse de forma consistente, não apenas um curso de oito horas duas vezes ao ano, como é oferecido pela Secretaria.*

Mariana mostrou-se insatisfeita em relação às políticas de formação continuada do professor do ensino fundamental e acredita que esse aspecto no atual contexto, precisa ser repensado.

*Hoje não temos nada dirigido especificamente para o atendimento a criança com deficiência. Quando você recebe um aluno deficiente, são oferecidos alguns cursos de um dia ou uma tarde. Nem sempre esses cursos são no início do ano, às vezes está na metade ou no final do ano aí você faz o curso, então não adianta mais. Penso que deveria ter um curso de extensão ao longo do ano ou uma especialização oferecida pela Secretaria que focasse a formação do professor para atender esses alunos.*

E, sobre o processo de Inclusão Escolar, mostrou-se parcialmente a favor:

*Acredito que o processo de inclusão enquanto socialização é muito válido, mas enquanto aprendizagem só terá sucesso quando tivermos um programa efetivo de formação docente continuada. De nada adianta termos muitas leis que não são colocadas em prática.*

*Na verdade o que estamos fazendo com essas crianças são experiências, que na maioria das vezes fracassam. As crianças com deficiência saíram do casulo da APAE para tornarem-se cobaias em nossas mãos.*

Nesse depoimento percebe-se a angústia da professora em relação ao processo de inclusão. Merece destaque a indicação da necessidade, atribuída pela professora, de um programa efetivo de formação continuada. Essa observação do sujeito é percebida também nos demais entrevistados. Os dados obtidos revelam a importância de propiciar aos professores que atendem alunos com deficiência, inseridos no ensino regular, capacitação continuada que gerem conhecimentos teóricos e práticos capazes de auxiliar na superação de dificuldades apontadas no dia a dia do sistema escolar.

#### PROFESSORA KARLA

A professora Karla se formou em 2011 em Pedagogia pela Universidade Pan-americana - UNIPAN e posteriormente iniciou sua especialização em Docência em Ensino Superior pela mesma Instituição.

Atualmente trabalha como PAP de uma aluna do 3º ano do ensino fundamental. Atua na Rede Municipal de Cascavel há 02 anos.

A aluna atendida pela professora possui deficiência mental e deficiência física. A docente comentou que até o atual momento não teve dificuldades para atender essa aluna em virtude da deficiência mental por ela apresentada ser leve.

Quando indagada sobre a sua formação para a docência no ensino fundamental, para atender alunos com deficiência no ensino regular, ela explicou: *“Fiz magistério e a graduação em Pedagogia e agora estou cursando a especialização. Vi alguma coisa sobre Educação Inclusiva na graduação, mas bem superficial”*.

Karla destacou que não se lembra de ter, em sua graduação, alguma disciplina que contemplasse a Educação Especial, e que, durante o período foram oferecidas poucas oportunidades de estudos e discussões acerca da educação da pessoa com deficiência.

Questionada se, em algum momento da sua formação, aprendeu a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais de cada aluno e se, enquanto professora, se sente

preparada para trabalhar com alunos com deficiência inseridos no ensino regular, respondeu:

*Nunca tive nada sobre isso. O que eu aprendi foi na prática. E sobre a preparação, não me sinto preparada porque não tive um preparo teórico e nem prático para isso. Eu me lembro que um professor na graduação me disse que era impossível trabalhar e estudar as diferentes deficiências para atender esses alunos no ensino regular e eu concordo com ele. A gente recebe esses alunos em sala e não sabe o que fazer.*

A respeito da necessidade de investimento do poder público em cursos de qualificação para o professor trabalhar com alunos com deficiência, Karla comentou:

*Haveria necessidade de ser oferecido mais cursos na área de Educação Especial, os que existem são insuficientes e nem sempre há vagas para todos os professores, então você tem que escolher os que sobram.*

Sobre as políticas de formação continuada do professor do ensino fundamental, acredita que a formação e/ou a prática no atual contexto, deva ser repensada. *“Precisamos de mais formação continuada. Na verdade deveria haver uma formação efetiva para toda a comunidade escolar, não somente para os professores, porque a verdadeira inclusão envolve todos”*.

