



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CAMPUS DE CAJAZEIRAS
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA SOUSA

**A ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO
DE CARRAPATEIRA/PB**

**CAJAZEIRAS/PB
2013**

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA SOUSA

**A ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO
DE CARRAPATEIRA/PB**

Monografia apresentada ao Centro de Formação de Professores – Unidade de Educação – Curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Prof^a. Ms. Nozangela Maria Rolim Dantas

CAJAZEIRAS/PB
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S725a Sousa, Maria de Fátima Pereira
A Atuação docente frente à educação inclusiva
no município de Carrapateira/PB /Maria de Fátima
Pereira Sousa. Cajazeiras, 2013.
67f. : il.

Orientadora: Nozângela Maria Rolim Dantas.
Monografia (Graduação) – UFCG/CFP

1.Educação Inclusiva. 2. Atuação docente -
Carrapateira-Paraíba. I.Dantas, Nozângela Maria
Rolim. II.Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 376

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA SOUSA

**A ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO
DE CARRAPATEIRA/PB**

Monografia apresentada ao Centro de Formação de Professores – Unidade de Educação – Curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em: 02 de maio de 2013

BANCA EXAMINADORA

_____ / ____ / _____

Prof^a. Ms. Nozângela Maria Rolim Dantas

_____ / ____ / _____

Prof^a. Dr^a. Zildene Francisca Pereira

_____ / ____ / _____

Prof^a. Edinaura Almeida de Araújo

A todos os educadores empenhados na edificação de uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva.

A todas as pessoas que buscam contribuir para o desenvolvimento e prover suprimentos capazes de acontecer uma educação de qualidade para todos independentemente de qualquer situação.

OFEREÇO!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua presença constante, pelas oportunidades que me foram dadas na vida, pelo auxílio nas minhas escolhas por ter conhecido as pessoas que conheci e também por ter vivido fases difíceis, que foram os materiais significativos para a construção do meu aprendizado.

Jamais poderia deixar de agradecer aos meus pais, pela força, apoio e dedicação durante todo o tempo decorrente para a conclusão deste curso.

Ao meu esposo e filho, pela compreensão da ausência, pelo incentivo e companheirismo durante toda a trajetória de estudos.

A minha orientadora, Profa. Mst. Nozangela Maria Rolim Dantas, pelas indicações, sugestões e dedicação durante toda a realização deste trabalho.

Aos professores, pelos ensinamentos que me serviram de base para o enriquecimento da pesquisa.

A todos os meus amigos e colegas, pelo apoio e momentos de alegria!

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para a execução desse trabalho e pela realização desse sonho, seja pela ajuda constante ou por uma palavra de amizade! A todos só posso dizer: Muito Obrigada!

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. [...] querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.”

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

A metodologia da educação inclusiva se fundamenta na busca de meios capazes de inserir no contexto educacional aqueles indivíduos que, por algum motivo, estão excluídos do ambiente escolar. A inclusão escolar para as pessoas com deficiência ainda é um grande desafio para o presente sistema educacional brasileiro e havendo uma real inclusão, haverá conseqüentemente a garantia dos direitos desses indivíduos; é uma conquista que vai facilitar a vida de todas as pessoas tornando-os cidadãos de direitos e deveres iguais. Neste sentido, esta pesquisa qualitativa de condição descritiva, com enfoque bibliográfico, completada por respostas de um questionário aplicado aos docentes de uma escola pública no município de Carrapateira/PB, que atende a alunos com deficiência, busca analisar as dificuldades vivenciadas em sala de aula e o nível de formação oferecida ao profissional para lidar com esse público estudantil no âmbito escolar. O trabalho monográfico mostra que a educação inclusiva, no pensamento dos professores entrevistados, é de grande importância, mas terá muito que mudar para superar as dificuldades que ainda persistem no processo de inclusão, com procedimentos mais significativos, apoio administrativo e pedagógico, que ainda são muito limitados.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Inclusiva. Atuação Docente. Diferença.

ABSTRACT

The methodology of inclusive education is based on finding ways able to enter the educational context those individuals who, for some reason, are excluded from the school environment. School inclusion for people with disabilities is still a big challenge for the present Brazilian educational system and there is a real inclusion, will therefore guaranteeing the rights of these individuals, it is an achievement that will make life easier for all people becoming citizens of equal rights and duties. Therefore, this condition descriptive qualitative research, focusing bibliography, supplemented by responses to a questionnaire given to the teachers at a public school in the town of Carrapateira/PB, which serves students with disabilities, explores the difficulties experienced in the classroom and the level of the professional training offered to deal with this public student in the school. The monograph shows that inclusive education, in the thinking of teachers interviewed, is of great importance, but will have to change much to overcome difficulties that persist in the inclusion process, with the most significant procedures, administrative support and teaching, which are still very limited.

Keywords: Inclusion, Inclusive Education. Acting Teacher. Difference.

FIGURAS

FIGURA 01. Sexo	47
------------------------------	-----------

TABELAS

TABELA 01. Faixa etária e Religião	48
TABELA 02. Grau de escolaridade e formação.....	49
TABELA 03. Tempo de experiência de magistério (anos).....	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 A escola e os direitos da pessoa com deficiência	16
2.2 A Política da Educação Inclusiva.....	21
2.3 Deficiências e suas principais características	23
2.3.1 Altas habilidades: os superdotados/talentosos	23
2.3.2 Deficiência auditiva	25
2.3.3 Deficiência física	29
2.3.4 Deficiência mental.....	30
2.3.5 Deficiência múltipla.....	32
2.3.6 Deficiência visual	35
2.4 A formação Docente para a educação inclusiva	37
CAPÍTULO II	
3 METODOLOGIA	41
3.1 Tipo de Pesquisa/Abordagem	41
3.2 Local da pesquisa	42
3.3 Amostra.....	44
3.4 Instrumentos e técnicas para a coleta de dados.....	44
3.5 Análise e técnicas de processamento de dados	46
CAPÍTULO III	
4 ANÁLISE DE RESULTADOS	47
4.1 Perfil da amostra	47
4.2 Percepções sobre inclusão e seus pontos positivos	50
4.3 A formação docente para atuar na educação inclusiva	51
4.4 Os profissionais de educação e a preparação para atuarem com educação inclusiva	53
4.5 A escola e a educação inclusiva.....	54
4.6 O docente e a educação inclusiva	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
APÊNDICE.....	68

1. INTRODUÇÃO

A legislação educacional brasileira tem por base principal as orientações apresentadas pela lei de Diretrizes da Educação Básica - LDB, N°. 9394/96 (BRASIL, 1996), onde todo o seu capítulo V define a educação especial como "(...) a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais". Esta mesma lei no inciso III do Art. 59, atenta para o fato de que esta modalidade de ensino seja ministrada por

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.

O texto aponta para que esta capacitação esteja voltada para questões que abordem o melhor convívio e entendimento com estes alunos e suas necessidades educacionais especiais, e também, com seus processos de construção do conhecimento, onde estes ocorram em ambientes que levem em consideração suas necessidades adaptativas. Entretanto, ao nos depararmos com a realidade da prática em sala de aula, percebemos que somente a capacitação, a formação ou a especialização de caráter informativo do docente não garante uma educação inclusiva, de acordo com o que foi solicitado pela LDB, pois não habilita o professor a lidar de forma correta com esses discentes.

A nova realidade educacional já se desenha e faz parte do dia-a-dia da escola e exige a criação de novos mecanismos que possam acelerar de forma qualitativa o desenvolvimento da educação inclusiva dentro da escola comum. Sendo assim, cabe à escola desenvolver um projeto político pedagógico que envolva todos os alunos, tendo instrumental didático, esclarecimento sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, além de administrar os conteúdos de forma que venham a responder a necessidade de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o trabalho educativo com alunos deficientes tem buscado atingir um novo patamar na estrutura educacional pública brasileira, onde há a necessidade

de se refletir sobre o assunto e de se entender as exigências legislativas implantadas que provocaram mudanças sociais em toda a conjuntura da escola, as quais vêm se estabelecendo ao longo do tempo no Brasil.

De acordo com as palavras do educador Paulo Freire (2000, p.32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Portanto, este estudo se tornou importante porque buscou colaborar para que o público acadêmico da área de Pedagogia tenha mais uma ferramenta na construção do conhecimento, pois o mesmo procura compreender o processo de educação inclusiva, ao mesmo tempo, em que busca pesquisar e elaborar conhecimentos no intuito de facilitar o trabalho docente que convivem com essa realidade diária em sala de aula, na perspectiva de que esses profissionais possam utilizar-se dessas informações no seu dia-a-dia, além de tentar promover uma educação inclusiva que possa acontecer de forma a atender as necessidades escolares dos alunos com deficiência.

Este trabalho buscou analisar como ocorre a prática e a formação docente em uma instituição de ensino pública municipal, no 2º ano, da 1ª fase da Educação Básica, da cidade de Carrapateira/PB na perspectiva de uma educação inclusiva para todos.

É fato que esta modalidade de ensino está se firmando nas instituições de ensino no Brasil. O município de Carrapateira/PB, que também faz parte dessa realidade, está localizado no sertão paraibano. Foi realizada a aplicação de questionários de pesquisa junto aos docentes dessa referida escola para termos um breve retrato da realidade. Assim, no aporte teórico apresentaremos a escola e os direitos da pessoa com deficiência, a política da educação inclusiva, as deficiências e suas principais características, bem como, a formação docente para a educação inclusiva.

Para tanto, o presente trabalho será fundamentado em levantamento bibliográfico da literatura específica ao assunto e a aplicação de questionários

para professores que atendem a um público escolar de pessoas com deficiência no município de Carrapateira/PB. Pelo levantamento bibliográfico será possível ampliar o conhecimento a respeito da atuação docente frente à realidade da educação inclusiva no Brasil para podermos relacionar com a realidade do estudo local.

CAPÍTULO I

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A demanda do entendimento das necessidades básicas do ser humano é o arremate para compreendermos a história da humanidade como uma construção. Nessa construção o homem deve estar em condições de produzir ações/formas que lhe possibilitem satisfazer suas necessidades, que proporcionem a sua existência material. Conforme Mantoan (2006, p.14)

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana vem sendo cada vez mais desvelada e destacada e se tornando condição imprescindível para entendermos como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Isso é o que deve ser buscado por todo ser humano a cada dia de sua existência, pois necessitamos contestar os velhos paradigmas para reinterpretarmos os conhecimentos existentes e ditados “como verdades”, na nossa atualidade histórica. Mantoan (2006, p.15) afirma que diante desta realidade,

(...) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – no processo pelo qual forma e instrui os alunos.

Para tanto necessitaremos de conhecermos um pouco da história da educação inclusiva e das suas principais leis que regulamentam essa modalidade de ensino, o que realmente elas contemplam para a melhoria da educação das pessoas com deficiências.

2.1 A escola e os direitos da pessoa com deficiência

O atendimento das necessidades básicas, para o homem primitivo, estava diretamente relacionado com a dependência do que a natureza poderia lhe proporcionar como a caça, a pesca, as cavernas para abrigar-se etc. Eram seres nômades, que viviam em grupos onde, procuravam se satisfazer individualmente como também satisfazer as necessidades do grupo. Segundo Bianchetti (1998, p.8), nesse período

O provável é que alguém, portador de alguma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acabasse se tornando um empecilho, um peso morto, fato que levava o deficiente a ser relegado, abandonado sem que isso causasse culpa.

Para Motta e Romeu Filho (2010), na sociedade grega os homens livres valorizavam a beleza física. Nos esportes olímpicos, onde só participavam homens, eram praticados com todos os atletas nus, ou seja, o corpo perfeito passou a ser uma condição para ser aceito na sociedade grega. Assim, uma pessoa com deficiência era considerada feia e colocada à margem dessa sociedade.

Por volta do final do século XV na Europa, temos as primeiras ações de interesse pelos deficientes. Eles eram isolados, ficavam em asilos, porque se acreditava que não tivessem capacidade de desenvolvimento e de inserção social.

Muito tempo se passou até que começaram a surgir às primeiras instituições especializadas. Foi na França, no ano de 1760, que foi criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, em 1784, foi criado o Instituto dos Jovens Cegos. Com a criação desses institutos, a educação dos surdos e dos cegos começou a progredir, pois pessoas interessadas começaram a estudar e se dedicar. No entanto, todo o processo foi lento, porque faltava apoio da sociedade (MOTTA e ROMEU FILHO, 2010, p.138).

Já no Brasil, os ensaios com a educação especial surgiram tendo por base os métodos utilizados na Europa e nos Estados Unidos, e os mesmos, só surgiram a partir da sensibilidade de pessoas particulares que buscaram apoio junto ao governo brasileiro. Essas ações começaram a ocorrer por volta da metade do século XIX e só atendiam a cegos e mudos, após algum tempo se voltaram a atender pessoas com deficiência mental e física. Apenas no século XX

passou-se a se preocupar de forma sistemática com todos os deficientes (MOTTA e ROMEU FILHO, 2010, p.139).

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação inclusiva ganha respaldo e passa a configurar uma política de direitos para as pessoas com deficiência, conforme está escrito no Título VIII, Capítulo Da Ordem Social, Art. 208, incisos III, IV e V:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

E, complementando esses direitos, ainda no Art. 227 institui no § 1º e § 2º que:

§ 1º criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

A Constituição de 1988 garante a todos o direito à educação e acesso à escola, sem usar adjetivos, por este motivo as instituições de ensino devem garantir o que é de direito perante a Lei Nacional, sem excluir nenhuma pessoa em decorrência de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência, como fica expresso no artigo terceiro dessa Lei.

Mesmo com as obrigações constantes na Carta Magna Brasileira, constatou-se que até 1990, essas políticas de educação especial se limitavam a atos assistencialistas e terapêuticos orientados pelo Ministério da Educação, tendo como ponto de referência a Declaração de Salamanca na Espanha em 1994 “com a presença de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais” (DORZIAT, 2011, p. 23). Mesmo com a Lei Nº. 853/1989, que dispõe sobre o Apoio às Pessoas com Deficiência, sua integração social que

assegura o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, não se concretizou um real atendimento para as pessoas com deficiência.

Esses direitos também estão expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei de N°. 8.069/90, no § 1º do Art. 11º, determina que “a criança e o adolescente com deficiências receberão atendimento especializado.”; e ainda no Art. 5º tem-se a obrigatoriedade incisiva de que,

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Em 2001 com a aprovação da Lei N°. 10.172/01, que cria o Plano Nacional de Educação, na qual, fica estabelecido vinte sete objetivos e metas para educação das pessoas com necessidades especiais. De forma sucinta, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2011, p. 10-11), essas metas versam sobre:

- Desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios; inclusive, em parceria com as áreas de saúde e assistência social; visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- As ações preventivas nas áreas visuais e auditivas até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- O atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino;
- A educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

Se realmente posta em prática, essas metas produzirão efeitos positivos aprimorando uma Educação inclusiva que realmente desenvolva a aprendizagem das crianças com deficiências, proporcionando-lhes um melhor desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem e da inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

Foi instituída também na Lei N°. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 4º, inciso III determina que o Estado

deva garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Dando continuidade, os artigos 58, 59 e 60 versam sobre o mesmo tema e sobre o atendimento educacional de forma especial para alunos com deficiências.

A legislação brasileira é repleta de instrumentos legais que amparam as pessoas com deficiência, mesmo que essas determinações tenham surgido com mais frequência a partir dos anos 90, devido o país ter feito a opção pela constituição de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, consolidada em Jomtien (Tailândia – 1990) e ao mostrar concordância com os impetrados produzidos em Salamanca (Espanha - 1994).

Além de todas as leis já citadas tem-se, o Decreto N°. 3298/99 que regulamenta a Lei N°. 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e consolida as normas de proteção para esse público; a Portaria do Ministério da Educação, N°. 679/99 que dispõe sobre os requisitos de acessibilidades a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições e a Lei N°. 10.098/00 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Mesmo diante de tantas leis para assegurar os direitos das Pessoas com deficiência, observa-se que na prática ainda se tem muito a melhorar. A própria Constituição Federal Brasileira, em toda a sua completude, já seria o bastante para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso a qualquer ambiente, seja ele educacional ou não, mas além dela, temos uma gama de legislaturas que reforçam essa obrigatoriedade. Mantoan (2006, p.27) afirma que:

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade.

Para tanto, acredita-se que toda essa transformação prevista na Lei só ocorrerá a partir de uma reestruturação física e intelectual das instituições educacionais brasileiras, onde o serviço de apoio especializado à educação

inclusiva seja implantado em todos os níveis dos cursos de formação de professores proporcionando mudanças em seus currículos, de modo que esses futuros educadores adotem métodos de ensino apropriados às diversas deficiências.

2.2. A Política da Educação Inclusiva

Se adentrarmos aos períodos da história universal nos depararemos com teorias e práticas que sempre punham à margem os indivíduos economicamente menos favorecidos, entre outras como o preconceito religioso, culturais e raciais. As pessoas com algum tipo de deficiência também não fogem à regra dos grupos dos excluídos:

(...) tidos como 'doentes' e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvo da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais. (BRASIL; 2001, p.19)

Apesar de não serem considerados deficientes os indivíduos com altas habilidades também sofrem dentro do sistema educacional brasileiro, por não ter estrutura e profissionais para acolhê-lo. Pessoas com altas habilidades, devido à necessidade e motivações peculiares, são tidas por muitos como infaustos e indisciplinados, com isso deixam de receber um atendimento escolar especializado na forma que realmente necessitam. “Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional inclusivo por dificuldades de relacionamento (BRASIL; 2001, p.19)”.

Outros grupos de alunos que apresentam dificuldades na adaptação à escola são os que têm alguma síndrome, apresentam quadros psicológicos e neurológicos ou psiquiátricos e que acarretam problemas marcantes na aprendizagem, pois

(...) cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilite o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e a vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. (BRASIL; 2001, p.20)

Ou seja, criar uma política de educação inclusiva é pensar na heterogeneidade das pessoas abrangidas por este processo: crianças, jovens e adultos – considerando suas culturas, marcadas por analogias de gênero, classe e etnia, afundadas num contexto social, que compõe comunidades escolares bem diferentes entre si.

Tendo em vista os fatos que proporcionaram o processo evolutivo e a condução das políticas de educação inclusiva no Brasil, atualmente, precisamos nos voltar a resolver todos os tipos de entraves e pressões que estão acontecendo no meio político, para que realmente a Constituição seja respeitada e a inclusão escolar aconteça de forma concreta. Mantoan (2006, p.94-95) afirma que essas barreiras concorrem para dificultar o entendimento, o valor e a riqueza dos princípios inclusivos, além de terem,

[...] retardado a possibilidade de instaurarmos na educação brasileira um projeto de educação escolar de pessoas com deficiência, consentâneo ao vanguardismo de nossas leis, ao preconizarem a formação educacional de todos os brasileiros.

As justificativas, tanto familiares como das instituições escolares, do não atendimento adequado às pessoas com deficiência estão relacionadas com a falha de atendimento humano qualificado e de materiais adequados a cada tipo de deficiência. Mantoan (2006, p.95) apresenta que os mais comumente citados são:

[...] escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aulas superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiência visual, necessidades de se dominar LIBRAS e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiências, nas salas de aulas comuns; resistência dos pais de alunos com e sem deficiência, entre outros.

A autora trata que esses não são os motivos mais complexos, pois alunos com deficiência ainda se depararão

[...] com resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, que enrijecem suas estruturas – arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços. (MANTOAN; 2006, p.95)

Sendo assim, entende-se que a dificuldade de ir além do formato tradicional adotado pelo processo educacional, passa a ser a maior dificuldade encontrada pela educação inclusiva que encara a rigidez e as exigências do processo escolar das escolas comuns.

Portanto, para que os planos e políticas destinados à educação inclusiva realmente obtenham resultados significativos, faz-se necessário um redimensionamento de necessidades e problemas, atenção política para com os alunos com deficiência, integração do alunado com a educação em geral, informação à comunidade escolar e principalmente melhoria da situação funcional do professor especializado e dos espaços físicos que acomodarão essas pessoas com deficiências. Só assim, poderá proporcionar a este público de alunado um ensino que lhe certifique meios pelos quais, com liberdade e decisão, ele possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida de seus interesses e capacidades. Aqui está uma das questões críticas a ser discutida, quando o objetivo é inserir alunos com deficiência nas escolas comuns e garantir-lhes um atendimento educacional especializado.

2.3. Deficiências e suas principais características

A pergunta que geralmente se faz diante da educação inclusiva é: Como a escola brasileira está lidando com essa nova modalidade de ensino? Para compreender melhor os alunos que estão na área da educação inclusiva, far-se-á um breve levantamento sobre cada uma das dificuldades que podem aparecer no contexto da sala de aula como: altas habilidades/superdotação e deficiências auditiva, física, mental, múltipla e visual.

2.3.1. Altas habilidades: os superdotados/talentosos

O que é um ser com altas habilidades ou superdotado? Virgolim *apud* Brasil (2005, p. 153) apresenta o modelo proposto por Renzulli para responder a este questionamento, em que um ser é considerado como superdotado.

(...) o aluno que apresenta um conjunto bem-definido de três aglomerados traços: habilidade acima da média (não necessariamente superior), envolvimento com a tarefa (ou motivação) e criatividade. Nenhum desses traços isolados é garantia de que o indivíduo apresentará comportamentos superdotados, mas sim a complexa interação que possa haver entre eles.

Em linhas gerais as altas habilidades/superdotação se caracterizam pelo alto potencial de capacidades, talentos e desenvolvimentos, demonstrando uma superior atuação em tudo que realiza.

Nos subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial na área de deficiência-superdotados, publicado pelo MEC (BRASIL, 1995, p. 17-18), há a classificação de vários tipos de altas habilidades.

O Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações; produção ideativa; rapidez do pensamento, julgamento crítico; independência de pensamento, compreensão e memória elevada; capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais. Podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão; fluência e flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa; sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, Capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas e musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum e velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência; controle e coordenação motora.

A escola deve estar preparada para identificar se o aluno é dotado de altas habilidades para, assim, poder oferecer-lhe o melhor atendimento possível, como o acompanhamento de profissionais especializados nesta área. Essa identificação deve ser efetuada o mais cedo possível para que a escola possa oferecer a esse aluno o pleno desenvolvimento de suas capacidades e seu ajuste social adequado.

Mas como a escola classificará um aluno como superdotado ou não? Isso pode ser feito por meio da aplicação de testes com diversos critérios pré-estabelecidos. Para isso o Ministério da Educação (BRASIL; 1995, p.45) orienta que essas atividades devem ser desenvolvidas por orientadores e psicólogos escolares, além de educadores e demais profissionais devidamente qualificados para esse trabalho.