Em relação ao processo de inclusão a professora mostrou-se descontente com a atual situação e alegou que:

*O processo de inclusão da forma como está é uma utopia. Precisa ser reestruturado, colocado em práticas as leis que o amparam. O trabalho em sala de aula do Ensino Regular do aluno com deficiência precisa ser planejado e efetivo para que surta efeitos satisfatórios a nível de aprendizagem e não somente de socialização.*

Mais uma vez é latente a percepção dos professores, retratada na fala da professora Karla, da necessidade de um processo de inclusão capaz de desenvolver o aluno com deficiência em suas potencialidades, independente de suas limitações. Sasaki (1997, p. 18) a esse respeito relata que:

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela: 'representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado'.

Pode-se considerar, portanto, que o processo de inclusão escolar depende, não somente de políticas públicas que amparem esse processo, mas do trabalho pedagógico do professor da classe comum, qualificado para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos, capaz de propor igualdade de oportunidades e ensino-aprendizagem para todos.

### PROFESSORA ELIANE

Formada pela UNIPAN, a Professora Eliane terminou seu curso de Pedagogia no ano de 2005 e fez sua especialização em Educação Especial, no ano de 2009 na mesma Instituição.

A ouvida é Professora da Rede Municipal de Cascavel há 03 anos e no momento atua como Professora de Apoio Pedagógico (PAP) e Professora Auxiliar no contraturno.

A professora atende um aluno com deficiência física e mental no 3º ano do Ensino Fundamental. Ela comentou sobre as dificuldades que encontra em lidar com pessoas com deficiência, ressaltando:

*A maior dificuldade que enfrento é o acesso a recursos pedagógicos adequados e eficazes para atender as dificuldades apresentadas por esses alunos. Não tenho jogos, materiais didáticos e nem mesmo atividades capazes de suprir as necessidades por eles apresentadas.*

Com relação a como se construiu e vem se construindo sua formação para a docência de alunos com deficiência no ensino regular, disse o seguinte:

*Na graduação, não vi quase nada a respeito da inclusão. Na especialização como era na área da Educação Especial, já contribuí mais para a minha fundamentação teórica. Já na formação continuada, não tive nada sobre Educação Especial durante esse tempo que atuo na rede, pois as vagas são limitadas e não atendem a todos que desejam. Eu tenho uma apostila da Especialização sobre alunos com deficiência que sempre carrego comigo e consulto sempre que percebo a necessidade. Ela é o meu socorro. Me ajuda muito.*

A docente relata que teve uma fundamentação superficial na graduação, sobre Educação Especial e que não teve oportunidades de estudos e discussões acerca da educação da pessoa com deficiência. Apesar de a professora dizer que não teve formação e fundamentação a respeito do atendimento ao aluno com deficiência, assegura ter conhecimento suficiente para adequar os métodos de ensino para atender esses alunos.

*Na especialização aprendi alguma coisa sobre adequar métodos de ensino e adaptações curricular, só que como a especialização tem uma duração curta, essa prática fica muito superficial o que torna difícil nossa atuação em sala de aula.*

Nesse contexto, cabe mencionar que, embora a professora garanta que se sente capaz de adequar os métodos de ensino e realizar adaptações curriculares, a mesma não realiza esse trabalho na prática, uma vez que, é PAP e não cabe a ela construir o planejamento e as ações didáticas. Essas ações ficam a cargo da professora titular e ela somente aplica o que lhe é sugerido.

Embora tenha feito a afirmação acima, a docente contradiz-se quando finaliza sua fala em relação a sentir-se preparada para atender os alunos com deficiência, inseridos no ensino regular. Segundo ela,

*Ainda não temos preparo suficiente para atender essas crianças. Temos um longo caminho pela frente em relação à formação para dizermos que estamos preparados para esse trabalho com alunos com deficiência inseridos no ensino regular.*

A professora mencionou que o investimento em cursos de qualificação para o professor trabalhar com alunos com deficiência, não é suficiente e explicou:

*Até existe um investimento. O problema é que os cursos oferecidos nessa área de meu interesse às vezes não tem mais vaga. Mas não é porque a procura é grande. As pessoas escolhem os cursos pela proximidade da sua casa, e assim acaba pegando uma vaga de uma pessoa que teria interesse naquela determinada área do conhecimento.*

Em relação ao processo de Inclusão Escolar, diz que:

*Para chegarmos a um processo de inclusão real falta muito. Hoje o que temos é um depósito de crianças com deficiência nas salas de ensino regular, e isso não é inclusão. Se era para ser assim, era melhor que esses alunos ficassem na APAE, pelo menos lá eles teriam atendimento especializado.*

Todos os sujeitos entrevistados relatam que são parcialmente a favor do processo de inclusão. Os discursos demonstram que a falta de formação inicial e continuada são um dos principais empecilhos para que seja oferecida uma Educação Inclusiva de qualidade a todos os alunos. Percebeu-se que há uma preocupação unânime dos professores em oferecer um ensino capaz de superar as limitações postas pela deficiência, por meio de um ensino de qualidade que respeite às especificidades de cada aluno.