O educador deve estar atento a essas características para poder identificar um possível aluno com altas habilidades/superdotado, no intuito de (BRASIL 1995, p.52), poder auxiliá-lo atendendo à sua curiosidade, respeitando seus interesses na aprendizagem e, sobretudo, estimulando seu desenvolvimento e seu processo acadêmico.

Toda essa preocupação é para que a metodologia educacional se torne mais eficiente porque possibilitará tanto ao professor como ao aluno caminhar juntos, através do diálogo mútuo e da vivência de experiências cotidianas, proporcionando um relacionamento verdadeiramente capaz de realizá-los pessoal e profissionalmente.

2.3.2. Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva ou surdez consiste na perda, mais ou menos acentuada, da percepção dos sons. Verifica-se a existência de diversos tipos de

peças com deficiência auditiva, de acordo com os diferentes graus da perda da audição.

De acordo com (BRASIL 1997 p. 53-54) o aluno surdo pode ser classificado como parcialmente surdo ou surdo, podendo apresentar os seguintes tipos de surdez:

PARCIALMENTE SURDO

a) PORTADOR DE SURDEZ LEVE – aluno que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida.

b) PORTADOR DE SURDEZ MODERADA – aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos.

SURDO

a) PORTADOR DE SURDEZ SEVERA – aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança poderá chegar a adquirir linguagem.

b) PORTADOR DE SURDEZ PROFUNDA – aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral.

Os alunos com surdez leve geralmente não apresentam muitas dificuldades no desenvolvimento das atividades escolares, desde que estas sejam orientadas com uma postura de voz clara pelo professor, podendo assim frequentar uma classe comum. Geralmente, se apresentarem alguma dificuldade, poderá ser com

a alfabetização, leitura ou com problemas articulatórios. Entretanto, tendo um atendimento periódico de um fonoaudiólogo em horário diferente do escolar, superará essa dificuldade sem maiores problemas.

O mesmo pode ser aplicado aos alunos com surdez moderada, contanto que seja disponibilizado a eles um atendimento diário para este fim; também em horário diferenciado do destinado às atividades escolares. Pode ser na sala de recurso ou no consultório do fonoaudiólogo. Com esse atendimento especializado, o educando terá mais facilidade de frequentar e de integrar aos estudos numa sala comum.

Já nos casos da surdez severa, onde o aluno não apresenta linguagem oral ou muito reduzida, os responsáveis por ele deverão ser orientados a procurar clínicas e escolas que forneçam atendimento especializado, desde a educação infantil. Mas, segundo Zanini (2007, p.16),

(...) alguns alunos, permanecendo com o atendimento alternativo, podem sim participar das atividades sensório-motora, artísticas e sociais numa sala de classe comum na pré-escola, com alunos ouvintes. Dentro do atendimento especializado, ele irá adquirir a linguagem interior e receptiva, e expressiva, geralmente porque não consegue atingi-las pelos processos naturais e com o desenvolvimento desta linguagem poderá aprender a ler e escrever em classe especial.

Já o auxílio a alunos que apresentam surdez profunda está relacionado à condição individual do educando e necessita de uma maior participação familiar neste processo educativo, desde o início, em escolas especializadas, pois será inviável a eles adquirirem a linguagem por vias “normais”, devendo acontecer essa aquisição por métodos pedagógicos específicos para tal deficiência.

Zanini (2007, p. 16) afirma que,

Para que os alunos que possuem algum tipo de deficiência auditiva sejam inseridos dentro da sala de aula é necessário que haja comprometimento de todas as partes das escolas tanto com relação a professores quanto com relação a coordenadores e diretores.

Só haverá um crescimento intelectual significativo do aluno com deficiência auditiva no ensino regular, se o atendimento destinado a ele acontecer de forma integral, devido às limitações próprias da deficiência.

Para tanto, os professores deverão tomar algumas providências que possibilite a facilitação desse atendimento, de acordo com (BRASIL; 1997 p.240-241), o professor deve se atentar a:

(...) colocar-se no nível dos olhos da criança, ainda que tenha de sentar-se ou agachar-se; falar com velocidade moderada (nem depressa e nem devagar): empregar frases curtas e simples, porém completas, sem pular nenhuma palavra.

Falar corretamente; repetir determinadas palavras, associando-as a pessoas, objetos e ações.

Falar sobre assuntos que interesse à criança. Geralmente o mesmo que para qualquer criança no dia-a-dia, de acordo com a sua idade; todos os dias o professor deve repetir as mesmas frases, quando a mesma situação se apresentar.

(...) a palavra deve ser bem visível nos lábios daquele que fala; a palavra deve ser corriqueira e que possa ser repetida em várias situações do dia-a-dia.

E, para que aconteça uma real educação integradora do deficiente auditivo precisa-se de (BRASIL; 1997, p.322-323).

- Capacitação sistemática e progressiva do corpo docente, administrativo e técnico local como fator essencial;
- Participação da comunidade escolar na seleção da escola, de modo que ela se identifique como uma escola integradora/inclusiva;
- Sensibilização e conscientização sistemática do corpo docente e de seus familiares, de modo a orientar e preparar a integração/inclusão e a favorecer o exercício da interdependência e da reciprocidade na comunidade escolar;
- Instalação de uma sala de recursos com professor especializado, para propiciar apoio e atendimento ao aluno e demais membros da comunidade escolar;
- Provimento da sala de recursos com materiais didático-pedagógicos necessários para o acesso do aluno ao currículo;
- Adaptações físicas e outras, necessárias para o acesso do aluno à escola: sinais de trânsito, mobiliários e equipamentos, que devem ser gradativamente providenciados com o apoio da comunidade;
- Acompanhamento sistemático do trabalho por coordenadores e técnicos especializados, inclusive, em linguagem de sinais e intérpretes;

- Redução do número de alunos da classe comum.

Assim sendo, a integração do aluno surdo no sistema regular de ensino, é uma ação que deve ser real nas redes públicas de educação, principalmente porque essa educação inclusiva está baseada em direitos humanos e, aos poucos, está se concretizando como uma realidade neste século.

2.3.3. Deficiência física

A deficiência física está relacionada, ordinariamente, a alguma anormalidade presente ao aparelho locomotor, de modo que este não pode funcionar ou desenvolver, de forma plena, a locomoção do indivíduo. Geralmente, o comprometimento desse aparelho está relacionado a problemas que advêm de lesões ou doenças que afetaram os sistemas osteoarticular, muscular ou sistema nervoso; acarretando em paralisia ou atrofiamento dos membros superiores e/ou inferiores, “podendo produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidades variáveis.” (BRASIL; 2004, p.11).

O Decreto Federal 5.296/2004, Art. 5º, § 1º, inciso I, caracteriza a pessoa com deficiência física da seguinte maneira:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções

Neste contexto, para o professor trabalhar com alunos com deficiência física, se faz necessário conhecer a variedade e a complexidade dos diferentes tipos dessa deficiência. Como (BRASIL; 2004, p.13) traz o pensamento de Claude Lévi-Strauss, afirmando que “as diferenças existem, devem ser reconhecidas e assumidas e não escondidas”. Apoderar-se desse conhecimento é uma necessidade vital para o professor, pois, é a partir dele que seu plano de trabalho

deve ser traçado com o objetivo de atingir o potencial possível daquele determinado aluno com aquela determinada deficiência.

O decreto N°. 3956/01, de 08 de outubro de 2001, aponta que deficiência é o detrimento ou irregularidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades.

Zanini (2007, p. 18) citando (BRAZIL, 1994), traz que a deficiência física pode ser classificada da seguinte forma:

- Temporária: Quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores;
- Recuperável: quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por áreas não atingidas;
- Definitiva: quando apesar de tratado, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência;
- Compensável: é aquela que permite por substituição de órgãos.

Os educadores devem criar meios de convivência e comunicação no ambiente escolar, através da sensibilização das outras crianças que não apresentam algum tipo de deficiência, para que elas compreendam as limitações e as necessidades daquelas que tem alguma deficiência; já aqueles alunos com deficiência, através da ação do professor devem se sentir bem acolhidos, e assim, acontecer a relação mais harmoniosa possível no ambiente escolar, proporcionando um maior aprendizado para todos

2.3.4. Deficiência mental

O Ministério da Educação (BRASIL; 1994.a, p.19) citando a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), diz que a deficiência mental

(...) caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho da família e

comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Em consonância com o que foi citado, podemos expor que o deficiente mental terá uma grande limitação na capacidade de aprender algo substancialmente significativo, para que possa fazer uso desse conhecimento em habilidade no seu dia-a-dia. Entende-se, assim, que as pessoas com deficiência intelectual “caracterizam-se por um déficit de inteligência conceitual, prática e social” (BRASIL. 1994.a, p.19).

A deficiência mental é detectada a partir de um teste de Q.I. (Quociente de Inteligência); se o resultado desse teste for inferior a 70 (setenta) ou 75 (setenta e cinco), o indivíduo é tido com alguma deficiência mental.

Após a constatação, o aluno terá que receber uma educação fundamentada em ações bem específicas, pois como afirma (BRASIL. 1994.a, p.25).

O atendimento ao educando deverá ser precedido de avaliação individualizada, efetuada pela equipe interdisciplinar, por meio de procedimentos específicos, que visam conhecer as potencialidades, as limitações e as necessidades especiais do portador de deficiência mental.

A evolução da política educacional brasileira possibilitou à pessoa com deficiência usufruir, pelo menos teoricamente, dos mesmos ambientes educacionais daquelas pessoas sem deficiência, isso foi uma luta no decorrer da história, que hoje se faz realidade. Para os com deficiência mental, Mantoan in (BRASIL; 2005, p.94). afirma que:

Neste novo quadro conceitual e situacional, as pessoas com deficiência mental bastante significativa têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus colegas com deficiências menos severas e mais os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade.

O aluno com deficiência mental vai para a escola comum, mas não deve ser atendido de imediato em classe comum; é viável que fique em salas especiais com professores especializados, que serão os responsáveis de planejar as atividades pedagógicas que serão trabalhadas com aquele aluno. No entanto, sabendo das necessidades estruturais nas quais vivem a maioria das escolas

públicas brasileiras, é provável que esse tipo de atendimento não ocorra; gerando assim, uma realidade de exclusão escolar, principalmente por este público, formado pelos que tem deficiência mental.

Ao deparar-nos com a realidade do atendimento educacional destinado aos alunos com deficiência mental, percebemos que a educação inclusiva, por sua complexidade, exige uma ampliação emergencial das políticas públicas destinadas para tal fim. Uma forma de acelerarmos esse processo de inclusão escolar é buscarmos, segundo Zanini (2007, p.32),

(...) por parcerias, principalmente no quesito financeiro e técnico. É importante que, mesmo sendo a secretaria municipal a responsável, procure apoio com a secretaria estadual, pois esta possui vasta experiência no assunto.

Devemos lutar por essa efetivação da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, pois uma educação democrática é o meio primordial de gerar indivíduos capazes de exercer sua cidadania em meio a sociedade na qual estão inseridos.

2.3.5. Deficiência múltipla

Como definição de deficiência múltipla dada por (BRASIL; 2000.a, p.47) temos que

(...) é a expressão adotada para designar pessoas que tem mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social.