Além disso, os professores percebem que o papel do professor como mediador do conhecimento é de suma importância, porém sentem-se despreparados para atender essa demanda. Nessa perspectiva da Educação Inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de conhecimento:

[...] o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social. (VYGOTSKY, 1987, p. 161).

Trata-se de um modelo pertinente em tempos de Educação Inclusiva, onde a interação é um processo essencial.

Segundo Rossetto (2009, p. 41):

Na abordagem de Vygotsky, o conceito de mediação é central para explicar a conversão das funções naturais em funções culturais no ser humano. Seus estudos acerca da mediação partiram das ideias de Hegel ao considerar esse instrumento como uma característica fundamental da razão humana. A atuação do outro, ou seja, a mediação feita por outra pessoa é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange à apreensão de conceitos e na internalização de processos interpsicológicos.

Assim, é pelo conceito de mediação que se associam os processos de aprender e de ensinar. Portanto, entende-se que a figura do professor e a de colegas mais experientes é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Segundo Pino (1992, p. 332),

[...] a mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. Esse elemento mediador seria o signo, que pode ser entendido como um instrumento social que permite conhecer e transformar a realidade. Pode-se então considerar que 'tanto as interações sujeito/objeto – relações epistemológicas – quanto às interações sujeito/sujeito – relações eminentemente comunicativas – não são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos'.

Os professores que participaram da pesquisa concordam que a interação dos alunos com deficiência com os demais alunos é, na sala de ensino regular, positiva para o seu desenvolvimento. Para Vygotsky, a criança quando nasce é um ser biológico. A partir do momento em que ingressa na escola, estabelece relações com o outro e com o meio e passa a constituir-se como ser humano. Essas relações são extremamente importantes para o seu desenvolvimento. O ambiente escolar deve proporcionar essa ação integradora para que a criança se insira e participe plenamente da sociedade na qual está inserida.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pretendeu-se investigar se os professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), da rede municipal de ensino de Cascavel/PR, sentem-se preparados para atender os alunos com deficiência que chegam à escola e como acontece, na percepção desses docentes, a formação inicial e continuada para trabalhar com esses alunos. Para tanto, essa pesquisa ouviu oito professores.

No decorrer do estudo procurou-se colocar em evidência a situação em que os professores, sujeitos da pesquisa, encontram-se em termos de formação e atuação docente.

Após a realização das entrevistas e de posse das narrativas, passou-se à análise e discussão das informações colhidas no intuito de atingir o objetivo proposto. A partir dessa análise, a hipótese inicial fora confirmada, ou seja, nos depoimentos dos sujeitos, percebeu-se que eles, na maioria das vezes, não trazem de sua formação inicial e continuada o conhecimento necessário para atender os alunos com deficiência que chegam às suas salas de aula. Aproximadamente 90% dos professores entrevistados sentem-se despreparados para atender esse alunado e atribuem esse fato, principalmente, à falta de um programa de formação continuada para o exercício da docência na Educação Especial e Educação Inclusiva.

Não se pode deixar de mencionar que, apesar das inúmeras leis vigentes, tanto no âmbito municipal como no nacional, que garantem o atendimento aos alunos com deficiência inseridos no ensino regular, percebeu-se que na prática pedagógica do professor a qualidade desse atendimento não é garantida, por inúmeros fatores. Uma das principais dificuldades apontadas pelos entrevistados é a falta de programas de formação que possibilitam ao professor conhecimentos específicos para atender a todos, independentemente de suas limitações e tipo de deficiência apresentada.

Assim, ao tratar do processo de inclusão escolar, defende-se a implantação de um programa de formação continuada de professores para a Educação Especial e Educação Inclusiva capaz de consolidar-se como espaço de formação pessoal e profissional. É urgente a conexão entre a prática pedagógica, a fundamentação teórica adotada para atender essa clientela, bem como, a implementação de políticas públicas e de investimentos que sustentam esta área.

Acredita-se que a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel deva criar políticas próprias, efetivas e permanentes, que permitam a formação continuada desses profissionais, que na maioria das vezes, não encontraram em sua formação inicial espaço para discutir questões específicas e fundamentais no que tange ao processo de escolarização da pessoa com deficiência.

Em relação à formação inicial, entende-se que os cursos de licenciatura, no que se refere à Educação Especial e Educação Inclusiva, não contemplam aspectos relevantes que contribuiriam para a formação dos profissionais que atuam nessa área. Esse fato fora constatado ao entrevistar os professores que fizeram parte desta pesquisa. Todos os sujeitos foram unânimes em relatar que em nenhum momento de sua formação inicial tiveram disciplinas ou conteúdos que contemplassem a Educação Especial, e que, durante esse período foram oferecidas poucas oportunidades de estudos e discussões acerca dessa área.

Outro fato importante em relação à formação inicial, que cabe destacar, refere-se à adequação de métodos de ensino e adaptações curriculares. Ao serem questionados sobre esses aspectos, todos os entrevistados responderam que em nenhum momento da sua formação aprenderam a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Assim, cabe refletir como o atendimento ao aluno com deficiência está acontecendo em sala de aula, uma vez que, os conhecimentos específicos, na área de educação especial, são fundamentais para que todos aprendam. Conforme menciona Vygotsky, em seus estudos, toda criança é capaz de aprender desde que sejam oferecidos recursos adequados, pois o caminho da aprendizagem é o mesmo para a pessoa com deficiência e sem deficiência. É necessário, porém, que o professor conheça as especificidades desse aluno a fim de promover recursos adequados para desenvolver suas potencialidades e superar suas limitações.

Os sujeitos entrevistados, além de não encontrarem esse suporte em sua formação inicial, também, não encontram consistência nos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos que a educação na perspectiva inclusiva requer.

Cabe também apontar que os professores salientaram que sentem necessidade de discutir e refletir sobre suas inseguranças e fragilidades ao atender

alunos com deficiência. Eles demonstraram sentir-se angustiados e inseguros no que se refere ao trabalho desenvolvido junto ao aluno com deficiência, em razão da falta de uma formação adequada, seja inicial ou continuada.

Nesse sentido, de acordo com a fala dos professores, considera-se imprescindível repensar os investimentos realizados no município de Cascavel, na formação docente continuada dos professores da Rede Municipal, visto que, percebeu-se, também, nos documentos de âmbito municipal analisados no decorrer do trabalho, que esses investimentos não se concentram nessa formação. Acredita-se que o investimento na formação docente é uma ação capaz de melhorar as práticas pedagógicas dos professores, as quais se apresentam, atualmente, insuficientes para a oferta de um ensino de qualidade.

Portanto, a superação dessas dificuldades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, deve ser buscada por meio da articulação dos saberes específicos com os saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino, presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das escolas. É importante a reestruturação ou, dir-se-ia, a criação de um programa de formação capaz de construir diferentes alternativas para as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula. Justifica-se essa necessidade, uma vez que, durante o estudo, percebeu-se a inexistência de um programa estruturado, que realmente se efetive na prática e que contribua para a qualificação dos profissionais que atendem alunos com deficiência, inseridos no interior das salas de aula do ensino regular.

Essas são algumas das questões que se buscou pontuar nesse estudo. De modo especial espera-se que os gestores que estão à frente do processo de formação de professores sejam sensíveis às vozes dos docentes que atuam diretamente com esses alunos no sentido de perceberem suas dificuldades no atendimento da criança com deficiência, inclusa no ensino regular. Estas vozes quando ouvidas, respeitadas e atendidas poderão trazer contribuições para uma prática educativa mais humana para todos os alunos inseridos na escola, sejam eles com ou sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Diversidade, deficiência e educação. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 12, p. 3-12, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 5, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.). **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração**. Brasília: MEC, ano 13, nº 23, p. 37-42, 2001.