Assim, a denominação para deficiência múltipla está relacionada àquelas pessoas que apresentam duas ou mais deficiências ao mesmo tempo, com prejuízos no seu desenvolvimento global e na capacidade de se adaptar a determinadas situações, entre estas, o convívio escolar.

A educação inclusiva é uma das áreas mais carentes de informação. De acordo com (BRASIL; 2000.a, p.47), não há “literatura sobre o assunto, a falta de intercâmbio de experiências e a escassez de pesquisas científicas” acarretam em

grandes dificuldades para os professores que trabalham nesta área, de modo que até o próprio registro de suas práticas pedagógicas não são divulgadas para servir de orientação a outros educadores que atuam com casos semelhantes.

Entre os estudiosos da deficiência múltipla, o próprio conceito não é definido em um único significado; existem aqueles que defendem a ocorrência de apenas uma deficiência cuja gravidade ocasiona sequelas em outras áreas, dando origem a outros tipos de deficiência. Assim, uma deficiência primária geraria uma deficiência secundária que, conseqüentemente, se caracterizariam ambas em deficiência múltipla. Já outros estudiosos, defendem que uma pessoa com deficiência múltipla é aquela que apresenta duas ou mais deficiências primárias, ou seja, uma é independente da outra ou não é necessário que uma ocorra para que a outra aconteça (um indivíduo com deficiência visual e surdez, por exemplo), em outras palavras, não conservam uma relação de causalidade entre ambas.

Zanini (2007, p.23) diz que,

O aluno, para ser considerado portador de deficiência múltipla, não basta que apresente duas deficiências ao mesmo tempo, é necessário que precise de dois atendimentos especializados, como por exemplo. Se ele for portador de deficiência mental de grau leve e de uma paralisia cerebral de com grave comprometimento na locomoção ele receberá o atendimento como aluno portador de deficiência múltipla de deficiência física/deficiência mental.

Abordando este assunto, a nossa impressão primeira é a de que, o ser com deficiência múltipla, enfrentará uma grave condição humana. Estamos equivocados, pois como afirma (BRASIL; 2000.a. p.49),

Uma pessoa com dupla deficiência sensorial – física e visual – ambas acentuadas, pode estar menos comprometida, em termos de funcionamento global do que uma pessoa com grave deficiência mental.

Percebe-se assim que uma única deficiência poderá trazer maior limitação ao indivíduo do que possíveis duas outras juntas, dependendo do caso.

A gravidade da deficiência está relacionada a diversos fatores, que segundo (BRASIL; 2000.a, p.49), entre tantos que ultrapassam as condições individuais das pessoas com deficiência, estão:

- A atitude de aceitação por parte da família;
- A intervenção adequada para atuar nas causas e nos efeitos das deficiências;
- A oportunidade de participação e integração da pessoa ao ambiente físico e social;
- O apoio adequado, com a duração necessária, para melhorar o funcionamento da pessoa no ambiente;
- O incentivo à autonomia e à criatividade;
- As atitudes favoráveis à formação do autoconceito e da autoimagem positivos.

Diante de todos esses aspectos apresentados está o educacional, que para qualquer indivíduo deve ser o principal, pois é este fator que possibilitará uma melhor interação social, orientando-o da melhor maneira possível como deverá interagir com o meio em que está inserido. Mas, isso dependerá das (BRASIL;2000.a. p,49) “intervenções apropriadas e iniciadas o mais cedo possível”, porque será a partir dessas intervenções que resultarão “melhores condições de desenvolvimento, de aprendizagem e de integração familiar e comunitária”. (BRASIL; 2000.a, p.49).

Para que o atendimento educacional aconteça de forma adequada devemos estar atentos ao fato de que ele seja orientado pelas competências e habilidades do aluno com as deficiências em questão, levando em consideração duas necessidades especiais, que segundo (BRASIL; 2000.b, p.34), toda a

(...) ênfase da intervenção recai principalmente sobre as capacidades do aluno, realizando, ainda a análise funcional e qualificada de suas condições, de modo a definir as respostas educacionais mais adequadas para sua formação.

Mas, para que esse atendimento educacional seja realizado, a instituição educacional necessitará de uma equipe multiprofissional que deva estar entrosada, para realizar o melhor atendimento possível. No entanto, como já foi citado anteriormente, no nosso país não se encontra registros na literatura de

equipes multiprofissionais nas escolas públicas e tenho dúvidas quanto às particulares também.

O pensador e estudioso da educação Vygotsky *apud* (Brasil; 2000.a, p.118), expõe que,

(...) deve-se e pode-se tratar o menino cego, surdo, etc., tanto do ponto de vista psicológico como pedagógico, com a mesma medida do menino normal [...] a diferença está nos símbolos, nos métodos, na técnica e nos procedimentos formais, embora exista uma identidade absoluta do conteúdo de qualquer processo educativo e de ensino.

Caberá ao educador especializado adequar suas atividades pedagógicas a objetivos específicos que deseja atingir com o aluno com deficiência, sempre atento ao mais importante, que é nunca se esquecer do grau de deficiência com o qual se está trabalhando. E para que seja suprida a falta de informação de como o professor deve atuar com alunos com deficiência múltipla, se faz necessário que esses educadores que já atuam nesta área em sala de aula, lancem mão de relatórios diários, semanais ou até mesmo mensais, para servir de registro das experiências adquiridas e, assim, avaliar o progresso de suas ações, se estão atingindo os objetivos almejados, ou não, além de servir como literatura de orientação para demais educadores e pesquisadores que buscarem informações sobre como trabalhar com deficiência múltipla.

2.3.6. Deficiência Visual

A deficiência visual se caracteriza pela perda total ou parcial da capacidade de enxergar após se buscar a melhor correção ótica para o problema. Os Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência visual (BRASIL, 1994c, p.17), que os com deficiência visual, caracterizada sob os enfoques médico-oftalmológico e pedagógico, são aqueles que apresentam:

Cegueira: Redução da acuidade visual central desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) até acuidade visual menor que 20/400P (ou seja 0,05) em um ou ambos os olhos, ou redução do campo visual ao limite inferior a 10°.

Visão subnormal (visão reduzida). Acuidade visual central maior que 20/400 até 20/70 (ou seja 0,3) (WHO) (OMS) Internacional Classification of Impairments. Disabilities and Handicaps. Geneva 1980.

Assim, a escola que quer disponibilizar aos alunos com deficiência visual uma educação realmente inclusiva, precisa conhecer com que tipo estará lidando para planejar bem suas atividades pedagógicas destinadas a este público.

Para tanto, se faz necessário um diagnóstico oftalmológico, bem como a aplicação de uma avaliação psicopedagógica “(...) em hospitais, em clínicas especializadas, em escolas especiais ou em centros integrados de educação especial que contém com esse setor.” (BRASIL; 1994c, p.20).

Se acaso a localidade não disponibilizar de nenhum desses serviços para detectar a deficiência visual, a criança com suspeita de ter esse problema poderá frequentar a escola em uma sala comum, até que a família ou a própria instituição educacional tenha condições de realizar esses diagnósticos com os profissionais competentes na área de oftalmologia e psicopedagogia. No entanto para que o aluno frequente a sala de comum, “(...) quando tiver em condições de seguir os currículos e programas definidos para aquela turma” (ZANINI; 2007, p.21), terá que também frequentar paralelamente aulas com professor especializado, em sala especial destinada exclusivamente ao atendimento educacional dos possuidores de deficiência visual.

O professor da sala comum que atender a alunos deficientes visuais, deve estar atento ao processo educacional desses alunos, pois acreditamos ser dele a maior responsabilidade de garantir que esse educando adquira conhecimentos que o auxiliem no cumprimento de sua cidadania. Já o professor da sala especial deve entender que sua interação com o educando será de complementação daquilo que ele está vivendo na sala de aula comum, atentando para o fato de que, segundo (BRASIL; 1994c, p.24), esse educador deve:

- Avisar sempre que for se ausentar da sala;
- Tudo que for escrito em lousa, ser descrito de forma verbal também, de modo que o sujeito deficiente também possa compreender sobre o que está sendo estudado;
- Levar objetos concretos, para que ele possa tocá-los: entre outras atitudes.

Ainda citando (BRASIL; 1994c, p.29), aponta que o professor especializado no atendimento às pessoas com deficiência visual na sala especial, deve se atentar também a outros aspectos, tais como:

- Potencial de aprendizagem dos educandos;
- Nível de escolaridade dos educandos;
- Recursos especiais necessários à sua educação;
- Atividades que compõem a programação curricular e complementações curriculares específicas.

Portanto, o processo de educação inclusiva para os deficientes visuais deve ser desenvolvido de forma que esses alunos adquiram mecanismos individuais, os quais lhes possibilitem se expressarem como seres capazes de realizações próprias, contribuindo com o crescimento da sua comunidade. Para tanto, o educador deve realizar um bom trabalho com paciência e amor para conquistar um bom resultado. O que devemos entender é que o aluno com alguma deficiência visual não deve ser definido como alguém incapaz, mas como uma pessoa que vive de forma diferente daqueles que enxergam. Porém, essas diferenças revelam-se através de caminhos distintos de organização psíquica e social que comportam a eficaz participação da pessoa na sociedade a qual pertence.

2.4. A Formação Docente para a Educação Inclusiva

O processo de formação docente vem se situando em meio a crises e na necessidade de se buscar meios adequados para que haja uma continuidade formativa qualitativa dos profissionais educadores. Candau (1996 apud MIZUKAMI. 1996, p.35) *in* Zanini (2007, p.47), critica essa situação desconcertante nos cursos de formação de professores dizendo que,

A clássica formação continuada retratava a dicotomia entre a teoria e a prática, através de cursos, que apenas alteravam o discurso do professor. Atualmente esta visão está ficando ultrapassada (...) o lugar de formação do professor deve ser a própria escola, tem que ter como referência fundamental o saber docente e, principalmente, respeitar as etapas do desenvolvimento profissional, não se pode tratar do mesmo modo

o professor em fase inicial no exercício profissional, e aquele que já se encaminha para a aposentadoria, não é possível padronizar.

Atualmente a formação docente vem segundo Pimenta, Garrido e Moura (2001 Apud ZANINI, 2007, p.47), passando por inúmeras mudanças em relação aos saberes, como esses “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.”.

Mais recente, em 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, validado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, do qual, dentre muitas linhas de melhorias, contempla a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Assim, a boa formação dos profissionais do magistério é o componente principal para que haja uma elevação na qualidade da educação, objetivando melhorias na implementação da política da educação inclusiva. Mas, infelizmente, percebemos que pouco se tem mudado nas ações educacionais destinadas a esses alunos. É visível que a formação dos professores atualmente no Brasil não está atingindo, significativamente, o desenvolvimento intelectual necessário para profissionais destinados a lidar com o público com necessidades especiais, proporcionando a este a capacidade de desenvolver suas habilidades e o avanço necessário para o seu desenvolvimento escolar e social.

Nesta perspectiva, (BRASIL, 1998, V.1, p.17) *apud* Freitas (2006, p.07) expõe que,

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindível para que as crianças e jovens não só conquiste o sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Se analisarmos a legislatura brasileira destinada a organização da estrutura educacional vemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB, (Lei N°. 9394/96, também opina sobre a formação docente destinada a educação inclusiva, que em seu Inciso III do Art.59, traz que as escolas deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais,

III. Professor com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professor do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Entretanto, esse educador necessita de assistência para poder refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças, buscando aprimorar suas práticas docentes em sala de aula. Porém, não devemos nos esquecer de que o processo de inclusão é progressivo, interativo e determinado pela cultura local, requerendo, portanto, a participação do próprio aluno na construção desse ambiente escolar que lhe permita uma boa aprendizagem. Mas, a formação docente é a principal alternativa para a concretização dessa escola inclusiva.

Bueno (1999) *apud* Zanini (2007, p.49) expõe que a qualidade no ensino destinado às pessoas com deficiência, no que diz respeito a uma educação verdadeiramente inclusiva, envolve muitos aspectos, entre eles

(...) os dois tipos de docente: professores “generalistas” do ensino regular, com o mínimo de conhecimento e prática sobre os mais variados alunos e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja ele pra trabalhar direto com os alunos ou dar apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integram esses alunos.

A formação docente oferecida pelas diversas instituições formadoras de professor, até pouco tempo atrás, estava voltada à exclusão, porque se baseava numa proposta de formação acadêmica, que segundo Zanini (2007, p. 49) durante

(...) muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbios ou deficiência eram considerados anormais (fora do padrão), ou seja, excluídos do sistema regular de ensino.

Para uma nova perspectiva e uma nova prática no processo da educação inclusiva necessitou-se de haver mudanças substanciais, as quais o docente em formação passa a adquirir, segundo Guijarro (2005) *apud* (BRASIL, 2005, p.12), em formação passa a adquirir

(...) conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção, a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais.

Com essas elucidações queremos ressaltar a importância do profissional especializado em estar preparado para o envolvimento no processo de educação inclusiva; processo este que necessita também da participação familiar. Ainda que essa participação seja a menor possível, é de fundamental importância que ela aconteça.

Finalizando, é oportuno lembrar que os diferentes estudos e práticas de trabalho atuais têm mostrado que o desenvolvimento formativo de profissionais para esta área está desempenhando um importante papel, haja vista, a busca em formar verdadeiramente um profissional docente especializado.

CAPÍTULO II

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de Pesquisa/Abordagem

A presente pesquisa fundamenta-se no modelo qualitativo porque busca compreender um fenômeno no espaço onde ele acontece. Neste sentido, Sampieri, Colado e Lucio (2006, p. 11) explana que

[...] são conduzidos basicamente em ambientes naturais, em que os participantes se comportem como de costume em sua vida cotidiana.
[...] a coleta de dados influenciada fortemente pelas experiências e as prioridades dos participantes da pesquisa.
[...] os significados são extraídos dos dados e apresentados a outros [...]

Sendo assim, esta pesquisa não pretende a generalização dos resultados para populações mais amplas, nem tampouco a obtenção de amostras representativas ou a replicação do estudo. Por essa tendência, de acordo com Denzin e Lincoln apud Flick (2009, p. 16):

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Uma vez que o foco deste trabalho está voltado para a análise da atuação docente frente à educação inclusiva no município de Carrapateira/PB, ressalta-se a abordagem descritiva desta pesquisa. Nesse enfoque, os fatos serão objeto de observação, registro, análise, classificação e interpretação sem, no entanto, haver a interferência da pesquisadora, condição que também caracteriza a pesquisa descritiva.

3.2. Local da pesquisa

A investigação ocorreu em uma instituição que integra a rede municipal de ensino. A escola campo de pesquisa atende a uma média de 340 (trezentos e quarenta) alunos distribuídos no seguinte nível e modalidade de ensino: Ensino Fundamental, funcionando no turno matutino e vespertino.

Os professores pesquisados são os que desenvolvem suas atividades com alguns alunos com deficiência nas suas salas de aula de ensino regular.

Segundo a direção, O Projeto Político Pedagógico- PPP da escola é definido em conjunto, partindo das necessidades dos alunos e de suas vivências, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades e capacidades, inseridos na instituição, promovendo o desenvolvimento cultural de cada ser para que cada um aprenda para a vida.

Em seu quadro funcional a escola em evidência estrutura-se da seguinte maneira:

- Corpo administrativo: é constituído de 01 (uma) diretora e 01 (um) diretor adjunto.
- Coordenação, Orientação e Supervisão Pedagógica: compõe-se de 03 (três) coordenadores de ensino – Infantil, Fundamental e EJA; 01 (um) Orientador Pedagógico e 01 (um) supervisor educacional.
- Equipe de apoio: é composta por 3 (três) guardas, 6 (seis) auxiliares de serviços diversos, 1 (um) agente administrativo da biblioteca da escola.
- Corpo docente: é constituído de 18 (dezoito) professores, sendo todos possuidores de graduação em diversas áreas e alguns com pós-graduação em Psicopedagogia e Pro-Eja.

Para melhor caracterização da amostra, buscar-se-á fazer um breve levantamento da história de Carrapateira/PB, onde residem os sujeitos da pesquisa e a escola onde trabalham. Esse levantamento foi feito baseado na narração de José Pereira Sobrinho, 82 anos, morador da cidade. Ele é considerado uma fonte viva e testemunha da história do município. Sendo assim, para Sobrinho (s.d) a história dessa cidade tem início com a fundação do então povoado por volta de 1770, aonde um senhor proveniente do município de

Sousa/PB, por nome de Francisco Vieira da Silva chega a estas terras. Ao chegar, vendo a fertilidade das mesmas, começou a desbravá-las, para construir sua casa (tapera), onde residiu com sua família. Partindo deste, foram chegando outros habitantes, tais como as famílias: Galdino, Braz, Bezerra e Ferreira provenientes do município de São José de Piranhas; Pereira e Silva, vindas de Catolé do Rocha; Benedito vinda de Pombal; juntas a essas às outras Ferreira de São José de Piranhas e Pedrosa do estado do Ceará.

Com o desenvolvimento econômico do local, que surgiu através da construção da capela de Santo Afonso em 1919, pelo esforço do padre Nicolau Leite, na época o então vigário de São José de Piranhas, que queria homenagear o seu sobrinho Afonso (in memória), juntamente com a população local.

O Sítio Carrapateira é elevado à categoria de vila pelo então prefeito de São José de Piranhas Malaquias Barbosa, ocasião esta em que se dá a construção das primeiras ruas em 01 de fevereiro de 1937.

Sua evolução como povoado foi lenta, justificada por sua localização entre serras de difícil acesso. A primeira feira livre foi no dia 15 de fevereiro de 1937, uma feira grandiosa que reuniu pessoas das cidades e sítios vizinhos para compra de cereais e carnes.

Em 1938 foram abertas as primeiras lojas de tecidos. Também foi criado o primeiro - e único até hoje - Cartório de Registro Civil de Carrapateira.

Foi iniciada em 1945, a construção de um mercado público pelo prefeito interino de São José de Piranhas, Antônio Andrade e somente foi concluído em 1950, pelo prefeito Nelson Lacerda.

Com esses avanços econômicos e outros fatores políticos, o distrito de Carrapateira é elevado a categoria de cidade no dia 11 de dezembro de 1961, pelo então governador Pedro Gondin.

Hoje, Carrapateira/PB comporta as seguintes escolas:

- EMEF Galdino Antônio da Silva – URBANA;
- EMEIF Alfredo Cavalcante da Silva – URBANA;
- EMEIF José Pedrosa da Silva – URBANA;
- EMEIF Serafim Cavalcante – RURAL;
- EMEIF Pedro José de França - RURAL;
- EMEIF José Gomes - RURAL;

- EMEIF Avelino Ribeiro – RURAL;
- EMEIF Antônio Pereira de Meneses – RURAL;
- EEEFM Joel Pereira da Silva – URBANA;
- EEEIF Françoá Galdino Mendes – URBANA.

A cidade por ser pequena dispõe de poucos recursos, infraestrutura limitada e poucas oportunidades de trabalho, sendo que essas partem da agricultura, pecuária, programas oferecidos pelo governo federal, aposentadoria e funcionalismo público.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o município encontra-se atualmente com uma população de 2.378 habitantes.

3.3 Amostra

A amostra será composta por 07 (sete) docentes que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando-se como amostra probabilística que, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 271), enfoca um “[...] subgrupo da população no qual todos os elementos possuem a mesma possibilidade de serem escolhidos.” A seleção da amostra operacionaliza-se mediante os questionários entregues àqueles professores que trabalham com alunos com alguma deficiência na sala de aula comum do ensino regular.

3.4 Instrumentos e técnicas para a coleta de dados

O presente estudo apresentado neste trabalho monográfico adota como técnica a documentação indireta, concretizada pela pesquisa bibliográfica; como também pela documentação direta, viabilizada pela pesquisa de campo; e ainda com a complementação da observação direta extensiva, mediada pela administração de questionário autoaplicável composto por questões abertas.

A utilização da pesquisa bibliográfica se constitui numa técnica imprescindível para elaboração do marco teórico/metodológico que norteia essa investigação, bem como para a apreciação qualitativa dos dados coletados com o instrumento de coleta citado. Quanto a esse tipo de documentação indireta, Marconi e Lakatos (2001, p.57) fazem a seguinte afirmação:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc, até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fitas magnéticas e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas por alguma forma, quer publicadas ou gravadas.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006) o questionário configura-se como o instrumento de coleta de dados mais utilizado. Dentre as opções disponíveis para aplicação, a pesquisadora decidiu pelo autoaplicável, visto que o referido instrumento para coletas dos dados foi respondido diretamente pelos inquiridos, sem interferência de nenhum intermediário. Para investigação do objeto de estudo deste trabalho monográfico o questionário compõem-se de 13 (treze) questões abertas.

A aplicação de questionários aos professores terá o objetivo de conhecer e entender suas rotinas, desejos e expectativas no que diz respeito à sua atuação como ente responsável na execução de uma educação inclusiva.

No planejamento da pesquisa, a utilização de um questionário prévio no momento da observação ou entrevista pode contribuir para delimitar o problema estudado e a informação coletada, permitindo identificar casos representativos em nível grupal ou individual. (RICHARDSON, 2008, p. 89)

A finalidade destas perguntas é conhecer o contexto educacional da inclusão e possibilitar com isso o desenvolvimento de ações que contribuam para compreender e talvez melhorar a atuação docente frente ao desafio da educação inclusiva na rede pública de ensino.

Os questionários direcionados aos professores terão perguntas também referentes à opinião deles sobre o trabalho que eles desenvolvem como educadores que buscam a inclusão dos indivíduos com deficiência.

Os métodos apresentados mantêm relação direta com a proposta dessa monografia, é a partir da execução dos processos apresentados nesta metodologia que se espera alcançar de maneira satisfatória os objetivos descritos nesse trabalho.

3.5 Análise e técnicas de processamento de dados

Procedendo-se a análise qualitativa dos dados coletados serão observadas as seguintes etapas:

- a) Revisão de todos os questionários e a posterior transcrição escrita dos dados evidenciados pelos envolvidos na investigação;
- b) Análise de todo o texto evidenciado nas respostas dos (das) entrevistados (as), categorizando as questões desenvolvidas. Sendo assim, as categorias de análise eleitas são: concepção da inclusão, estrutura escolar para a concretização da educação inclusiva, nível de preparação dos professores para atuar na educação inclusiva, elementos necessários à concretização da educação inclusiva e o professor e o apoio administrativo pedagógico recebido.
- c) Inserção de suporte teórico na apreciação qualitativa, objetivando maior consistência da análise desenvolvida;
- d) Utilização do código **D (Docente)** seguido da numeração de 1 a 7 para assim resguardar as identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Norteando-se pelo percurso metodológico descrito, evidencia-se a seguir a exposição e análise dos dados coletados com a amostra eleita para compor esta investigação.