\_\_\_\_\_; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 15 de maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 15 de maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina 'ASPECTOS ÉTICOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS', nos cursos de Pedagogia, Psicologia, e em toda as licenciaturas e conteúdos relativos nos cursos superiores que especifica. Disponível em: <[http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/cidadania/gedef/legislacao/portaria\\_1793\\_94.asp](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/cidadania/gedef/legislacao/portaria_1793_94.asp)>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº-6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7611, 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Nota Técnica – SEESP/GAB nº 9/2010.** Orientações para organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010. Disponível em: <[nota\\_tecnica\\_n9\\_centro\\_aee.pdf](#)>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Nota Técnica- SEESP/GAB nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010. Disponível em: <[notatecnica\\_n112010.pdf](#)>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 13.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 3 de junho de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 1793, de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_1793.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_1793.pdf)>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 de 02/10/2009 / CNE - Conselho Nacional de Educação.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink= 212491>>. Acesso em 15 maio 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 15 maio 2011.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009.

CARVALHO, R. E. **Temas de educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Educação Especial.** Cascavel, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 3.886.** Regulamenta o Plano Municipal de Educação -2004 - 2014. Cascavel, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação de Cascavel, PR.** Cascavel. 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 03/2010.** Estabelece normas para o exercício dos profissionais do magistério, detentores dos cargos de Professor, Monitor Educacional e Monitor, em atividades de apoio especializado, de natureza pedagógica e as de cuidar, no Atendimento educacional Especializado, ofertado na Rede pública Municipal de Ensino. Cascavel, 2010.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. Escolarização e deficiência: a escolha da escola. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2008. p. 249-298.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 15 maio 2011.

FERREIRA, J. Políticas e práticas de educação inclusiva. In: GOES. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Associados, 2004.

\_\_\_\_\_; MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P. Integração e inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES, F. P. S. **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Soraia Napoleão et.al. **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2008.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002.

GÓES, Maria Cecília R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p. 17-24, jul. 2000.

\_\_\_\_\_; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIBÂNIO, J. C. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo; Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_; OLIBEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. A construção da escola pública: avanços e impasses. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ** (Tribunal de Justiça), jun 2004.

\_\_\_\_\_. O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./jun.2000.

\_\_\_\_\_. **Como a escola pode tornar-se inclusiva**. Disponível em: <<http://www.inclusão.com.br/index.htm>>. Acesso em: 19 out. 2011.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: historia e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 1996.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE. São Paulo: USP, 1999.

\_\_\_\_\_. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Integração**, ano 14, n. 24, 2002.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar**: temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-122.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. UNIMEP, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre, RS: Editora: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, E. da S. G.; GLAT, R. Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais. In: VALLE, B. de B. R. et al. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba, PR: IESDE, 2003.

OLIVEIRA, M. C. de. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional**. 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PIETRO, Rosângela Gavioli (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contra pontos. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Políticas da inclusão**: compromisso do poder público, da escola e dos professores. São Paulo, 1997.

PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 1992.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. 238 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Inclusão implica em transformação**. Entrevista ao Jornal da entidade Amigos dos Metroviários Excepcionais, 2005.



SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Rita de Cácia; SILVA, Greice Santos. Desafios para o educador inclusivo. O educador frente à diversidade e à inclusão. **Revista da FAGED**, n. 09, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones S.A. 1997. (Obras Escogidas, 5).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid, España: Visor, 1995. (Obras Escogidas, 3).

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Instrumento para Coleta de Dados

Sexo: Masc. ( ) Fem. ( )

- Curso de graduação \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_

- Pós-graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado ( )

Ano de conclusão da última titulação: \_\_\_\_\_

- Instituição onde fez a graduação \_\_\_\_\_

- Há quanto tempo você é professor (a) na rede municipal de Cascavel? \_\_\_\_\_

- Em que série atua atualmente? \_\_\_\_\_

- Possui em sua sala aluno com algum tipo de deficiência? Qual?

\_\_\_\_\_

- Quais os principais problemas enfrentados na sua prática docente para atender alunos com deficiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Como se construiu e vem se construindo a sua formação para a docência no ensino fundamental, para atender alunos com deficiência no ensino regular?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- O que tem mais relevância para a sua prática? As experiências do cotidiano ou a formação acadêmica?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Na sua graduação, teve contato com as novas tecnologias da informação e da comunicação, como metodologias de estudo relacionadas à Educação Inclusiva?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Durante o período de formação acadêmica, foi-lhe proporcionado aprender a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares, de acordo com as necessidades individuais educacionais de cada aluno?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Na instituição de ensino em que você fez a graduação, foi-lhe ensinado a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas, como o uso do computador e da internet, por exemplo?

---

---

- Você, enquanto professor(a) sente-se confortável com seus conhecimentos acadêmicos para selecionar recursos educativos, a fim de proporcionar um melhor aprendizado a alunos com necessidades educacionais especiais?

---

---

- A escola em que você trabalha capacita você, enquanto professor, a identificar alunos com deficiência?

---

---

- Quando recebe um aluno com deficiência, você participa de programas de capacitação continuada para atendê-lo em suas necessidades?

---

---

- Estes programas/cursos satisfazem as necessidades levantadas e contribui para lidar com questões presentes no atendimento à criança com deficiência?

---

---

- São oferecidos cursos de formação continuada aos professores das escolas que atendem alunos com deficiência?

---

---

- Quem os promove? A própria escola ou a Secretaria Municipal de Educação?

---

---

- Quem ministra esses cursos?

---

---

- Você está satisfeito com as políticas de formação continuada, voltadas ao professor do Ensino Fundamental? Você acredita que a formação e/ou a prática no atual contexto, devam ser repensadas? Quais indícios apontam necessidades de mudanças? Em sua opinião, quais aspectos apresentam-se falhos?

---

---

- Em sua opinião, quais contribuições poderão trazer um programa voltado à formação continuada do professor do ensino regular, para atender os alunos com deficiência?

---

---

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do Projeto: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Pesquisador responsável e colaboradores:

Marcia Ionara Eichstadt Piovezani

Elizabeth Rossetto (orientadora)

Com o intuito de se obter informações necessárias ao projeto de pesquisa do Mestrado em Educação, convidamos V. S.<sup>a</sup> a participar do referido projeto, cujo objetivo é coletar informações que poderão subsidiar a pesquisa que se propõe: levantar dados para saber se os professores da rede municipal de ensino, do município de Cascavel, sentem-se preparados para receber alunos com deficiência em suas classes de ensino regular e, quais são as ações da Secretaria Municipal de Educação, em relação à formação continuada desses professores.

Diante da possibilidade de qualquer desconforto ou dúvidas, coloca-se à disposição o e-mail:marcia\_ionara@hotmail.com.br e os números de telefones de contato: (045) 3038 3412 e/ou (045) 91056131 – Marcia Piovezani.

A sua colaboração é de fundamental importância e poderá trazer contribuições no que diz respeito ao espaço formador do professor do ensino regular que recebe, em suas salas de aula, alunos com deficiência, bem como poderá possibilitar a criação de políticas próprias que possam contribuir para a formação dos professores.

Este Termo será elaborado em duas vias, sendo uma de propriedade do entrevistado e outra do entrevistador.

Comunicamos que os resultados serão utilizados somente para fins científicos e que será mantida a confidencialidade do sujeito pesquisado, não havendo envolvimento financeiro nem em termos de pagamento nem recebimento pela participação no projeto.

Também, diante de qualquer situação que vier a surgir, a sua participação na pesquisa, poderá ser cancelada e, diante da necessidade de maiores informações, poder-se-á entrar em contato com o Comitê de Ética:(45)32203272

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Cascavel\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome:\_\_\_\_\_

Assinatura:\_\_\_\_\_

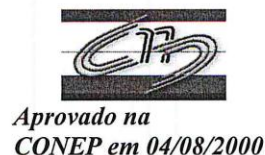
Eu, Marcia Ionara Eichstadt Piovezani, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante.

\_\_\_\_\_

## **ANEXOS**



## ANEXO A – Parecer 476/2011 - CEP

**PARECER 476/2011-CEP**

Projeto de Dissertação, pesquisador responsável: Marcia Ionara Eichstadt Piovezani do Centro de Educação e Ciências Aplicadas Campus de Cascavel.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 15/12/2011, Ata 011/2011 - CEP, o processo CR nº 1431/2011, referente ao projeto, intitulado "Formação docente continuada e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva".

Período da vigência: Março de 2011 a Março de 2013.

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde. Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 15 de Dezembro de 2011.

  
**ANELINE MARIA RUEDELL**

Coordenadora do CEP/Unioeste