CAPÍTULO III

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste estudo procuramos analisar como está a se desenvolver a atuação docente frente à educação inclusiva numa escola da rede pública municipal de Carrapateira/PB.

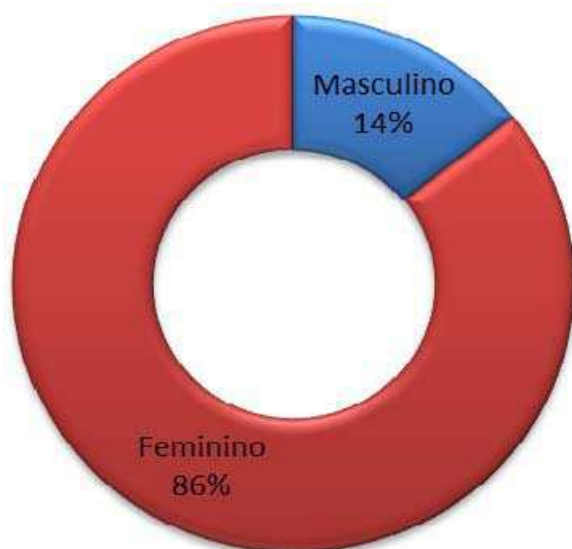
A educação inclusiva é uma modalidade que procura tornar conhecida e apreciada a diversidade como aspecto importante na aprendizagem. O objetivo central está nas suas possibilidades, garantindo condições prósperas a sua autonomia escolar e social tornando-lhes cidadãos de direitos e deveres.

Sem a ambição de exaurir o debate sobre o referido tema elenca-se a seguir os principais aspectos no contexto escolar pesquisado.

4.1. Perfil da Amostra

Responderam ao questionário, 07 (sete) docentes, 01(hum) do sexo masculino e 06(seis) do sexo feminino, conforme figura abaixo:

FIGURA 01: Sexo



Fonte: Dados do questionário de pesquisa

De acordo com a figura 01, vemos que a quantidade de docentes do sexo feminino é bem maior que a do sexo masculino, isso é, ainda, a realidade das muitas escolas brasileiras, principalmente nos anos iniciais da educação básica; o público docente nesta área de ensino é composto quase que, somente por mulheres.

Quanto à investigação da faixa etária e religiosidade dos questionados, temos os dados da tabela abaixo.

TABELA 01: Faixa etária e Religião

IDADE (anos)	Católica		Evangélicas		Outras Religiões		Sem Religião		TOTAL	%
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%		
Até 30	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
De 31 a 35	2	28,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	28,6
De 36 a 40	3	42,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	42,8
De 41 a 45	1	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	14,3
Acima de 45	1	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	14,3
TOTAL	7	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	100,0

Fonte: Dados do questionário de pesquisa

Pela tabela 01 vemos que a grande maioria dos docentes são pessoas jovens com idade média de 35 anos. Isso nos mostra que os docentes que desenvolve alguma atividade de educação inclusiva (71,4%) são pessoas jovens; levando-se em consideração o tempo mínimo de formação que o indivíduo passa para adquirir uma licenciatura docente, dos 6 aos 22/23 anos – 16/17 anos de estudo.

Quanto à religiosidade, 100% dos questionados declararam serem católicos. Isso reflete os dados do último censo demográfico de 2010, quando 64,6% (IBGE 2010) da população brasileira afirmaram ser da religião católica apostólica romana. Nesta ótica, os docentes também deverá incluir a religiosidade no dia a dia da sala de aula, bem como sua relação com a vida desses educandos; tendo o docente o cuidado de não só expor temas de uma convencionalidade católica vivenciada pelos professores, mas que toda e qualquer manifestação de religiosidade seja vista como fato da vida escolar do aluno.

Quanto ao grau de escolaridade e formação, os professores responderam, conforme tabela 02 abaixo.

Tabela 02: Grau de Escolaridade e Formação

	MÉDIO		SUPERIOR		POS-GRADUAÇÃO		MESTRADO		DOUTORADO	
	Quant.	%	Quant.	%	Quan	%	Quant.	%	Quant.	%
História	0	0,0	1	14,3	0	0,0				
Pedagogia	0	0,0	2	28,6	0	0,0				
Pedagógico	1	14,3	0	0,0	0	0,0				
Psicopedagogia	0	0,0	0	0,0	2	28,6				
Pro-EJA	0	0,0	0	0,0	1	14,3				
TOTAL	1	14,3	3	42,9	3	42,9				

Fonte: Dados do questionário de pesquisa

A tabela 2 nos mostra que os docentes pesquisados, em sua maioria (85,7%), tem nível superior completo, sendo que destes 42,9% são especialista com pós-graduação. Isso é um indicador positivo, pois acreditamos que um bom grau de escolaridade gera maior grau de conhecimento e, conseqüentemente, de discernimento para uma melhor atuação numa sala de aula com alunos com deficiência. Embora que, por si só, o grau de escolaridade não será prerrogativa de um docente atuante; essa escolaridade e formação devem estar interligadas com valores éticos, morais e humanos. É fato que pessoas detentoras de formação acadêmica terão maiores chances de compreender e se fazerem compreendidas nos diversos segmentos sociais as quais estarão inseridas; não será diferente no desenvolvimento da educação inclusiva.

Assim, o grau de escolaridade e a formação deve ser um dos itens relevantes, pois o docente exporá seu pensamento e utilizará de metodologias para a educação inclusiva de forma mais clara e compreensível.

Tabela 03: Tempo de experiência de magistério (anos)

	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇
CLASSE COMUM	24	01	07	15	16	12	12
CLASSE ESPECIAL	0	0	0	0	0	0	0
SALA DE RECURSOS	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL (em anos)	24	01	07	15	16	12	12

Fonte: Dados do questionário de pesquisa

Os dados apontam que 85,7% dos docentes já são detentores de certa experiência de prática em sala de aula e que 14,3% estão iniciando seus trabalhos docentes numa instituição de ensino público.

A metodologia inclusiva dos professores é o fator considerado de máxima importância para o sucesso da educação inclusiva e ela estará ligada intrinsecamente a sua experiência (seu tempo de atividades em sala de aula), da sua formação, do apoio que lhes é disponibilizado e de outras condições, como a infraestrutura adequada, o número de alunos da turma e o horário de trabalho.

4.2. Percepções sobre inclusão e seus pontos positivos

Sobre essa abordagem os docentes entrevistados ilustraram:

[D₁] É construir uma sociedade onde as pessoas com deficiência devem [...] participar, das decisões; fazer valer seus direitos (...).

[D₂] É a escola dispor de toda uma infraestrutura suficiente para atender esse público [...] dar oportunidades a todo e qualquer cidadão participarem do processo educativo.

[D₃] A inclusão está interligada em todos os espaços e contextos da sociedade, contribuindo para que todas as pessoas com deficiência sejam inseridas e respeitadas [...] atendendo de acordo com suas especificações e limitações. [...] proporcionar melhoria na qualidade de vida, garantindo direitos e deveres (...).

[D₄] O processo de inclusão é bastante amplo e não consiste em apenas receber o aluno especial, mas mantê-lo dentro dos padrões de qualidade educacional e infraestrutura adequada.

[D₅] É o envolvimento do aluno no meio escolar com as mais diferentes distinções, deficiências e desigualdades [...] e da sua formação como ser integral e social.

[D₆] Possibilita a criança com deficiência a não se sentir menos importante das outras, [...] traz inúmeros benefícios ao cidadão, pois depende de um trabalho coletivo comprometido com a qualidade de vida de todos.

[D₇] É a capacidade de entender [...] o outro [...] possibilita que [...] ocupem os mesmos espaços [...] da sociedade.

Observa-se que os docentes acima citados têm uma opinião bem construída sobre inclusão escolar, ressaltando aspectos como o acesso e

permanência dos alunos nas salas de aula, o direito de igualdade independente de suas condições. No conceito emitido por Mantoan (2006, p. 27) percebemos que “A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com ou sem deficiência.”.

Analisando o pensamento da autora com a fala dos professores, percebe-se que ambos idealizam inclusão escolar de forma clara e análoga, mostrando seu verdadeiro significado, através dos conhecimentos adquiridos em sua vivência.

4.3. A formação docente para atuar na educação inclusiva

Partindo do questionamento: você participou ou participa de curso de formação continuada de Educação Inclusiva? Dos docentes obtivemos os seguintes depoimentos:

[D₁] NÃO!

[D₂] NÃO. A instituição ainda não ofereceu.

[D₃] NÃO. A secretaria não ofereceu [...] formação nesta área.

[D₄] NÃO. Nunca fora oferecido nenhum curso nesta área, apenas disciplina durante a graduação.

[D₅] NÃO. (...) percebe-se a resistência ao oferecimento dessa formação (...).

[D₆] NÃO. (...) ainda não foi oferecido nenhuma capacitação para atuar nesta área, (...).

[D₇] NÃO. Nas instituições onde trabalhei e trabalho nunca foram oferecidos nenhum curso nessa área.

Vejamos que 100% dos professores apontam para um grave problema neste campo educacional, a falta de formação para atuar na educação inclusiva. Sobre essa problemática, Silva e Reis (2007, p.11) afirmam que

A inclusão escolar traz em si um novo paradigma de educação. Sendo assim torna-se imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva. No novo perfil, espera-se que professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras. Deve, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como melhor lidar com

as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades.

Nesta mesma perspectiva Mantoan (2006, p. 30) aponta para a

(...) necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças (...),

Logo, a formação docente para a educação inclusiva deve ser iniciada nos cursos de licenciatura das universidades e continuar com o incentivo das secretarias de educação, para que realmente haja a promoção de uma escola realmente inclusiva.

Ainda abordando esta temática, os docentes foram conclamados a responderem sobre a importância da formação para a educação inclusiva; para tanto expuseram que:

[D₁] (...) estaremos aptos para atender alunos com deficiência fazendo com que eles sintam-se parte do meio (...).

[D₂] (...) os profissionais necessitam de formação [...] para atuar nas salas de aulas.

[D₃] (...) para atender esse público alvo e fazer valer a diversidade [...] priorizando o atendimento das pessoas com deficiência.

[D₄] É de muita relevância para nossa vida, tanto profissional como pessoal.

[D₅] O proporcionamento de uma qualidade melhor na minha atuação como educadora e conseqüentemente uma vida mais saudável e progressiva para o meu aluno especial.

[D₆] (...) para atender e oferecer um ensino que atenda as necessidades e limitações dos alunos com deficiência.

[D₇] (...) adquirirão embasamento teórico e prático para realizarem um trabalho significativo (...).

Logo, o fator preocupante para os professores é a falta de formação nesta área e para que seus anseios, acima expostos, sejam supridos se faz necessário que haja um investimento por parte das autoridades públicas na formação desses

docentes, pois esta se caracteriza como ato principal para que a inclusão educacional ocorra verdadeiramente, transformando uma realidade ainda, muitas vezes, conturbada na rede regular de ensino e acima de tudo, exterminando preconceitos e dessa forma, abrindo horizontes.

4.4. Os profissionais de educação e a preparação para atuarem com educação inclusiva

Ao serem questionados sobre a preparação dos profissionais de educação para trabalharem com a educação inclusiva na sala de aula comum de ensino regular, os professores responderam que:

[D₁] NÃO. A inclusão é lenta. Mas a experiência em sala de aula é de fundamental importância para o crescimento.

[D₂] NÃO. Não temos professores preparados.

[D₃] NÃO.

[D₄] NÃO. Além da falta de preparação existe a falta de equipamentos e infraestrutura específica.

[D₅] NÃO. (...) alguns profissionais (...) ainda acreditam que o aluno especial deve fazer parte de uma sala especial.

[D₆] NÃO. Não tem nenhuma preparação para lidar com essas crianças e nem a instituição tem recursos disponíveis e infraestrutura adequada (...).

[D₇] NÃO. Simplesmente jogam o aluno na sala comum e o professor tem que se virar.

Mediante as afirmações dos professores, podemos entender que uma verdadeira educação inclusiva partirá de uma mudança de postura por parte do sistema governamental e, principalmente, por parte do professor que deverá abordar práticas corajosas e inclusivas, uma vez que quando se trata de uma abordagem inclusiva, Marques e Marques (2003, p. 238) ressaltam que

(...) não há receitas prontas, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir, O único instrumento que temos hoje para iniciar essa caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a ideia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas

e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural.

Portanto, cabe bem mais ao docente adaptar-se a um processo de formação continuada partindo da sua prática no dia a dia, do que esperar somente pela iniciativa da administração pública em proporcionar cursos e mais cursos de formação; esses são importantes sim, mas a vivência em sala de aula e o “querer mudar” é quem dará ao professor ferramentas mais seguras de metodologias voltadas a uma educação inclusiva de qualidade.

De acordo com Mantoan (2006, p. 55):

A formação enfatiza a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

De acordo com as informações contidas nas respostas dos professores complementadas pela citação da autora ambas apresentam a formação/preparação do professor com foco central para que o professor realmente esteja preparado para atuar na educação inclusiva.

4.5. A escola e a educação inclusiva

Questionou-se aos docentes se eles consideravam a escola onde trabalham como inclusiva, as respostas afirmam que:

[D₁] NÃO. Faltam investimento e políticas públicas.

[D₂] NÃO. O quadro de profissionais, professores e servidores não estão preparados para lidar com um variado público, seja um aluno com algum tipo de deficiência ou aqueles que na sua idade escolar não participou efetivamente da vida escolar.

[D₃] NÃO. Falta acessibilidade apresenta uma grande escassez de materiais pedagógicos.

[D₄] NÃO.

[D₅] Por parte, nos encontros pedagógicos muito se fala em inclusão, muitas ideias são compartilhadas [...] ao relatar fatos progressivos de algumas crianças especiais; mais na realidade

não são desenvolvidos cursos de formação continuada para a capacitação dos profissionais.

[D₆] NÃO. Faltam muitos investimentos.

[D₇] NÃO. Falta investimento.

Pelo exposto vemos que há uma cobrança da maioria dos professores para com a administração pública no tocante falta de investimento para a educação inclusiva e, por que não dizer, para a educação de um modo geral. As falas indica, também, um processo de desinvestimento na formação desses educadores, assunto já abordado anteriormente.

O que fica evidente é que se precisa que os entes federados atuem de maneira coordenada para que a ponto final do sistema, que é o aluno, seja atendido pela escola da melhor maneira possível, tornando-o um cidadão consciente através da educação, seja ele com deficiência ou não.

Ainda avaliando a escola, questionou-se se há equipamentos disponíveis para o atendimento das necessidades físicas e educacionais dos alunos com deficiência, onde os professores responderam que:

[D₁] Algumas, mas sem uso. Utilizamos materiais pedagógicos, produção de materiais.

[D₂] Na escola não há equipamentos para atender as necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

[D₃] NÃO.

[D₄] NÃO. Os recursos são escassos ou quase não existem.

[D₅] NÃO. E se existe desconheço.

[D₆] NÃO. Os alunos apenas são inseridos na turma e o professor terá que se virar para atender esses alunos priorizando suas limitações e níveis de aprendizagens.

[D₇] NÃO. Segundo a diretora da escola não existe equipamentos para os tipos de deficiência que são apresentados pelos alunos.

Desenvolvendo-se uma análise das respostas obtidas pelos professores percebe-se que a grande maioria respondeu negativamente a presença de

equipamentos na escola. Para que haja uma concreta educação inclusiva temos que:

É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequados às diferenças dos alunos em geral [...] Além de recursos de ensino e equipamentos especializados [...] (BRASIL, 2005 p. 64)

Ante todos os posicionamentos críticos e bastante lúcidos dos entrevistados no assunto abordado, notifica-se que se posicionam de forma a apresentar na instituição o único responsável pela falta de condições para acontecer à educação inclusiva; isso se dá pela fala dos entrevistados que não se colocaram em nenhum momento como professor que também faz parte da escola. Cabe, portanto, enfatizar o que a citação nos traz que o emprego de métodos e práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos é importante para a educação inclusiva, assessorada por equipamentos, sim, mas antes a prática e o método são primordiais.

4.6. O docente e a educação inclusiva

Questionados sobre se ficariam preparados para trabalhar com educação inclusiva, se frequentassem cursos de orientações didáticas para tal fim, os educadores responderam que:

[D₁] Sim. Precisamos de muitos recursos. Não é fácil a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula.

[D₂] Sim. A capacitação contribui para que o trabalho seja contínuo e dinâmico na área da educação inclusiva.

[D₃] Sim. (...) o profissional terá embasamento teórico e melhores estratégias para desenvolver um trabalho sistemático.

[D₄] Certamente. O professor precisa saber lidar com qualquer tipo de deficiência apresentada e uma boa formação é primordial.

[D₅] Sim. Com uma orientação didática adequada acredito que me sentiria mais segura e preparada para contribuir com um melhor desenvolvimento de um trabalho inclusivo. Aprenderia melhor conviver com o diferente, saberia como buscar formas mais

adequadas e metodologias próprias para progredir num trabalho com resultados positivos.

[D₆] Certamente. Porque quando o professor frequenta cursos [...] ele está se preparando e aperfeiçoando sua prática para lidar com cada tipo de deficiência apresentada pelos alunos e dessa forma o trabalho torna-se participativo e terá um bom êxito.

[D₇] Acredito que sim. Pois os professores, mesmo sem curso de orientação, tem que aceitar o aluno com deficiência na sala comum [...] com cursos nesta área [...] facilitaria todo o trabalho e teria ótimos resultados (...).

Na opinião dos professores, a capacitação profissional adequada faz com que os educadores, ao lidar com alunos com deficiência em suas aulas, passem a ter uma postura mais adequada para com a educação inclusiva melhorando os resultados da sua prática pedagógica.

Assim, fica evidenciada a necessidade de se produzir conhecimentos que tragam consequências e contribuam para modificar o atual contexto social em que vivem as pessoas com deficiência, sendo a formação dos professores considerada fundamental para o processo da inclusão.

Levando os docentes a se situarem como peças responsáveis também pelo processo de educação inclusiva, questionou-se sobre a realidade da sala de aula comum vivenciada pelos professores entrevistados, e o que falta para a proposta de educação inclusiva funcione eficazmente. Os mesmos responderam que:

[D₁] Investimento e uma infraestrutura adequada.

[D₂] A falta de materiais, a infraestrutura e má qualidade do ensino são fatores cruciais para que a inclusão não obtenha êxito nas escolas.

[D₃] Investimento e melhoria na qualidade do ensino e capacitação a todos os profissionais que atuam na área de educação.

[D₄] apoio pedagógico, preparação profissional, equipamentos pedagógicos, profissionais de apoio (clínicos), dentre outros aspectos.

[D₅] acredito que [...] primeiro falta preparar a turma para também se envolver no planejamento do desenvolvimento de um colega especial. [...] é preciso ter conhecimento didático, participação de toda a escola e dos pais e [...] ampliações físicas para melhor adaptação.

[D₆] (...) haja apoio pedagógico, profissionais capacitados para o apoio, equipamentos pedagógicos e tecnológicos, (...).

[D₇] [...] um bom projeto pedagógico (...).

As respostas apontam um dado relevante, é a confirmação de todos os entrevistados da falta de apoio seja administrativo e/ou Pedagógico afetando negativamente o processo de desenvolvimento da educação inclusiva. De acordo com Silva (2006, p. 8): “A legislação atual vem dando suporte às iniciativas que usam à inclusão, contribuindo com quebra de carreiras e garantindo o direito de ir e vir das pessoas com deficiência”.

Confrontando as respostas dos professores entrevistadas com a citação percebe-se que ambas são distintas. As respostas apontam que o sucesso de seu trabalho depende da implementação de várias mudanças administrativas e pedagógicas, enquanto que a citação esclarece o tipo de suporte que possa eliminar as barreiras da exclusão.

Ao ser interrogado se trabalham com algum aluno com deficiência, qual o tipo e como acompanha a evolução educacional do(s) mesmo(s), os docentes assim responderam:

[D₁] Sim. Hiperatividade. Diálogo com os pais, diagnóstico, frequência.

[D₂] Não.

[D₃] Sim. Síndrome de Down. [...] é feito através de relatório, atendimento individual, [...] portfólio de atividades realizadas pelo aluno tendo o professor por mediador e parceria com a família para compreender a realidade do aluno.

[D₄] Sim. Síndrome de Down. Através de acompanhamento individual, relatório. Porém sem muitos progressos.

[D₅] Não. [...] mas, por vez ou outra encontra-se alunos com inúmeras dificuldades de compreensão e bloqueio de aprendizagem, o que não deixa de ser uma deficiência (...).

[D₆] Sim. Síndrome de Down. Procuo conhecer bem a realidade do aluno, atendo de forma individual, pois o aluno com deficiência necessita de uma atenção especial (individual).

[D₇] Sim. Deficiência mental. Proporcionando a melhoria da qualidade de ensino levando em consideração a capacidade de cada um e visando a um atendimento individualizado. (...).

Ao analisarmos a fala dos professores podemos entender que se busca realizar todo um processo de comunicação, para que ocorra a socialização da criança de modo coeso e com isso, as condições de desenvolvimento da criança baseiam-se na relação profissional de cada professor e de toda equipe escolar.

Podemos compreender que de alguma forma, os professores que trabalha com alunos com deficiência, buscam oferecer subsídios para o desenvolvimento educacional dos mesmos, envolvendo-os numa sala de aula comum de ensino regular, de acordo com sua responsabilidade como profissional. Nesse sentido Mantoan, (2006, p.78) afirma:

Todos devem conviver juntos, aprendendo a partir da interação conjunta, pois o aprendizado se dá coletivamente. Dessa forma tanto o aluno deficiente quanto o não deficiente estariam se beneficiando no campo da diversidade.

Neste sentido, podemos afirmar que o professor é o fundamental articulador deste processo. É necessário primeiramente que ele acredite que é capaz de fazer partindo para a execução de um trabalho capaz de transformar a realidade da educação inclusiva em sua sala de aula.

Sobre a opinião dos educadores se existe formação para os professores do ensino regular a cerca do atendimento educacional especializado, eles responderam que:

[D₁] Sim.

[D₂] Não tenho conhecimento sobre essa formação. Mas é lamentável que nas universidades não exista as condições necessárias para preparar profissionais [...] para ensinar ao público estudantil e [...] atender alunos com deficiências.

[D₃] Sim.

[D₄] Sim.

[D₅] Sem dúvida, existem cursos que ajudam na preparação emocional e cognitiva do professor, cursos que podem orientá-los didaticamente, instruindo-o a tomar conhecimento de meios que o ajudem a trabalhar de uma forma mais precisa e compromissada com a inclusão escolar.

[D₆] Sim.

[D₇] Sim.

Para os professores pesquisados há cursos destinados ao professor comum de sala de aula de ensino regular se profissionalizar na área da educação especial. O próprio Ministério da Educação desenvolve políticas de educação inclusiva com cursos desenvolvidos na modalidade à distância, estruturada para trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos, introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado, desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado.

[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações prática vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade devida. (BRASIL, 2006, p. 29)

Nesse sentido, esses cursos oferecem fundamentos básicos para os professores que queiram adequar suas práticas pedagógicas a área da educação inclusiva que atuam nas escolas públicas.

Finalizando esta parte de pesquisa foi interrogado aos professores sobre qual a função essencial do atendimento educacional especializado, cujos afirmaram que:

[D₁] Será capacitar os professores para atender alunos com deficiências na perspectiva da educação inclusiva e de um atendimento especializado que busque contribuir na melhoria da qualidade de vida desses alunos com deficiência.

[D₂] [...] é atender de maneira qualificada o público alvo, neste caso, alunos com deficiência.

[D₃] [...] atender cada aluno de acordo com suas necessidades e suas limitações com materiais pedagógicos específicos (...).

[D₄] Seria atender todos os alunos com deficiência de acordo com suas limitações baseando-se em equipamentos e materiais pedagógicos apropriados para desenvolver um trabalho que beneficie e contribua para o crescimento pessoal e profissional de todos, através da socialização e o respeito mútuo.

[D₅] [...] é inseri-la no meio social, buscando fazer com que a criança com deficiência consiga desenvolver suas competências e se tornar [...] capaz de se sentir útil e importante no meio [...] entre as pessoas ditas “normais”.

[D₆] Atender todos os alunos priorizando suas limitações, oferecendo recursos disponíveis para o avanço das suas habilidades em parceria com os profissionais capacitados em educação especial numa perspectiva da educação inclusiva.

[D₇] É atender os alunos oferecendo apoio pedagógico, através de profissionais capacitados com formação em atendimento especializado, contribuindo para um trabalho sistematizado e para aprendizagem dos alunos com deficiência.

Na fala dos professores, observamos o entendimento final dos mesmos sobre o atendimento educacional especializado, que se resumiu em concordância com o objetivo filosófico da educação inclusiva, de que não é o aluno que tem que se adaptar às regras curriculares pré-estabelecidas pelas instituições de ensino, mas é o sistema educacional que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando assim a sala de aula comum de ensino regular um espaço inclusivo.

Finalizando, podemos citar Brasil (2004, p. 34) “A educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação no ensino regular”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo presente trabalho, buscamos analisar o perfil do atendimento educacional destinado a alunos com deficiência no município de Carrapateira/PB, na rede municipal de ensino, no tocante à postura dos professores na sala de aula comum frente às necessidades de inclusão educacional desse público especial com relação as suas metodologias e estratégias de ensino.

Observamos que o professor, mesmo querendo desenvolver um trabalho de boa qualidade, fica sem poder fazê-lo por não haver incentivos por parte do sistema educacional como um todo; iniciando-se por escolas sem estrutura física para esse tipo de atendimento até a falta de material pedagógico específico para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Ainda nesta perspectiva, os professores de classe comum alegam que não há meios adequados para o atendimento educacional aos alunos com deficiência porque não foram preparados para isso. Contudo, para a educação inclusiva, o papel do professor, é como em qualquer outra modalidade de ensino, o de assumir uma postura mais atualizada, mais condizente com a realidade social e pessoal do aluno. Por isso, um dos maiores compromissos do professor deve ser o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos seus alunos, promovendo sempre ações interativas, formando cidadãos críticos, autônomos e conscientes.

Como o município de Carrapateira/PB, nestes últimos tempos vem se destacando com índices de qualidade educacional, quis analisar a contribuição do público docente e sua postura frente às mudanças propostas pela educação inclusiva na sala de aula comum de ensino regular no acolhimento às crianças com deficiência.

O que queremos entender é como está e como poderá ser mudada a situação atual no atendimento à educação inclusiva disponibilizada pela rede municipal de ensino de Carrapateira/PB. Sabemos que no campo da educação as coisas não acontecem de forma imediata; há um processo natural de adaptação de novas concepções e paradigmas, mas para que haja essas mudanças

devemos nós educadores mudarmos e avaliarmos se a nova postura poderá, futuramente, se tornar numa melhor qualidade do ensino público destinado às pessoas com deficiência neste município. Em qualquer processo educacional, temos que iniciar ações rápidas e presentes para que seus resultados apareçam a longo prazo.

Percebe-se que é preciso se atentar ao fato de que a educação inclusiva acontecerá a partir de um leque de ações que objetivam a necessidade de garantir também o acesso ao conhecimento e não apenas a socialização. Porque na atualidade que vivenciamos é a de que só minimizará a exclusão social para as pessoas com deficiência quando houver políticas públicas inclusivas radicais, destinadas exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Finalmente, podemos ver que há muito para fazer, pensar, pesquisar e discutir sobre esse tema, que por si só é complexo. Contudo, as possibilidades não se esgotam com esta pesquisa, tampouco é finalizada a discussão sobre o tema. Cabe a cada um de nós, lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, em que ser diferente seja normal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHETTI, Lucidio. e FREIRE, Ida Mara. (org). **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania**. São Paulo, Campinas, Papyrus, 1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasil: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª edição 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 05 de outubro de 2011 - as 09:43.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988pdf. Acessado em: 23/02/2013.

BRASIL. **Decreto 3298/99, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdd>>. Acessado em: 23/02/2013.

_____. DECRETO Nº 3.956/2001. Brasil: Casa Civil, 08 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm - acessado em 03 de novembro de 2011 - as 15:19.

_____. DECRETO Nº 3.298/99. Brasil: Casa Civil, _____. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1999/D3298.htm - acessado em 03 de novembro de 2011 - as 14:27.

_____. Lei nº. 4.024/61. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1.961. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acessado em 01 de outubro de 2011 - as 09:32.

_____. Lei nº. 5.692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1.971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm> - acessado em 03 de outubro de 2011 - as 10:02.

_____. Lei nº. 8.069, 13 de julho de 1.990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1.990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf - Acessado em 01 de outubro de 2011 - as 10:11.

_____. Lei nº. 9394, 23 de dezembro de 1.996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1.996. Disponível em:

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf -
acessado em 26 de outubro de 2011 - as 11:54.

_____. Lei nº. 10.172, 09 de janeiro de 2011. **Lei do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2001. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil%20Plano%20nacional%20de%20educacao_lei10172.pdf - acessado em 01 de outubro de 2011 - as 11:36.

BRASIL (MEC) - Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**. Série: Institucional 2, Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. acessado em 04 de outubro de 2011 - as 09:03.

_____, Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília, MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000417.pdf> - acessado em 23 de setembro de 2011 - as 13:37.

_____- Secretaria de Educação Especial. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros**. Série: Diretrizes 4, Brasília, 1994.a.

_____- Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. Volume 1. Série: Atualidades Pedagógicas 5; Brasília, 2000.a.

_____- Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. Volume 2. Série: Atualidades Pedagógicas 5; Brasília, 2000.b.

_____- Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de Altas Habilidades**. Série: Diretrizes 9, Brasília, 1995 - Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meoo2303.pdf> - acessado em 05/11/2011

_____- Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência mental**. Série: Diretrizes 5, Brasília, 1994.b Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meoo2912.pdf> - acessado em 05/11/2011

_____- Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva**. organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP. Série: Atualidades Pedagógica 4, 1997.

_____- Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de educação especial: Área de deficiência visual**. Série: Diretrizes 8, Brasília, 1994.c Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meoo2910.pdf> - acessado em 05/11/2011

_____- Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização - Deficiência física**. Coordenação Geral: Francisca Rosineide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC - SEESP. 2004.

DORZIAT, Ana (org). Estudos Surdos: Diferentes olhares. Mediação. Porto Alegre: 2011.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva**: construindo a base de todo o processo. IN: RODRIGRES, David. (org) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2°.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalho científico. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001. 219p.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. **Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão**. In: LISITA, V.M.S. de S.; SOUSA, L.F. E.C.P. (Orgs). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 223-239.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. FILHO, Paulo Romeu Filho **Audiodescrição: transformando imagens em palavras** / Livia Maria Villela de Mello Motta, Paulo Romeu Filho, organizadores. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Vários autores.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. Ed, São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SILVA, Livia Ramos de Souza. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: o desafio da formação de professores** – REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576 – v. 3, n.1 – março de 2011 – p. 07-17 – www.ueg.inhumas.com/revelli - Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf> acessado em 11 de abril de 2013.

SILVA, Adilson Florentino da. CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de. CASTELO BRANCO, Maria Cristina Mello. ***A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.*** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org). ***Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural.*** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 429-461.

ZANINI, Fernanda. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR ESPECIALISTA.** Faculdade de Ciências - Campus de Bauru. Bauru/São Paulo, 2007.

APÊNDICE I : Questionário

Amigo professor, o presente instrumento de coleta de dados é um questionário com o objetivo de se pesquisar sobre como está e se está ocorrendo o processo de educação inclusiva no município de Carrapateira-PB, com professores que atuam em salas comuns. Isso tudo, para construirmos um histórico do perfil dos profissionais de educação e suas necessidades em termos de formação continuada nesta área educacional.

Muito obrigada por disponibilizar um pouco do seu tempo para nos ajudar.

Idade:

Sexo:

Religião:

1. Qual seu nível de escolaridade?

1.1 () Fundamental () Médio () Superior

1.2 Ensino Superior:

Está cursando () _____

Incompleto () _____

Completo () em quê ? _____

1.3 Pós Graduação: _____

1.4 Mestrado: _____

2. Quanto tempo de experiência de magistério no atendimento à:
classe comum: _____ classe especial: _____ sala de recursos?:

3. O que é inclusão escolar para você? Na sua opinião, quais os pontos positivos da inclusão?

4. Você participou/ participa de curso de formação continuada de Educação Especial oferecido pela secretaria de Educação do município: se sim, qual curso e a periodicidade? Se não, por quê ?

5. Na sua opinião qual a contribuição (importância) desses cursos para sua atuação profissional?

6. Você acredita que os profissionais da educação estão preparados para trabalhar com a Educação Inclusiva em sala comum de ensino regular? Como você justifica sua resposta?

7. Você considera a instituição onde atua como sendo uma escola inclusiva? Por quê?

8. Na escola em que você atua existem equipamentos disponíveis para o atendimento das necessidades físicas e educacionais dos alunos com deficiência?

9. Você acredita que se frequentasse cursos de orientações didáticas na área de educação especial, seria capaz de desenvolver um trabalho de educação inclusiva dentro de uma sala de aula comum? De que forma?

10. Avaliando a realidade da sala de aula comum a qual você vivencia, o que realmente falta para que a proposta da inclusão funcione de maneira eficaz ?

11. Na sua sala de aula tem algum aluno com deficiência? Qual tipo? Como você acompanha e registra o desenvolvimento de seu aluno com deficiência?

12. Na sua opinião, existe formação para os professores do ensino regular acerca do atendimento Educacional Especializado?

13. Para você, qual a função essencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ?