

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

LIDIANE KINGESKI GARBUIO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA

PONTA GROSSA
2024

LIDIANE KINGESKI GARBUIO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestra em Estudos da
Linguagem na Universidade Estadual de Ponta
Grossa, linha de pesquisa Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Lucimar Araujo Braga

PONTA GROSSA
2024

G214 Garbui, Lidiane Kingeski
A educação inclusiva na formação dos professores de Língua Portuguesa /
Lidiane Kingeski Garbui. Ponta Grossa, 2024.
88 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Araujo Braga.

1. Formação docente. 2. Língua Portuguesa. 3. Educação inclusiva. I. Braga,
Lucimar Araujo. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem,
Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

LIDIANE KINGESKI GARBUIO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 06 de maio de 2024

Prof.^a Dra Lucimar Araujo Braga – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dra Valeska Gracioso Carlos – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dra Clóris Porto Torquato - Universidade Federal do Paraná



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Gracioso Carlos, Professor(a)**, em 06/05/2024, às 10:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimar Araujo Braga, Professor(a)**, em 07/05/2024, às 13:48, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Cloris Porto Torquato, Professor(a)**, em 14/05/2024, às 11:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1936347** e o código CRC **CE0D7965**.

Dedico este trabalho aos professores,
que no dia a dia, contribuem para a
efetivação de uma educação realmente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir, amparar em todos os momentos e permitir que eu concluísse esta dissertação.

A meu marido e a minha filha por sempre me incentivarem durante o mestrado.

A meus pais que me apoiaram e estão sempre presentes em minha vida.

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas de mestrado que dividiram comigo esses anos de estudo e compartilharam suas vivências e experiências.

Um agradecimento especial aos colegas professores que aceitaram fazer parte desta pesquisa, pela boa vontade que demonstraram em responder ao questionário por mim solicitado. Sem esta colaboração seria impossível a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial à professora Lucimar por acreditar na minha pesquisa e no meu potencial, além de fazer parte deste momento tão importante para minha vida pessoal e profissional.

Agradeço a mim por minha inquietação em estar sempre em busca do conhecimento e pela minha vontade de querer apoiar e contribuir de alguma forma por uma educação realmente inclusiva e igualitária.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação humana.

Meu muito obrigada a todos vocês!

A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca. E
ensinar e aprender não pode dar-se fora da
procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire)

RESUMO

GARBUIO, L. K. **A educação inclusiva na formação dos professores de Língua Portuguesa.** Orientadora: Lucimar Araujo Braga. 2024. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Este estudo visa analisar a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa que atua nos anos finais do Ensino Fundamental para alunos com deficiência. A pesquisa tem como objetivo geral averiguar a formação do professor de Língua Portuguesa no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular. Os objetivos específicos buscam investigar a formação docente, inicial e continuada, na perspectiva da inclusão; verificar se a formação do professor encontra-se em consonância com o processo de inclusão; analisar as mensagens transmitidas pelo professor relacionadas a sua formação e à educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, com o intuito de explorar estudos relacionados ao tema. Entre os principais resultados a serem alcançados com a pesquisa considera-se a reflexão da importância da formação docente e como esta implica diretamente no processo de ensino dos alunos inclusos. Conclui-se que a formação docente inicial e continuada possibilita que os professores possam conhecer e desenvolver novas atitudes docentes que os auxiliem nas situações complexas de ensino voltadas à inclusão, além de refletir sobre o que precisa ser mantido ou aperfeiçoado na prática do professor para que a inclusão realmente se confirme e para que haja um ensino de Língua Portuguesa cada vez mais inclusivo e igualitário.

Palavras-chave: Formação Docente; Língua Portuguesa; Educação Inclusiva

ABSTRACT

GARBUIO, L. K. **Inclusive education in the training of Portuguese language teachers.** Advisor: Lucimar Araujo Braga. 2024. 88f. Dissertation (Master in Language) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

This study aims to analyze the initial and ongoing training of Portuguese language teachers who work with students with disabilities in the final years of elementary school. The general aim of the research is to analyze the training of Portuguese Language teachers in the process of including students with disabilities in regular education classrooms. The specific objectives are to investigate teacher training, whether initial or ongoing, from the perspective of inclusion; to check whether teacher training is in line with the process of including; to analyze the messages transmitted by the teacher about their training and inclusive education. This is a qualitative and bibliographical study, with the aim of exploring studies related to the topic. Among the main results to be achieved with the research is a reflection on the importance of teacher training and how this directly affects the teaching process for students with disabilities. The conclusion is that teacher training, whether initial and ongoing, related to inclusion enables teachers to learn about and develop new teaching attitudes towards students with disabilities, as well as reflecting on what needs to be maintained or improved in teacher practice so that inclusion really is confirmed and so that Portuguese Language teaching becomes increasingly inclusive and egalitarian.

Keywords: Teacher Training; Portuguese Language; Inclusive Education

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018 – 2022	48
GRÁFICO 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018 – 2022	49
GRÁFICO 3 – Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade de federação – Brasil 2022	50
GRÁFICO 4 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2022	51
GRÁFICO 5 – Local de trabalho.....	61
GRÁFICO 6 – Tempo de atuação como docente.....	61
GRÁFICO 7 – Tipo de deficiência com a qual já teve experiência em sala de aula	76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Termos utilizados para se referir à pessoa com deficiência	46
QUADRO 2 – Os saberes dos professores	53
QUADRO 3 – Perfil dos professores participantes da pesquisa	60
QUADRO 4 – Perfil dos professores quanto à escolarização	67
QUADRO 5 – Como uma disciplina que abordasse o tema inclusão auxiliaria na prática em sala de aula?	69
QUADRO 6 – Dificuldades encontradas pelos professores ao ministrar aulas para alunos com deficiência	74
QUADRO 7 – Sugestões para a inclusão	76

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FME	Fórum Mundial de Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com deficiência
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

ONDE TUDO COMEÇOU	12
INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	18
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
1.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1 A INCLUSÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	37
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO	40
2.3 CLASSIFICAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS E TERMINOLOGIAS	44
2.4 DADOS DA INCLUSÃO NO BRASIL	47
2.5 SABERES DOCENTES PARA A PRÁTICA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1 DESCRIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	58
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	62
3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO	62
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS	64
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1 ASPECTOS RELACIONADOS AO NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS DOCENTES	67
4.2 ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO INICIAL	68
4.3 ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA	72
4.4 ASPECTOS RELACIONADOS À INCLUSÃO	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A – TERMO PARA PARTICIPANTES	86
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	87

ONDE TUDO COMEÇOU

Ninguém é igual a ninguém.

Todo o ser humano é um

estranho ímpar.

(Carlos Drummond de Andrade)

Cada pessoa é única e singular em sua existência. Cada um tem seus gostos, suas percepções, seu jeito, seu tempo, seu modo de ver e viver a vida. Cada um de nós tem suas características, suas qualidades, seus defeitos, e isso não faz de ninguém ser melhor ou pior que o outro. Somos singulares, somos ímpares.

Cada um vê e vive as coisas a seu modo. Cada um se movimenta em um ritmo diferente. Cada um se expressa de um jeito único. Conhecer-se, identificar o próprio potencial, admirar-se, apreciar a própria diferença potencializa o desenvolvimento da identidade.

Os acontecimentos de vida e os significados construídos acerca desses acontecimentos podem levar a diferentes rumos e modos de olhar o mundo. Foi o que aconteceu comigo desde minha entrada na universidade.

No ano de 2002, concluí a graduação em Ciências Econômicas chegando a atuar no meio corporativo, mas sentia que não era o caminho que queria trilhar, pois não me sentia completa. Juntamente com essa graduação, fiz curso de inglês e inesperadamente surgiu o convite para lecionar língua inglesa na escola de idiomas em que estudava. Mal sabia eu que aquele convite mudaria o rumo da minha vida.

Lecionei para um grupo de crianças e isso despertou em mim a vontade de ser professora. Busquei outra graduação e me formei em Letras com habilitação em Língua Inglesa, no ano de 2008, em uma Instituição de Ensino Superior privada.

Após minha formação, iniciei meu trabalho como docente. E, novamente, os acontecimentos da vida surgem para que nos mostrar que podemos a cada dia aprender coisas novas.

Atuando como professora em uma escola de ensino fundamental, em uma sala de aula de ensino regular, lecionei para uma aluna com Síndrome de Down. Isso, certamente, foi um marco em minha carreira, pois eu como professora queria dar o

meu melhor para ela e estimulá-la a gostar e aprender da melhor forma o que eu ensinava na minha disciplina

Confesso que não foi uma tarefa fácil. Muitas dúvidas e questionamentos vieram em minha mente. Busquei trocar experiências com meus colegas docentes, ler sobre o assunto, buscar apoio na coordenação da escola para conhecer sobre a deficiência da minha aluna e preparar a melhor forma de lecionar para ela e também para os outros alunos da classe.

Durante minha graduação, tive uma disciplina que abordou o tema inclusão. Foram abordados aspectos referentes à educação especial, à inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, nas reformas das leis que regem a educação e na forma como a inclusão deveria acontecer, isso também auxiliou-me de certa forma durante esse período. Com o passar do tempo, outras turmas vieram, outras crianças com deficiência chegaram e outros questionamentos e indagações surgiram.

Senti a necessidade de me informar ainda mais sobre o tema inclusão, neste ínterim surgiu a oportunidade de fazer uma especialização em “Atendimento Educacional Especializado – Educação Especial e Inclusiva”. O aprendizado nesta pós-graduação foi muito válido para minha carreira, pois até então só tinha conhecimento sobre o tema na minha formação inicial e aliar os estudos desta formação continuada ao trabalho que estava sendo realizado junto às crianças com deficiência em sala de aula foi um momento de grande aprendizado.

A minha inexperiência em lidar igualmente com o aluno com deficiência, levou-me à necessidade de pesquisar o contexto da educação inclusiva na formação docente nos cursos de graduação e também na formação continuada desenvolvida ao longo da trajetória profissional do professor.

Minha inquietação com relação ao tema mantinha-se e eu sentia que poderia ir ainda mais longe. Tudo isso resultou no interesse em continuar e aprofundar meus estudos e por isso busquei pelo mestrado em Estudos da Linguagem. Durante o curso tive a possibilidade de desenvolver esta dissertação de mestrado para que meus estudos possam futuramente auxiliar os professores que atuam em salas de aula de ensino regular com alunos com deficiência.

Posso dizer que me dediquei e ainda me dedico com respeito, seriedade e afeto a cada uma das atividades realizadas como docente e a cada aluno cuja formação tive e ainda tenho o privilégio de contribuir.

Desejo continuar lecionando por muitos anos, pois acredito que posso contribuir como docente para uma educação cada vez mais inclusiva e igualitária. Acredito que é possível expandir os meios de ensino para que os alunos com deficiência possam desenvolver-se, acreditar em seu potencial e irem cada vez mais longe.

Dentro de uma sala de aula é inaceitável a comparação e o nivelamento. Cada aluno tem suas especificidades. Ninguém é igual a ninguém. Cada pessoa é única e singular em sua existência. Somos ímpares.

INTRODUÇÃO

A capacitação de profissionais da educação, em especial do professor¹ de Língua Portuguesa, seja de forma inicial ou continuada, vem se constituindo em condição fundamental para a educação e para a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula de ensino regular. A inclusão desses educandos tem levantado a discussão acerca da formação inicial e continuada dos docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos inclusos, por isso a inserção de profissionais capacitados para o atendimento à pessoa com deficiência é tema que precisa ser tratado com atenção na formação de professores em início de carreira ou em formação continuada. Na concepção de Imbernón (2011), ser professor não é apenas transmitir conhecimento acadêmico, a profissão exerce outras funções entre elas a motivação e a luta contra a exclusão social e isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

A formação docente assume um papel fundamental para uma relação entre professor e aluno, no sentido de contribuir com o sucesso escolar dos alunos envolvidos. Neste sentido, compreender como vem se constituindo a atuação dos profissionais de Língua Portuguesa a partir da sua formação de base e da continuada permite analisar alguns aspectos desta etapa como forma de pesquisar como estas pessoas estão sendo preparadas para o processo de inclusão na educação básica.

A fase escolar da educação básica não é apenas um meio pelo qual se ensina o aluno a ler e escrever, é a estrada que encaminha o sujeito para o social e a partir daí cria uma sociedade de cultura e respeito ao próximo. Segundo (Libâneo, 2005), a escola é uma instituição social com objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos para estes se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A partir dessas concepções formula-se o seguinte questionamento: como a formação do professor de Língua Portuguesa, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, se efetiva no processo de inclusão dos alunos com deficiência? Esta é a indagação que norteou o estudo e possibilitou uma melhor compreensão e aprofundamento dos conhecimentos acerca do tema, bem como os sucessos e dificuldades encontradas em sala de aula pelos professores que vivenciam a inclusão.

¹ Entenda-se: um professor ou uma professora.

A pesquisa tem como objetivo geral averiguar a formação do professor de Língua Portuguesa no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular. Os objetivos específicos buscam investigar a formação docente, inicial e continuada, na perspectiva da inclusão; verificar se a formação do professor encontra-se em consonância com o processo de inclusão; analisar as mensagens transmitidas pelo professor relacionadas a sua formação e à educação inclusiva.

Este estudo conta com referencial teórico constituído de pesquisa bibliográfica de documentos oficiais legais, a respeito da inclusão no país, que explicitam os compromissos políticos com a educação dos alunos com deficiência. Conta também com o referencial de autores críticos que analisam e discutem questões relacionadas à importância da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular, a efetivação da mesma nas escolas e na sociedade, dentre eles estão, Mantoan (2003, 2006, 2011), Carvalho (1997), Mazzotta (1993, 1996) e Sasaki (1997), bem como autores que fundamentam seus estudos com base na importância da formação docente, como Freire (1987, 1996), Imbernón (2010, 2011, 2013), Tardif (2014), Libâneo (2005) e Nóvoa (2002). Esses autores, entre outros, tornam-se fundamentais para o estudo, pois trazem luz para entender questões sobre a formação docente na perspectiva da inclusão.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois visa analisar as experiências individuais dos professores participantes através das mensagens transmitidas por eles. Por meio dessas mensagens foi possível identificar e compreender o ponto de vista dos docentes sobre suas trajetórias de atuação profissional. Os resultados foram obtidos através de questionário, optou-se por esse instrumento como meio de pesquisa por ser de fácil acesso para preenchimento no tempo disponível dos professores, obteve-se um total de dez questionários respondidos. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Língua Portuguesa atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas do município de Ponta Grossa que lecionam para alunos inclusos nas salas de aula regular de ensino.

Os professores participantes, após compreenderem os objetivos e riscos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, concordando em participar e autorizando assim a utilização de suas mensagens e todo registro de informações elencadas. Foi informado aos participantes que os dados coletados no questionário trariam efetiva contribuição e embasamento teórico para

alcançar os objetivos propostos da pesquisa. Dessa forma os conceitos inseridos na pesquisa trarão efetiva contribuição e embasamento teórico para que professores e profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos inclusos utilizem-se destas referências e desta pesquisa para melhorarem suas práticas.

Assim, analisar e refletir sobre a formação do professor que atua com alunos inclusos é relevante, uma vez que existe a necessidade de compreender os sucessos e as dificuldades didático-pedagógicas observadas em sala de aula perante os desafios encontrados na educação inclusiva para então oferecer, através dos estudos desta pesquisa, algumas possibilidades de ações aos profissionais que discutem e vivenciam a temática, demonstrando que são possíveis mudanças e superações de desafios ainda presentes nas escolas e que ainda impedem a construção de uma educação efetivamente inclusiva.

Esta dissertação conta com uma breve apresentação de minha trajetória como docente e do meu interesse pelo tema abordado nesta pesquisa, de uma introdução e de quatro capítulos. O primeiro capítulo discorre sobre a educação inclusiva ao longo da história no Brasil e como esta foi permeada por um longo processo de transformação histórica e política. No segundo capítulo, foi realizado um estudo sobre aspectos da formação docente inicial e continuada no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular para verificar se esta encontra-se em consonância com as necessidades dos alunos. No terceiro capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para efetivação da pesquisa. No quarto capítulo, foi feita a análise de conteúdo textual referente às mensagens transmitidas pelos professores bem como a discussão dos dados obtidos através da análise dos questionários. Para finalizar, as considerações finais trazem o encerramento da pesquisa, apontando alguns aspectos considerados fundamentais, interligando os resultados do estudo com as referências bibliográficas citadas. Essas considerações não são saberes acabados, mas sim possibilidades de mudanças e abertura de novos caminhos para serem percorridos.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito à educação das pessoas com deficiência em nossa sociedade é recente. Ao longo da história do Brasil, a educação inclusiva foi permeada por um longo processo de transformação histórica e política. Por muito tempo, a educação especial no país foi tida como assistencialista, pois tinha como objetivo apenas a assistência às pessoas com deficiência e não o propósito educacional (Mazzotta,1993). Este mesmo autor afirma que muitas pessoas da sociedade acreditavam que as pessoas portadoras de deficiências² eram “incapacitadas”, e que, não poderiam ter uma participação ativa na sociedade, com isso algumas ações são empreendidas em favor dessas pessoas, foram organizados serviços assistenciais, mas ainda com um sentido filantrópico, paternalista e humanitário. As instituições tinham como objetivo o cuidar e não o educar, o processo educativo era visto como algo inviável ou impossível. Mazzotta (1996) diz que a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu muito para que as pessoas portadoras de deficiência fossem tidas como diferentes e por isso marginalizadas, ignoradas. Outro fator, ainda segundo o autor, era o da religião, ao colocar o homem como um ser perfeito como imagem e semelhança de Deus, colocava as pessoas com deficiência – PCD³ à margem da condição humana. Essas pessoas tornavam-se invisíveis para a sociedade, sendo impossível a ideia de frequentarem a escola juntamente com alunos das classes regulares, viviam então institucionalizadas no âmbito familiar, reservadas e eram apenas merecedoras de caridade e não de direitos e de cidadania.

No ano de 2001, com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a construção de uma sociedade inclusiva constituiu um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão, a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada

² O termo correto é pessoa com deficiência. O termo utilizado pelo autor, como outros termos que aparecerão durante a escrita do trabalho eram usados nos anos de escrita do livro dos autores citados.

³ Expressão utilizada para se referir à pessoa com deficiência, conforme definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, sendo aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU. Foi ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186, de 2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009.

por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional.

Por muito tempo, a sociedade se omitiu diante da capacidade das pessoas com deficiência, pois a ideia era a de que deficiente era sinônimo de incapacidade e invalidez. Todos os seres humanos devem ser contemplados de forma universal e hegemônica, conforme é descrito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas – ONU ao apresentar em seu artigo 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para os outros em espírito de fraternidade”. Porém, essa declaração, foi proclamada apenas no ano de 1948. Esse documento, constituído pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, estabelece que, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição.

No século XIX, ainda na época do Brasil Imperial, o atendimento às pessoas com deficiência visual teve seu início com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, fundado por D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Em 1890, o instituto passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos e em 1891 passa a denominar como Instituto Benjamin Constant – IBC. Em 1857, D. Pedro II, também no Rio de Janeiro, fundou um instituto para a educação de surdos-mudos denominado de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Cem anos depois, em 1957, o instituto passou a denominar-se Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, esse instituto caracterizou-se por ser um estabelecimento voltado para a educação literária e ensino profissionalizante de meninos entre 7 e 14 anos. Posteriormente, em ambos os institutos, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios tanto para meninos quanto para meninas.

Esses institutos trouxeram muitas discussões a respeito da educação das pessoas com deficiência. Em 1883, ocorreu o 1º Congresso de Instituições Públicas, cujo tema englobava a sugestão do currículo para formação de professores para alunos cegos e surdos. Essas instituições objetivavam oferecer o que havia de melhor em termos de educação para cegos e surdos. A educação especial se organizou como

uma forma de atendimento educacional especializado em substituição ao ensino regular, as instituições determinavam a forma de atendimento, por meio de diagnósticos, para definirem, então, as práticas escolares para os deficientes. No decorrer dos anos, muitos estabelecimentos em atendimento às pessoas com deficiência foram criados por todo o país.

Com a criação dos institutos notou-se a importância de ter professores capacitados para o ensino das pessoas com deficiência. Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou-se a realizar cursos de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. No início do século XX, mais precisamente no ano de 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, a especialização da instituição era pautada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi, o instituto se expandiu pelo Brasil e pela América do Sul. A Sociedade Pestalozzi de São Paulo, fundada em 1952, traçou um plano de ação que continham quatro metas principais, uma dessas metas era o preparo de pessoal tanto de professores quanto do administrativo para o trabalho com alunos com deficiência. Por não haver qualquer curso de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais, a Sociedade organizava cursos para professores denominado “Curso Intensivo de Especialização de Professores”, o qual foi realizado anualmente até o ano de 1959.

Somente em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE com o objetivo de “cuidar” dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental. As APAEs expandiram-se por todo país, em virtude da falta de preparo das escolas comuns em atender e suprir as necessidades dos alunos com deficiência. Com apoio governamental e da comunidade, estas instituições passaram a difundir metodologia e materiais educacionais próprios. Segundo Mazotta (1996) a interpretação seria a de que quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso, entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação”.

Após o período republicano, no ano de 1961, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 4.024/61, que aponta o direito

dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Nessa Lei, utiliza-se a expressão “educação de excepcionais” que seria o correspondente ao atendimento de crianças e jovens deficientes, com isso inicia-se a possibilidade de atendimento específico que contemplasse as diferenças e necessidades dos alunos com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, volta-se para o processo educativo e verifica-se no artigo 26, em seu item 1 que “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” e no item 2 mostra que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”. Em seu artigo 7, é colocado como direito que todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei.

No Brasil, durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade, de acordo com Mantoan (2006, p. 16), “a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços”. A autora ainda afirma que para que se faça valer o direito à educação para todos não há de se limitar a cumprir o que está na lei e aplicá-la, às situações discriminatórias, o assunto merece entendimentos mais profundos no que diz respeito à justiça.

A educação especial no país não se constituiu de forma isolada, segundo Mazzotta (1996), um homem sozinho não pode construir uma obra social, mas alguns homens e mulheres podem juntos desempenhar o importante papel de impulsionadores do movimento de organização institucional do atendimento aos portadores de deficiências ou de necessidades especiais. Nesse contexto, a organização dos pais e de pessoas envolvidas no processo de inclusão é que, historicamente, foi responsável por mudanças de paradigmas relacionados às pessoas com deficiência. Além da ação da família, foi incorporada ao movimento em prol das pessoas com deficiência a ação das próprias pessoas com deficiência que, como cidadãos conscientes, reivindicam seus direitos.

Com a intenção de explorar o assunto a respeito das políticas sobre a inclusão, a seguir será apresentado um estudo sobre as leis que ampararam e/ou continuam a amparar a educação inclusiva, para que haja o entendimento do caminho percorrido

pelo país para que as escolas regulares se ajustassem aos princípios da educação inclusiva.

1.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O breve histórico apresentado no item anterior, mostrou que a Educação Especial no Brasil, no período compreendido entre 1800 a 1950, foi marcado por iniciativas isoladas. A proteção e o cuidado para com as pessoas com deficiência faziam parte, ainda, de um caráter totalmente assistencialista.

Diferentes atitudes foram tomadas e conseqüentemente grandes avanços surgiram ao longo dos tempos em relação às pessoas com deficiência. No entanto, durante séculos, o preconceito e a falta de reconhecimento foram responsáveis por manterem afastadas do convívio social e escolar as pessoas com deficiência.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024/61, em seu título X, denominado “Educação de Excepcionais”, destacavam-se nos seus artigos 88 e 89 os seguintes direitos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961)

Estes artigos reafirmavam o direito dos excepcionais⁴ à educação. De acordo com o artigo 88, deduz-se que o princípio implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral, podendo se realizar através de serviços educacionais especiais quando aquela situação não for possível. Nesse sistema geral estariam abrangidos tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais.

Diante do exposto, entende-se que a educação especial, mencionada na Lei 4024/61, em seu artigo 88, não possui a obrigatoriedade da integração de crianças e jovens com deficiência, pois, a expressão citada “no que for possível” explícita na lei, dá a ideia de possibilidade, quer dizer, não há ainda uma determinação no que diz

⁴ Nesses artigos foi utilizado o termo excepcional para se referir às pessoas com deficiência mental, atualmente, como explicitado anteriormente, este termo não é mais utilizado.

respeito à obrigatoriedade. Também não há manifestações do poder público no que concerne às finanças das políticas públicas, pois a inclusão necessita de critérios que envolvem a parte financeira e, como a União seria a responsável pela oferta da educação pública e gratuita, caberia a ela, então, subsidiar os Estados, dando assistência para o cumprimento da lei. Já no artigo 89, nota-se que existe o compromisso dos poderes públicos de dispensar o tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. Não fica explícito, porém, se a condição de ocorrência da educação para pessoas com deficiência mental se dava por serviços especializados ou comuns, se era no sistema geral de educação ou fora dele.

Segundo Mazotta (1996), esta circunstância acarretou uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional ao excepcional, mesmo os que não fossem incluídos como escolares, mas que fossem eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, ou seja, tinham a garantia de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. Com relação ainda, ao artigo 89, a lei demonstra a possibilidade de subsídios por meio de bolsas de estudo às iniciativas privadas que comprovarem eficiência no tratamento de crianças excepcionais.

No ano de 1971, após dez anos da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, há a revogação e substituição da LDB de 1961 para a Lei 5692/71. Esta Lei fixa as diretrizes e bases do ensino, na época denominados na época de 1º e 2º graus, e define o objetivo geral para estes graus de ensino, seja comum ou especial, como o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. A lei também assegurava o tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrassem em atraso quanto à idade de matrícula e os superdotados, desde que definidos pelos Conselhos Estaduais de Educação. Essa recomendação contraria o que era preconizado pelo artigo 88 da Lei 4.024/61 em que a educação dos excepcionais poderia enquadrar-se no sistema geral de educação. Mesmo havendo a existência da Lei, percebe-se que muitas falhas ainda existiam. Essa Lei não promovia a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais nas salas de aula

de ensino regular, não forneceu subsídios adequados para sua aplicação, isso acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Esse fato comprova que havia muitas defasagens ainda com relação e elaboração da Lei e sua devida efetivação.

Segundo Mazzota (1996), em 1986, no último ano de existência, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP edita a portaria CENESP/MEC nº 69 e entende a educação especial como parte integrante da educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do “educando com necessidades especiais”. Pela primeira vez, o termo “educando com necessidades especiais” é usado no lugar de “aluno excepcional”.

A pressão dos grupos e entidades influenciaram na elaboração de legislações no país. Este fato fica confirmado através das conquistas efetivadas na Constituição Federal, promulgada em 5 de agosto de 1988. Desde sua implementação, a Constituição Federal indicava a implementação da Educação Inclusiva no Brasil. No Título VIII, Da ordem Social, Capítulo II, Da Seguridade Social, Seção IV, Da Assistência Social, o Artigo 203 dispõe que “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social”. Dentre seus objetivos, inclui no Inciso IV “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”. No Inciso V, ela explica “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei” (Brasil, 1988, p.127). No capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I, Da Educação, em seu artigo 205, “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.128). A Constituição demonstra o direito à educação, evidenciando a educação como um direito de todos. No seu artigo 208, Inciso III, mostra que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p.129). No seu artigo 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p.128) como um dos princípios para o ensino. No Título I, Dos Princípios Fundamentais, Artigo 3º, Inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem

preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 15).

Outro documento relevante para a construção de políticas públicas para as pessoas com deficiência é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 e Lei nº 8.242/91. O ECA passa a vigorar no país no ano de 1990 e é considerado um grande marco para as crianças e adolescentes. Voltado para a população do 0 aos 18 anos, enfatiza a importância do atendimento educacional especializado, e que ele seja realizado em instituições regulares de ensino, para que seja assegurada a inclusão de crianças e adolescentes. Além de garantir o direito à educação, habilitação, reabilitação para que as crianças com deficiência possam estar no mundo e para que a inclusão ocorra em todos os níveis, cabendo ao Estado a responsabilidade das crianças e dos adolescentes frequentarem as escolas. Em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais citados na Constituição ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 2001).

Também nessa década, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos – Conferência de Jomtien. Esta declaração foi aprovada pela Conferência para Todos realizada em Jomtien na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990. O Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, fornece definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

A Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, tem como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em seu Artigo 1º demonstra que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem quanto os conteúdos básicos da aprendizagem, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. Os países participantes foram

incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Nesta declaração, em seu item 1.3 para a definição de políticas para a melhoria da educação básica, consta em seu item nº 21 a importância da formação de profissionais capacitados para o trabalho na educação básica. As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Essas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. A questão da preparação e formação de pessoal capacitado também é inserido na declaração. Nela é explicitado que a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação assim como a Declaração de Salamanca de 1994.

A Declaração de Salamanca também é considerada mundialmente um documento significativo para a inclusão social, ela passa a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. Pela primeira vez, é citado nesse documento o conceito de escola inclusiva, a qual deve acolher todas as crianças e jovens independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. As escolas, portanto, devem acomodar:

Todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Unesco, 1994, p.3).

Ao tratar da questão da educação da pessoa com deficiência, dentro do princípio fundamental de educação para todos, a Declaração oferece possibilidades

para um saber renovado diante de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade. Desse modo, o movimento pedagógico, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando fundamentalmente sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, que atendam às necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. O mesmo documento fortalece que os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança e não ao contrário. “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.” (Unesco, 1994, p. 8). A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, pois incluía todas as crianças que não estivessem conseguindo acesso à escola.

Ainda no ano de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual compreende inúmeros objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre foi respeitado no decorrer da história. Este documento estabelece as modalidades de atendimento para a educação especial no país, sendo estas:

- a) Atendimento domiciliar:** atendimento educacional prestado ao aluno portador de necessidades especiais, em sua casa, face a impossibilidade de sua frequência à escola;
- b) Classe comum:** ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais;
- c) Classe especial:** sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos;
- d) Classe hospitalar:** ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar;
- e) Centro Integrado de Educação Especial:** onde dispõe de serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, de escolarização propriamente dita, e de preparação para o trabalho, contando com o apoio de equipe interdisciplinar que utiliza equipamentos, materiais e recursos didáticos específicos para atender alunos portadores de necessidades especiais;

f) Ensino com professor itinerante: trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados;

g) Escola Especial: instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos;

h) Oficina pedagógica: ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados, onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional.

i) Sala de estimulação essencial: local destinado a atendimento de portadores de deficiência de 0 a 3 anos e de crianças consideradas de alto-risco, onde são desenvolvidas atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o seu desenvolvimento global.

j) Sala de recursos: local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular. (Brasil, 1994, p. 19-20)

O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular. Em qualquer uma dessas modalidades voltadas ao atendimento educacional o ponto principal é o de desenvolver as potencialidades dos alunos para que ele possa obter uma integração na sociedade. Esta política não faz reformulações das práticas educacionais, mas mantém a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 definiu os níveis e modalidades que compõe a educação no Brasil e a sua forma de organização. Em seu artigo 87 é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Seu capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. O capítulo V trata somente de aspectos referentes à Educação Especial. Entre os pontos especificados, o art. 58, parágrafo 1º diz que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais. Em seu artigo 59, mostra que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização

específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Outro acontecimento importante foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999, conhecida como Convenção de Guatemala, essa convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, e exige uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Nesta Convenção, os Estados Partes reafirmaram que as pessoas portadoras de deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Na Convenção, com relação à deficiência, estabeleceu-se em seu Artigo 1º que:

O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (Brasil, 2001)

A Convenção explica o significado da expressão “discriminação” contra as pessoas portadoras de deficiência, em seu Artigo 2º estabelece que:

a. a expressão “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência,

antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (...) (Brasil, 2001)

Esta Convenção teve como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Assim, a Convenção de Guatemala acrescentou aos documentos anteriores a necessidade de se prevenir e de se eliminar todas as formas de discriminação, além de medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para que qualquer forma de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência fosse eliminados e assim proporcionar a sua plena integração à sociedade.

Para que toda criança frequente a escola e para que seja assegurado uma boa escola para todos, no ano de 2001, tem-se uma nova proposta política: As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas Diretrizes vêm representar um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira. Em vez de pensar no aluno como um problema exigindo dele ajustamentos a padrões de normalidade, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem as necessidades de seus alunos. As Diretrizes abordam dois temas: a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e a formação do professor. As Diretrizes mostram que a educação tem um grande desafio que é a garantia dos acessos aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, para isso ocorrer houve a necessidade de uma reestruturação nos sistemas de ensino, para isso tiveram que reestruturar-se para atender satisfatoriamente as necessidades educacionais dos alunos. As Diretrizes trazem alguns princípios para fundamentar a educação das pessoas que apresentam necessidades especiais, são eles, a preservação da dignidade humana, a busca da identidade, e o exercício da cidadania. Conforme as Diretrizes, a operacionalização da inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais específicas, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser

enfrentado, para demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. Nas Diretrizes, a educação especial insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

No decorrer dos anos muitos documentos abordam a questão da formação do professor como sendo um elemento principal para a real efetivação da aprendizagem dos alunos inclusos e também como fator principal para real inclusão dos alunos com deficiência.

No ano de 2007, publicou-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão, que teria como princípio a garantia, monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado. Foram redigidos cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, revestidos com tudo que se faz indispensável para a emancipação desses cidadãos. Os princípios da presente Convenção, como consta em seu artigo 3º, são:

- a. o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher; e
- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (Brasil, 2007)

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº – 13.146, de 6 de julho de 2015, institui, em seu artigo 1º assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em seu parágrafo único, mostra que esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Considerando as definições estabelecidas pela Lei, a deficiência é compreendida como resultado da interação entre impedimentos, que são condições presentes nas funções e estruturas do corpo, e

barreiras que podem ser urbanísticas, arquitetônicas, barreiras nos transportes, comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Assim, a deficiência é compreendida pela experiência de obstrução do gozo pleno e efetivo na sociedade em igualdade de condições. Em seu artigo 2º, a Lei considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em seu artigo 3º, é indicado fins de aplicação da Lei para as pessoas com deficiência considera-se:

I – acessibilidade, II – desenho universal, III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica, IV – barreiras, V – comunicação, VI – adaptações razoáveis, VII – elemento de urbanização, VIII – mobiliário urbano, IX – pessoa com mobilidade reduzida, X – residências inclusivas, XI – moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, XII – atendente pessoal, XIII – profissional de apoio escolar, XIV – acompanhante. (Brasil, 2015)

No capítulo IV “do direito à educação”, em seu artigo 27, mostra que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Em seu parágrafo único indica que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Já no artigo 28, em seu item XI sinaliza a importância da formação do professor para lecionar para alunos com deficiência, “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

Pode-se afirmar que a LBI veio para mostrar que a deficiência está presente nas cidades, nas empresas e na sociedade que não oferece condições adequadas e não nas pessoas. Quanto mais acessos e oportunidades forem oferecidos às pessoas, menores serão as dificuldades encontradas. Dentro do ambiente escolar, a deficiência não torna uma pessoa incapaz de aprender. Muito pelo contrário, se oferecidas condições adequadas, ela será capaz de executar todas as atividades e tarefas existentes, seja em sua vida pessoal ou dentro da escola. A educação inclusiva dentro

do ambiente escolar necessita ainda ser compreendida não apenas na questão do acesso escolar, mas também na permanência e a participação das atividades dos alunos inclusos. Deve ser levado em conta as propostas políticas de educação inclusiva ao longo dos anos para que seja reconhecida a pluralidade humana e a convivência com a diversidade cultural numa escola.

No ano de 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Educação – FME/2015, realizado em Incheon, na Coreia do Sul, neste evento foi reafirmada a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000. Elaborada nesse evento, a Declaração de Incheon traz metas de Educação para Todos para os próximos catorze anos, de 2016 a 2030. Tal Declaração tem a intenção de, até 2030, “assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015, p. 1). Esse documento defende uma Educação Inclusiva que se adapte a cada estudante, seja relevante para a sociedade e respeite as diferentes culturas. Em seu item 7 está explicitado que:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (Unesco, 2015, p.2)

Mesmo havendo muitos apoios legais, muitos entraves ainda estão presentes em muitas instituições de ensino. Mantoan (2006) demonstra que entre esses entraves estão:

a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. (Mantoan, 2006, p. 24)

A história da educação especial no Brasil evidencia que sua trajetória foi acompanhada por uma evolução com relação às conquistas pelos direitos humanos das pessoas com deficiência. Houve época em que pessoas com deficiências eram sacrificadas, escondidas e isoladas por não serem representantes da sociedade e

foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais. Mas, à medida que os direitos das pessoas com deficiência tornaram-se motivo de preocupação dos cidadãos, a história da educação especial começou a mudar. A histórica rejeição às pessoas com deficiência deu lugar a direitos e cidadania que perduram até os dias de hoje.

Fazendo uma análise de toda a história da educação no Brasil e seus avanços legais, percebemos que através da educação inclusiva e à medida que em que o aluno se torna cada vez mais independente do auxílio externo e dependente do conhecimento, ele é capaz de desenvolver suas competências e habilidades para suprir suas necessidades, auxiliando assim a emancipação do mesmo. Para tanto, há de se considerar o processo de inclusão como uma realidade favorável à emancipação do indivíduo.

Outras leis e decretos ainda surgiram no país em prol da educação inclusiva. Algumas dessas leis serão abordadas no decorrer dos capítulos seguintes.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial bem como a educação inclusiva são abordagens educacionais que buscam garantir o acesso e a qualidade da educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Ambas abordagens têm como objetivo promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Mazzotta (1993) salienta que a educação especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar, suplementar e se preciso for, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos estudantes que apresentarem alguma deficiência. O autor ainda corrobora afirmando que além da população a que se destina a educação especial necessita da presença de alguns elementos fundamentais como profissionais preparados, adaptações curriculares, currículos especiais, materiais, aparelhos e equipamentos específicos que caracterizam a educação especial.

A implementação de uma educação especial requer uma variedade de recursos e serviços educacionais de modo a compor um *continuum* que vai do mais comum ao mais especializado, para propiciar o atendimento apropriado da ampla diversidade de educandos para serem atendidos através do sistema educacional. Nesta abordagem tanto a educação especial quanto a educação comum se configuram como elementos de uma mesma educação. Há pontos de diferenciação e de identificação que se consolidam e se desenvolvem em função das condições concretas a atender.

A educação especial se concentra em oferecer suporte e serviços específicos para alunos com deficiência. Esses serviços podem incluir salas de aula separadas, terapeutas, materiais adaptados e planos de educação individualizados em função da melhor forma de atendimento dos alunos.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Neste documento a educação inclusiva é vista como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui ainda um paradigma educacional

fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Com relação à construção de sistemas educacionais inclusivos o documento nomeado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva demonstra que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (Brasil, 2007)

Por muito tempo no Brasil, a educação especial foi organizada de uma forma paralela em relação à educação nas escolas de ensino regular, tendo em vista que esta seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos com deficiência. Essa concepção permaneceu durante muitos anos na história da educação especial do país. Com o passar do tempo e com a evolução das leis muitos avanços ocorreram, houve a reestruturação e gestão das escolas e das práticas adotadas, mas muito ainda há para ser feito.

Mantoan (2003) define a inclusão como sendo um produto de uma educação plural, democrática e transgressora, que vai provocar uma crise de identidade institucional que, por sua vez, irá abalar a identidade dos professores e fazer com que esta ressignifique a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. A autora ainda corrobora que a inclusão é uma inovação que vai implicar em esforços de modernização e de reestruturação das condições atuais das escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns

alunos não são apenas deles, mas resultam do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

A educação inclusiva defende que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem estar inclusos nas salas de aula de ensino regular, de forma que todos tenham acesso ao ensino. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento dos alunos com deficiência inclusos nas salas de aula de ensino regular.

2.1 A INCLUSÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A inclusão escolar proporciona ao aluno com deficiência o direito de frequentar a escola e as salas de aulas regulares. Há a necessidade, portanto, do professor estar preparado para atender, de forma satisfatória, às exigências de aprendizagem dos alunos regulares e também dos alunos inclusos. Sassaki (1997) mostra que a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas e dos próprios portadores de necessidades especiais.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a inclusão é entendida da seguinte forma:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (Brasil, 2001, p. 20).

A escola se torna inclusiva, a partir da aceitação das particularidades de seus alunos, assim, a escola deve levar esse fato em conta e repensar desde sua estrutura até adaptações no currículo, quanto ao professor, este necessita adequar suas práticas para torná-las adequadas com as deficiências de cada aluno para atender a todos sem distinção.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 5º, considera educandos com deficiência, os que, durante o processo educacional apresentarem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Brasil, 2001, p.70)

Mazzotta (1993) alega que há uma variedade de tipos de deficiência e intensidades em cada uma delas. Há também diferenças profundas nos efeitos e na forma pela qual as pessoas reagem a um mesmo tipo e grau de deficiência. Assim sendo, nenhuma deficiência implica problemas tão específicos a ponto de justificar qualquer visão estática sobre a pessoa com deficiência e sua consequente classificação em uma categoria. Diante do exposto, vê-se a necessidade de adaptações, tanto didáticas e pedagógicas quanto estruturais, dependendo das especificidades de cada aluno.

A este respeito Mantoan (2011) e Santos e Paulino (2008), afirmam que inclusão vai implicar em mudanças de paradigmas educacionais, reorganização e reformulação das práticas escolares. Os autores ainda corroboram com essa afirmação mostrando que com isso o sistema de ensino conquistará uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

É fato que as escolas vivem um momento de transformação e que não há lugar para a exclusão de seus educandos. A educação inclusiva acarreta mudanças de padrões, tanto para as escolas quanto para os professores, e em especial, em sua formação, para que esta possa estar voltada para o atendimento da diversidade. Sassaki (1997, p. 42) defende que “quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva.” Mantoan (2006, p. 23) afirma que “a inclusão tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais”. A autora ainda demonstra que se a inclusão for uma

das razões fortes de mudança, haverá condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual de redirecionamento das práticas para melhor qualidade de ensino para todos. (Mantoan, 2006).

Há a necessidade de compreender que as instituições escolares são espaços onde a heterogeneidade está presente e é muito importante para a construção de conhecimentos, de culturas e de enriquecimento social, com trocas de experiências e valorização do saber. Assim, entender a escola em sua dialogicidade é romper com as práticas da educação bancária descritas por Freire (1997), que ainda estão presentes nas escolas e muitas vezes são práticas incentivadas por governos, secretarias e núcleos.

A educação especial “traduz-se por práticas pedagógicas que responde, positivamente, à diversidade do alunado no contexto de uma escola para todos” (Carvalho, 1997, p. 87). O autor complementa que a educação especial “trata-se de oferecer respostas educativas centradas no processo de construção da cidadania (com qualidade formal e política), de todos os alunos, deficientes ou não” (Carvalho 1997, p. 87).

As pessoas com deficiência têm o direito de frequentar as salas de aula regulares de ensino das escolas, logo a educação inclusiva busca a igualdade de ensino a todos no processo educacional e proporciona esse direito. Ainda assim, alguns desafios estão presentes no dia a dia do professor com relação a inclusão. Imbernón (2013, p. 504) afirma que a formação do docente “não é um processo técnico igual para todos, mas que está cheio de incertezas, complexidades, diversidades e processos não lineares”. Por isso o professor precisa estar apto e preparado para ministrar aulas para os alunos regulares e principalmente para os alunos com deficiência, para tanto, devem ser promovidas formações, sejam elas iniciais ou continuadas, na área da inclusão. O autor afirma também, sobre a formação docente, que “se trata de um processo lento, no qual os docentes devem interiorizar e vivenciar as práticas inovadoras, o que não é nada fácil” (Imbernón, 2013, p. 504).

Pode-se afirmar que as escolas estão passando por processos de mudanças em relação aos alunos com deficiência. Mantoan (2006) afirma que mesmo havendo leis suficientes para mudanças ainda há muitos entraves. A autora afirma que entre esses entraves estão:

A resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. (Mantoan, 2006, p. 24)

Outras barreiras também existem, uma delas é a falta de formação do professor para trabalhar com alunos com deficiência, mesmo muitas leis enfatizando a importância dessa formação esse fato não ocorre plenamente, pois muitos professores não tiveram em seus cursos de formação inicial ou continuada a preparação adequada para tal. Com mais formação o professor estaria mais preparado para pensar em estratégias educacionais adequadas, além de reorganizar e melhorar o atendimento dos alunos para impedir a exclusão desses educandos.

Em 1883, no 1º Congresso de Instituições Públicas, como visto no capítulo anterior, foi pela primeira vez na história do país abordado o tema que englobava a necessidade da formação do professor para trabalhar com alunos cegos e surdos. No decorrer dos anos, foi sendo cada vez mais dada ênfase para a necessidade da formação do professor.

Formação continuada, trocas de experiências, pensar e repensar estratégias para utilizar com os alunos são aspectos que devem estar presentes no processo de formação para que sejam formados profissionais especializados para atuarem no processo de inclusão dos discentes com deficiência. Pensar nas especificidades desses alunos é fundamental para que haja professores atentos nas diversidades, que levem em conta os direitos e a participação social dos educandos com deficiência não só na sala de aula, mas também na sociedade.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A educação inclusiva busca a igualdade de ensino a todos no processo educacional. A inclusão escolar proporciona ao aluno o direito de frequentar a escola e as salas de aula de ensino regular, participando das atividades juntamente com os alunos regulares. A formação do professor, seja ela inicial ou continuada, auxilia o docente na sua prática para que o ensino seja da melhor forma ministrado e assim o aluno incluso possa realmente se sentir incluído na sala de aula.

Pensar na inclusão é uma forma de repensar os recursos e estratégias que favoreçam a acessibilidade e o ensino, através da formação do professor, durante sua graduação ou depois dela, muitas ações pedagógicas podem ser desenvolvidas. A formação do professor vai auxiliá-lo em pensar estratégias que auxiliem o aluno a ter acesso a aprendizagem, em ações pedagógicas adequadas para o ensino, dar incentivo para a participação desses estudantes nas relações de ensino, além de pensar em elaborar propostas como o planejamento educacional individualizado atrelado ao currículo que é oferecido aos demais estudantes, para que ele possa participar das ações desenvolvidas para aos demais. Uma das principais referências nos estudos sobre educação inclusiva do país, Mantoan (2011) aponta que a escola comum deve ser oferecida a todos os alunos para não serem desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes quando apresentarem alguma deficiência.

Necessita-se compreender as deficiências não pelas barreiras que são colocadas, mas sim pela individualidade de cada aluno. A escola não é apenas um meio pelo qual se ensina o aluno a ler e escrever, é o caminho que direciona o sujeito para o meio social e a partir daí cria uma sociedade de cultura e respeito ao próximo.

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (Libâneo, 2005, p.300)

Analisar e refletir sobre a formação docente dos professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos inclusos é de extrema relevância, uma vez que existe a necessidade de compreender os sucessos e as dificuldades encontradas em sala de aula perante os desafios encontrados na educação inclusiva para então oferecer suporte aos alunos inclusos. Nesse aspecto, Freire (1996, p.43) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma parece haver a necessidade de o educador adequar o conteúdo ao nível cognitivo e à experiência das crianças para que os mesmos possam ser compreendidos por qualquer aluno. Nóvoa (2002, p.40) afirma que a formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adoção de estratégias de formação-ação organizacional”.

Sabendo que as escolas possuem alunos inclusos em salas de aula, cabe, portanto ao professor, enquanto ser social, estar apto e capacitado para adaptar sua

prática e utilizar-se da sua construção de saber de forma que consiga transmitir seu conhecimento para os alunos regulares e em especial ao aluno incluso. Apropriando dos saberes curriculares e disciplinares, o professor desenvolve sua prática e sua experiência para melhorar a aquisição do conhecimento deste aluno. Freire (1987), descreve a educação tradicional como educação bancária, onde o estudante é “enchido” de conteúdos retalhados de sua realidade e a função do professor é narrar estes conteúdos, não havendo uma significação para o estudante e para o professor, pois estão desconectados da sua realidade.

O processo de inclusão tem se tornado obrigatório nas instituições de ensino, tanto da rede pública quanto da privada, e é imprescindível que o docente esteja ciente e aprimorado com relação a essa temática para que possa proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos inclusos. A formação docente inicial ou continuada se faz necessária quando os docentes são postos diante do processo de educação inclusiva, para analisar suas práticas e suas habilidades em relação ao trabalho que será realizado com os alunos inclusos. Tardif (2014), afirma que cada vez mais os professores têm se tornado profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios que acontecem com a escolarização de massa em todos os níveis de ensino.

Ensinar na diversidade certamente é um desafio para o professor, por isso é imprescindível que os docentes busquem formações continuadas para que estejam habilitados para atuar de forma coerente e completa para com os alunos inclusos em cada fase do ensino. As mudanças sociais influenciam na formação docente, Imbernón (2010) defende que os fatores da diversidade e da contextualização são elementos imprescindíveis na formação docente, já que o desenvolvimento e a diferença entre os indivíduos sempre têm lugar em um contexto social e histórico determinado, que influi em suas origens. Esses dois elementos também permitem ver a formação docente de outra maneira e provocar reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação. O autor ainda diz que muitos estudos confirmam a ideia de que uma série de requisitos organizativos são necessários para que a formação continuada possa resultar de uma forma muito mais frutífera, entre eles destacam-se:

- As escolas devem ter um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática.

- Os gestores da educação, que trabalham com os professores, devem aclarar os objetivos pretendidos com a formação e devem apoiar os esforços dos docentes de mudarem suas práticas.
- Os esforços de mudanças curriculares, no ensino e na gestão das aulas, devem contribuir com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos.
- Uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática. (Imbernón, 2010, p. 34)

A preparação dos educadores envolvidos no contexto educacional é importante para tornar o ambiente escolar igual para todos, viabilizando ensino e aprendizado também para os alunos inclusos e prepará-los para a vida em sociedade. Imbernón (2010) assegura que é preciso desenvolver e reivindicar dos professores novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado, bem como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade, pois só assim, será possível transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários, respeitosos com as diversidades cultural e social, com o meio ambiente, etc.

Segundo Imbernón (2013), durante muito tempo a formação do professor se converteu em encontrar soluções aos problemas técnicos do ensino (registrar programações em tabelas, avaliar e qualificar metodologias determinadas, etc.), e não em dar respostas às situações problemáticas da cultura e do ensinar (que permitem mobilizar saberes e experiências no contexto do desenvolvimento curricular). Era uma formação inútil para a melhoria da ação de ensinar ou era uma formação útil para a reprodução do ensino elaborado por agentes externos. Nóvoa (2002) corrobora afirmando que por muito tempo houve uma racionalização do ensino como uma forma de reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional, como se o ato educativo pertencesse a um raciocínio científico. “Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a lógica dos catálogos” (Nóvoa, 2002, p. 38).

A formação do professor não é algo estático, ela deve auxiliar os professores em sua prática, esse fato será benéfico para o professor, para os alunos e também para a própria instituição de ensino. Imbernón (2013) afirma que a formação do professor influencia e sofre influência do contexto em qual se dá, e essa influência condiciona os resultados a serem obtidos. Deve-se superar o comodismo de fazer o

que sempre se fez, superar o acomodamento, a tendência a não ser criativo, o medo da inovação e, sobretudo, vencer o medo de desconhecer as possibilidades dos fenômenos emergentes.

Gadotti (2011) diz que muito sofrimento dos professores seria evitado se sua formação inicial e continuada fosse outra, se eles aprendessem menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores. Antes de se perguntar o que deve saber para ensinar, o professor deve se perguntar por que ensinar e como deve ser para ensinar.

Referente ao professor, Minetto (2008) demonstra que este precisa identificar suas percepções sobre sua prática pedagógica para buscar soluções conscientes além de aprimorar suas competências nas áreas que estejam defasadas, sejam elas teóricas, práticas ou relacionais, já Mantoan (2011) afirma que a inclusão impõe e mobiliza o professor a rever e recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas. Prieto (2006) salienta que a formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino e estes devem estar comprometidos com a qualidade do ensino, assim, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características dos alunos com deficiência.

O professor é o principal responsável por proporcionar o conhecimento ao aluno. Assim, o docente necessita estar em constante aperfeiçoamento para receber em sua sala de aula alunos com deficiência para que possa sanar ao máximo as necessidades educacionais dos alunos inclusos. A formação deve auxiliar para que o professor tenha preparo para o ensino também dos alunos inclusos e que estes tenham consciência de que a sala de aula comum é muito mais que apenas um espaço de socialização.

2.3 CLASSIFICAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS E TERMINOLOGIAS

As deficiências podem ter origem genética, serem consequência de doenças ou até mesmo de acidentes. O Decreto Brasileiro 5296/2004 traz definições detalhadas sobre o significado da deficiência, caracterizando esse grupo como de pessoas que possuem limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade.

Os tipos de deficiência, neste Decreto, em seu artigo 5º, podem ser definidos da seguinte forma:

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;

b) Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) Deficiência mental: Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho;

e) Deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências. (Brasil, 2004)

Com relação à terminologia designada às pessoas com deficiência esta foi se modificando no decorrer dos anos a partir de mudanças conceituais envolvendo o referido público. Muitas mudanças, amparadas por lei, ocorreram com relação ao uso das terminologias utilizadas.

O termo Pessoa com Deficiência foi definido pela Convenção Internacional das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, sendo aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU. Foi ratificado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto 6.949/2009. O Plenário do Senado, seguindo a definição da Convenção, aprovou, em primeiro turno, a Proposta de Emenda à Constituição que padroniza as referências a pessoas com deficiência no texto constitucional. A Proposta de Emenda à Constituição – PEC 25/2017 (número 25 de 2017) substitui, em dez artigos da Constituição, expressões como “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência” por “pessoa com deficiência”. Desde a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, equivalente à emenda constitucional, o direito brasileiro passou a reconhecer a adequação da expressão “pessoa com deficiência” em detrimento de outras, já consideradas inadequadas.

QUADRO 1 – Termos utilizados para se referir à pessoa com deficiência

TERMO CORRETO	DESIGNAÇÃO
Pessoa com deficiência	O termo "pessoa" propõe a compreensão do sujeito a partir do seu caráter humano em lugar da restrição ao prisma da deficiência. Assim, deve-se falar/escrever pessoa com deficiência visual/física/intelectual/auditiva.
Pessoa sem deficiência	Refere-se a pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, em lugar da inapropriada expressão "pessoa normal".
Pessoa com deficiência física	Designação genérica relativa à pessoa que apresenta alguma deficiência dessa natureza. Algumas nomenclaturas para referir-se a especificidades dentro da deficiência física são cadeirantes, muletantes, pessoas com paralisia cerebral, pessoas com paralisia/paraplegia/tetraplegia/paraparesia/hemiparesia, etc.
Escola/classe comum/regular	Designa espaços do sistema de ensino frequentados por alunos com e sem deficiência, distinguindo-os dos espaços específicos para o atendimento a alunos com deficiência. Não devem ser empregadas as expressões "escola/classe normal".
Surdo ou pessoa surda	Pessoa que tem comprometimento auditivo e que se identifica com a cultura surda. O surdo é capaz de produzir sons orais. Portanto, não é mudo, sendo a expressão "surdo-mudo" inadequada.
Deficiência auditiva	Diz respeito ao comprometimento auditivo e aos seus níveis. Pessoa que não se identifica com a cultura surda e deseja ser ouvinte.
Ouvinte	No contexto da surdez, indica a pessoa que não tem essa deficiência.
Pessoa com deficiência intelectual	Designa genericamente pessoa que tem alguma deficiência dessa natureza.
Deficiência visual	Expressão genérica que engloba os comprometimentos visuais, desde a presença de resíduo visual aproveitável até completa ausência de visão.
Cego(a)/Pessoa cega	Refere-se à pessoa com acentuado comprometimento visual, que compreende desde a total ausência de visão até à percepção de vultos e luminosidade.
Pessoa com baixa visão	Pessoas com deficiência visual que apresentam resíduo visual aproveitável em diversas situações, mas que não pode ser otimizado ao nível da visão típica com lentes nem cirurgias. Há algum tempo, essa especificidade era denominada "visão subnormal", mas atualmente a expressão empregada é "baixa visão".
Vidente	No contexto da deficiência visual, refere-se a pessoa que não tem essa deficiência.
Deficiência múltipla	Designa à combinação de mais de uma deficiência associada.
Surdocego(a)	Pessoa que apresenta, ao mesmo tempo, a cegueira e a surdez.
Deficiências físicas	Abrange genericamente todas as deficiências dessa natureza, não incluindo deficiências sensoriais ou intelectuais.

Fonte: SASSAKI, Romeu Kasumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão [s.d.]

Sassaki [s/d], mostra algumas das terminologias que devem ser utilizadas para se referir às pessoas com deficiência seja ela física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla.

Segundo Sassaki [s.d.], deve-se utilizar a opção por expressões compostas iniciadas com o termo pessoa, ou seja: pessoa com paraplegia" em vez de "o paraplégico", "pessoa com tetraplegia" em vez de "o tetraplégico". Note-se que isso não se aplica aos contextos da surdez e da cegueira, nos quais os termos "surdo" e "cego" são empregados.

2.4 DADOS DA INCLUSÃO NO BRASIL

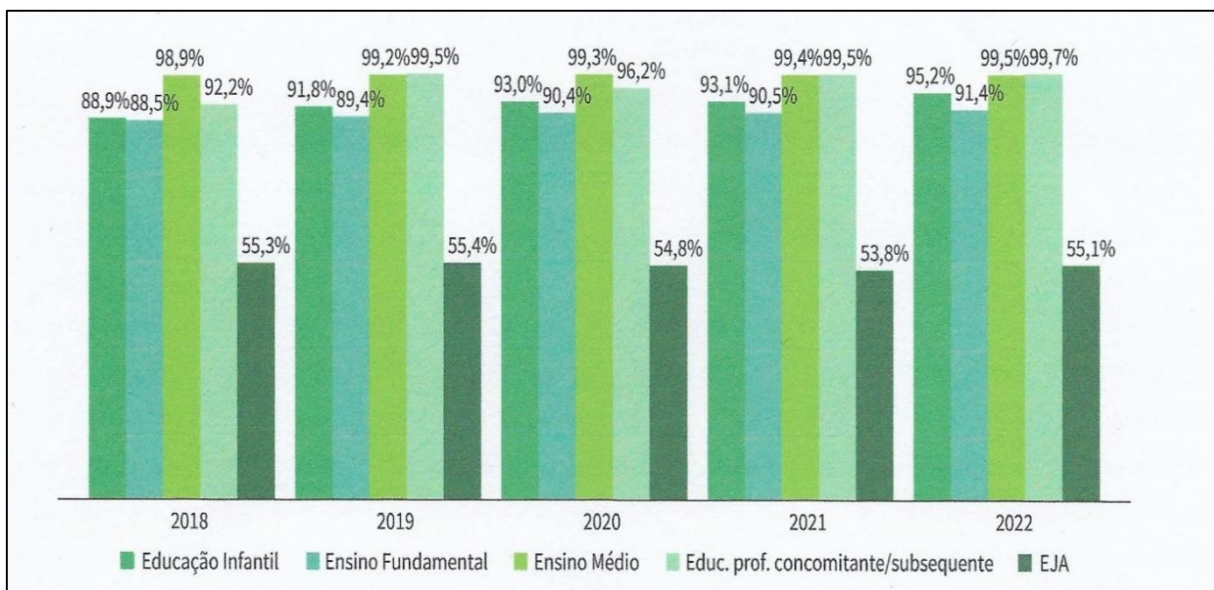
No Brasil, segundo dados publicados pelo Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no ano de 2022, cerca de 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade no país possui algum tipo de deficiência. No terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5 enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%. A taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Das crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% frequentavam escola.

Entre os jovens de 15 a 17 anos, que possuem deficiência, a escolarização foi de 84,6%. Para o grupo de 18 a 24 anos, a taxa foi de 24,3%. Muitas pessoas com deficiência não tiveram acesso à educação mesmo a inclusão estando presente nas leis da educação brasileira, tanto nas escolas de ensino público quanto nas de ensino privado.

Muitas escolas, diante das mudanças de pensamento em relação à pessoa com deficiência propostas pelas políticas educacionais, possuem o desafio de pensar a inclusão e encontrar soluções para o acesso e permanência do aluno com deficiência nas salas de ensino regular. Os indicadores relacionados à educação especial, publicados pelo poder público federal nos últimos anos mostram que o país teve um avanço significativo no número de alunos matriculados e inclusos nessas turmas.

Segundo os resultados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022, o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão inclusos em classes comuns aumentou gradualmente no ensino fundamental. No ano de 2018, o percentual era de 88,5%, em 2022 esse número chegou a 91,4%.

GRÁFICO 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022



Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Conforme o documento, o que teria contribuído para esse aumento é o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13005/2014, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. A meta 4 deste plano refere-se à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O referido plano determina:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014)

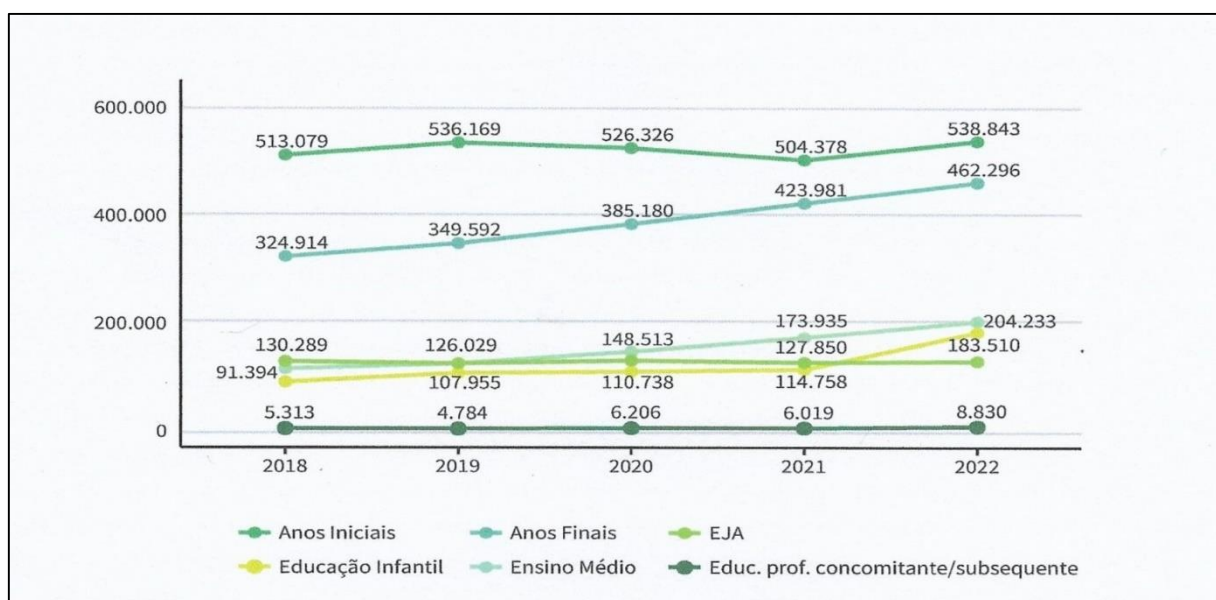
Esses dados confirmam a ideia de que cada vez mais as escolas estão matriculando alunos com deficiência, porém a escola precisa estar preparada para atender a demanda desses alunos, os professores também devem estar capacitados e com formação na área para planejar suas aulas conforme a realidade de cada turma

e de cada aluno incluso para que, após a matrícula, a permanência do aluno nas salas de aula perdure.

O direito à educação é expresso na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado [...]” (Brasil, 1988, p.128). “Cabe à sociedade, à escola e aos professores, a partir de suas percepções e concepções, ponderar suas necessidades e organizar sua ação, de tal forma que a educação não promova a exclusão.” (Minetto, 2008, p. 27).

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022, pode-se observar também que aumentaram significativamente o número de matrículas de educação especial no ensino fundamental nas classes comuns, no período de 2018 a 2022. No ano de 2018, o número de matrículas para os anos finais do ensino fundamental era de 324.914, em todos os anos subsequentes esse número esteve em alta, chegando a atingir o total de 462.296 matrículas no ano de 2022.

GRÁFICO 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018 – 2022



Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

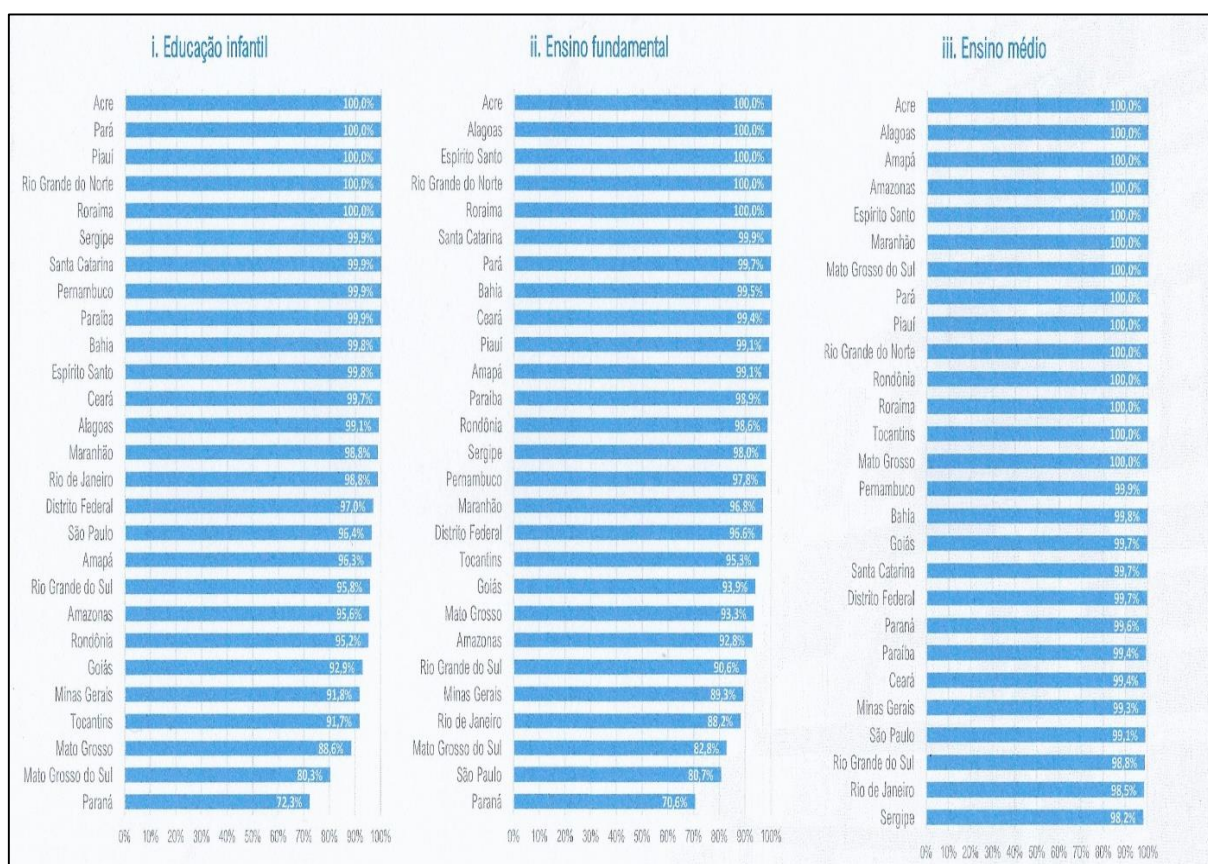
Os dados mostram que as escolas comuns estão cada vez mais abrindo espaço para alunos inclusos. Comprovam também que as famílias estão tornando-se

mais conscientes na busca de escolas regulares, esse fato mostra que as escolas com orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e dar uma educação efetiva à maioria dos alunos com deficiência.

Esta análise ajuda a perceber que há o aumento de matrículas, porém a educação inclusiva não se efetiva apenas com a matrícula. Portanto o trabalho da escola juntamente com o do professor deverá ser o de garantir a permanência desse aluno matriculado na escola durante todo o ano letivo. Como afirma Prieto (2006), a inclusão escolar tem se restringido à garantia de oferta de vagas para alunos com deficiência em classes comuns, isso se configura como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos.

Ainda com base nos dados obtidos pelo Censo Escolar de 2022 com relação ao percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação está com um total de 70,6%.

GRÁFICO 3 – Percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2022

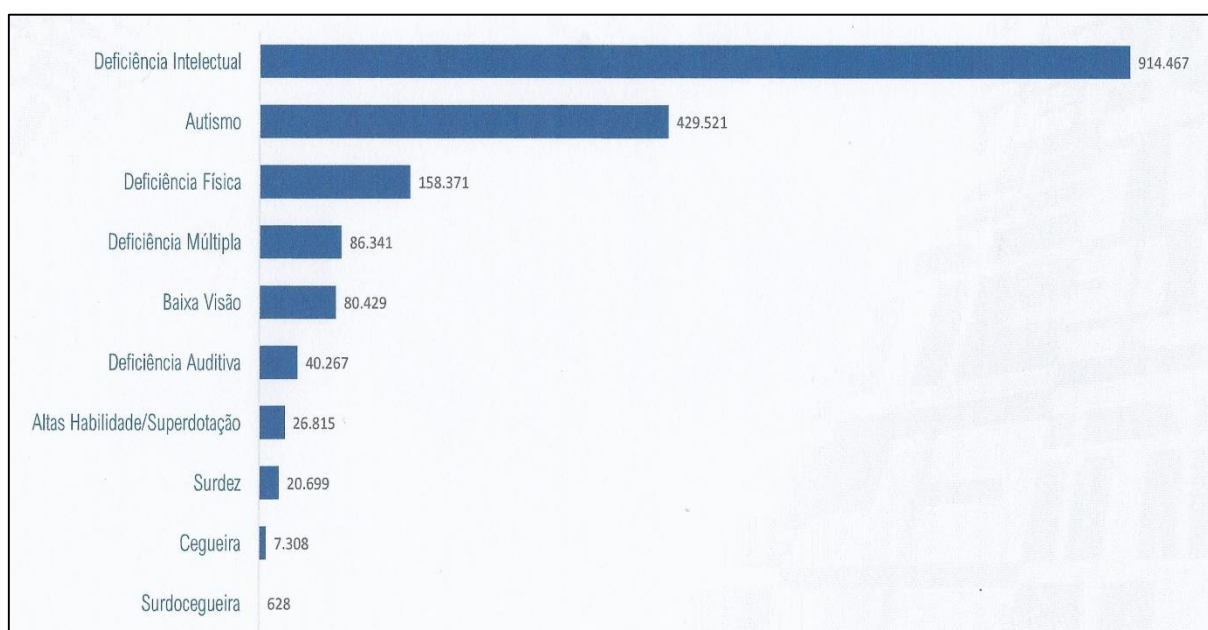


FONTE: Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Inep/ Censo Escolar 2022 com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Mesmo sendo um número relativamente alto, o Paraná encontra-se em último lugar com relação as outras unidades da federação.

Com relação ao tipo de deficiência que os alunos possuem é evidenciado que o maior número de alunos matriculados possuem deficiência mental seguido do autismo.

GRÁFICO 4 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2022



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Com base nos dados do Censo Escolar 2022 da Educação Básica.

Considerando o caminho percorrido pelo país com relação às leis brasileiras relacionadas à inclusão, o propósito de atender os alunos com deficiência e incluí-los nas salas de aula comum está se aprimorando e cada vez mais os dados mostram um crescimento nesse sentido. Esses dados também mostram um grande avanço em relação à inclusão, tendo em vista que historicamente as pessoas com deficiência eram excluídas das escolas e dos direitos à cidadania.

Percebe-se que cada vez mais há a presença de alunos inclusos nas salas de aula de ensino regular, pelos dados apresentados nota-se que muito já foi feito, mas ainda há um longo caminho para ser percorrido com relação à inclusão no país, pois não basta apenas ter um número relevante de matrículas desses alunos, mas sim a permanência deles na escola e sua real aprendizagem. As políticas educacionais devem ir além dos dados para que seja garantida uma educação de qualidade como

realmente sendo um direito de todos e não definir esse direito apenas como cumprimento da obrigatoriedade de matricular os alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular.

2.5 SABERES DOCENTES PARA A PRÁTICA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Através da interação entre professor e aluno em uma sala de aula é que ocorre a inclusão. No que diz respeito a educação inclusiva Mazzotta (1993), afirma que a educação implica em um relacionamento entre pessoas, de forma a exercerem influências recíprocas. A relação entre educador e educando, supõe que nenhum seja tratado como simples objeto ou seja diminuído, mas que cada um tenha o seu valor reconhecido. Além da interação, as práticas docentes do professor, durante sua trajetória docente, são acompanhadas por diferentes saberes, desde sua formação inicial até a formação continuada, fazendo com que esta, ao passar do tempo se renove, se modifique e se aprimore a cada dia. No decorrer da prática do professor, seus saberes docentes serão adquiridos através da socialização, tendo em vista que trabalha com a relação entre professor e aluno.

Justifica-se o saber como sendo social em “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (Tardif, 2014, p. 15). Este saber é social, “portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (Tardif, 2014, p. 15). O que pode perceber é que nenhum professor vai ensinar alguma coisa para um ser inanimado, sem vida, os alunos fazem parte do processo de construção dos saberes dos professores, pois é também na relação com eles que o professor aprende a sua profissão. O dia a dia com os alunos contribui para a construção dos saberes dos professores e este com o passar do tempo vai construindo seus saberes de acordo com seu público, com o ambiente de trabalho e com as dificuldades encontradas.

Tardif (2014) indica cinco gamas de saberes dos professores: os pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no

trabalho e os provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

QUADRO 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional, 2014, p.63.

Os saberes dos professores provêm de muitas fontes e com esses saberes o professor insere modos de integração no trabalho docente, associando, desde seus saberes pessoais até os provenientes de sua experiência em sala de aula, para que cada vez mais aprimore sua prática perante os desafios presentes em uma sala de aula.

Tardif (2014) considera que o saber docente é plural, que são oriundos dos saberes da formação profissional, dos disciplinares, dos curriculares e dos experienciais.

Os saberes da formação profissional podem também ser chamados de saberes pedagógicos, que são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, saberes das ciências da educação e estas articulam-se à prática docente e se estabelecem através da formação inicial ou continuada dos professores.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Tardif, 2014, p. 37).

Os saberes profissionais, portanto, constituem o conjunto de conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, que são então legitimados cientificamente e transmitidos aos professores no decorrer da sua formação.

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (Tardif, 2014, p. 38). Estes saberes estão estritamente ligados à formação do professor, seja ela inicial ou continuada, nas disciplinas que são ofertadas nas faculdades e universidade de sua formação, ou seja, normalmente aparecem na forma de disciplinas ensinando determinado conjunto de conceitos numa respectiva área.

No que concerne aos saberes curriculares, Tardif (2014, p. 38) afirma que estes “apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar”. Os saberes curriculares abrangem, portanto, desde os objetivos educacionais que são estabelecidos nos planos de ensino até os mecanismos de avaliação, abordando de maneira formal todas as etapas e todos os elementos integrantes do processo educativo escolar formal.

Os saberes experienciais ou também chamados de práticos referem-se a todo conhecimento que o professor adquire e desenvolve durante sua experiência em sala de aula, no dia a dia escolar e no meio em que atua. Tardif (2014) afirma que os saberes experienciais incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser e também podem ser chamados de saberes práticos. Assim, os saberes da experiência surgem como fator essencial do saber docente, pois, na medida em que os docentes associam as relações externas com os saberes disciplinares e curriculares aprimora-se sua prática desenvolvida para o ensino-aprendizagem dos alunos. Os saberes experienciais são os mais evidenciados por Tardif (2014), saberes estes que este estudo pretende explorar, pois eles não são transmitidos por instituições ou programas escolares, mas sim desenvolvem-se durante a prática docente, principalmente no que concerne à educação inclusiva, tendo em vista que muitos professores não tem uma formação específica nessa área, são os saberes que cada professor desenvolve em seu trabalho cotidiano. Segundo Tardif (2014, p. 39) “esses saberes brotam da experiência

e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.”

Durante a prática é que o professor aprimora as melhores estratégias para trabalhar com alunos regulares e principalmente com os alunos inclusos para contemplar a todos de forma satisfatória. Tardif (2014) reitera, ressaltando que o professor, diferentemente dos técnicos e cientistas não trabalha somente a partir de modelos ou problemas abstratos, segundo o autor, o docente

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (Tardif, 2014, p. 49).

Assim, o saber experiencial é de maior relevância pode ser considerado como um alicerce da prática, e é na prática que o professor desenvolve sua formação.

Tardif (2014, p. 39) afirma que o professor ideal “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativo às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Como afirma Tardif (2014), os saberes experienciais adquirem também uma objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana do professor uma avaliação dos outros saberes, não os rejeitando, mas sim incorporando-os a sua prática. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Todos esses saberes se relacionam e fundamentam o professor em sua profissão. Nenhum se sobressai ao outro, o ideal é que se complementem para que o professor desempenhe da melhor forma seu papel, principalmente nos aspectos relacionados à inclusão escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar os procedimentos metodológicos desenvolvidos neste trabalho levando em consideração o objetivo geral e os objetivos específicos em que esta pesquisa foi elaborada. O objetivo geral desta pesquisa é averiguar a formação do professor de Língua Portuguesa no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular. Os objetivos específicos buscam investigar a formação docente, inicial e continuada, na perspectiva da inclusão; verificar se a formação do professor encontra-se em consonância com o processo de inclusão; analisar as mensagens transmitidas pelo professor relacionadas a sua formação e à educação inclusiva.

Neste trabalho leva-se em consideração a formação do professor, inicial ou continuada, para que esta o auxilie e promova sua atuação em sala de aula de forma satisfatória para a efetiva aprendizagem dos alunos regulares e em especial dos alunos inclusos.

A partir dos objetivos propostos nesta dissertação, entende-se que a interação humana tem grande relevância nesta pesquisa, tendo em vista que através dela ocorre o processo de inclusão. Segundo Tardif (2014), o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações sociais não representam aspectos secundários ou periféricos do trabalho dos professores, elas são tidas como núcleo, determinam a natureza dos procedimentos e da pedagogia.

Assim as relações sociais ocorrem desde o nascimento de uma pessoa e desenvolvem-se no meio em que vive, através dessa interação, o homem adquire conhecimento. As pessoas com deficiência necessitam ainda mais dessa interação para uma inclusão realmente efetiva. A partir da delimitação do problema da pesquisa, foi escolhida, então, o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, de modo que contemplasse as observações e a interpretação da realidade vivida pelos professores que vivenciam a inclusão em sala de aula.

As direções empregadas neste trabalho para seu desenvolvimento foi o de fazer um resgate histórico sobre como era a visão da sociedade perante as pessoas com deficiência e de como as leis as amparavam e ainda continuam a ampará-las. A seguir, foram explicitadas a evolução das leis presentes em nosso país, além de conteúdos de documentos legais, nacionais e internacionais, que influenciaram positivamente na educação inclusiva brasileira. Esses documentos foram

selecionados para explicitar as evoluções das leis bem como os compromissos políticos brasileiros com a educação das pessoas com deficiência.

Por isso, para entender como estão apresentados os direitos das pessoas com deficiência foram utilizados alguns documentos e dentre estes documentos estão: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração Mundial de Educação para Todos – Conferência de Jomtien, a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão. Foram também analisados indicadores de atendimento escolar, publicados pelo poder público federal nos últimos anos, para analisar aspectos da inclusão no país; o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns; o número de matrículas de educação especial no ensino fundamental nas classes comuns e o percentual de alunos de educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade de federação, para verificar os índices no estado do Paraná. Observar esses dados são essenciais para o entendimento de como se efetiva a inclusão nas salas de aula dos alunos com deficiência amparadas pelas leis citadas anteriormente.

Esse estudo conta também com pesquisa bibliográfica de autores críticos que analisam e discutem questões relacionadas à educação especial, à inclusão e à formação do professor para trabalhar com o referido público dentre eles estão Mantoan (2003, 2006, 2011), Carvalho (1997), Mazzotta (1993, 1996) e Sasaki (1997), Freire (1987, 1996), Imbernón (2010, 2011, 2013), Tardif (2014), Libâneo (2005) e Nóvoa (2002). Esses autores, entre outros, tornam-se fundamentais para o estudo, pois trazem luz para entender questões sobre a formação docente na perspectiva da inclusão.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram coletados dados através de questionário respondido por professores de Língua Portuguesa da rede pública e privada de ensino do município de Ponta Grossa, para então, a partir das mensagens transmitidas por eles, verificar a formação inicial e continuada dos docentes que trabalham e vivenciam a inclusão em suas salas de aula. Foi realizada a interpretação das mensagens e dos resultados através da análise de conteúdos de Bardin (2016). A pesquisa finda com as considerações finais para responder à questão norteadora do trabalho e também cumprir com os objetivos propostos.

3.1 DESCRIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Para que os objetivos formulados fossem alcançados, buscou-se trabalhar com uma proposta de natureza qualitativa para obtenção das informações necessárias para o estudo, levando em consideração a formação docente e a educação inclusiva. A abordagem qualitativa tem como objetivo compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista, buscando diferentes maneiras e diversificados instrumentos de coleta de dados. Os dados deste estudo foram coletados por meio de questionário composto por questões abertas e fechadas, as quais abrangiam a temática sugerida na pesquisa. Segundo Flick (2009, p.20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Desse modo, a escolha do método qualitativo estimula os participantes a pensarem livremente sobre o tema, sobre suas abordagens e sobre seus métodos. O autor ainda afirma que “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa”. (Flick, 2009, p.25).

Em uma pesquisa qualitativa o objetivo é a compreensão dos sujeitos envolvidos tomando como base seus pontos de vista para complementação dos estudos teóricos desenvolvidos. A obtenção dos dados da pesquisa foi adquirida através do preenchimento de questionário como instrumento para a coleta das informações. Dessa forma, a escolha do método qualitativo justifica-se pelo caráter pessoal, intuitivo e subjetivo.

Para analisar os dados, optou-se pela análise de conteúdos por se tratar de um tipo de método utilizado para pesquisas do tipo qualitativa. Conforme Bardin (2016, p. 15), “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”. A pesquisa qualitativa “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (Bardin, 2016, p. 145). Este tipo de pesquisa torna-se de fundamental relevância tendo em vista que as situações vividas em sala de aula pelos professores que lecionam para alunos com deficiência são diferentes umas das outras, pois dependem do tipo de atividade a ser aplicada, do tipo de deficiência que o aluno possui, do tipo de prática que será adotada por cada professor em suas aulas.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização e efetivação desta pesquisa foi utilizado como critério e escolha por professores que possuem formação em Licenciatura em Letras e lecionam a disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas ou privadas que tenham alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular do município de Ponta Grossa. Para a coleta de dados utilizou-se o questionário, este foi distribuído aos professores que são atuantes e que ministram aula para alunos com deficiência, foi conseguido um total de 10 questionários respondidos por professores atuantes em sala de aula. Tomando como base a pesquisa qualitativa, os participantes foram selecionados de acordo com os objetivos do estudo e o problema a ser investigado. A escolha dos participantes deu-se em parte pelo meu contexto profissional. Primeiramente busquei por professores da escola privada onde atuo como professora e que possui alunos inclusos. Outra parte dos participantes são pertencentes à escola pública, escola também pertencente ao meu contexto profissional, onde atuei como professora de forma temporária em um processo seletivo seriado. O terceiro grupo de professores são de outra escola privada onde entrei em contato com a coordenação do colégio e fui informada que eles tinham alunos inclusos matriculados e deram-me autorização para entregar os questionários aos professores. Inicialmente a ideia era a de fazer a análise com um número de vinte professores, mas foi obtido um total de dez questionários. Porém, esse número foi suficiente para que a pesquisa fosse realizada e pudesse ser analisada as mensagens dos participantes, pois como afirma Bardin (2016) a pesquisa qualitativa funciona sobre *corpus* reduzidos e estabelece categorias mais discriminantes, diferentemente da análise quantitativa que necessitam de categorias suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis. Então, os questionários recebidos foram relevantes para a coleta e análise dos dados, tornando possível a realização das percepções sobre o tema abordado.

O quadro a seguir expressa o perfil dos docentes pesquisados. Para preservar suas identidades, os professores foram representados pela letra P seguida por uma letra, sendo PA a sigla do primeiro professor a entregar a pesquisa, PB a sigla do segundo professor e assim sucessivamente. Essas siglas serão utilizadas durante toda a pesquisa para qualquer referência que for feita ao respectivo professor.

QUADRO 3 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professor	Sexo	Idade
PA	M	De 20 a 30 anos
PB	F	De 30 a 40 anos
PC	F	De 20 a 30 anos
PD	F	De 50 a 60 anos
PE	F	De 30 a 40 anos
PF	F	De 30 a 40 anos
PG	M	De 40 a 50 anos
PH	F	De 40 a 50 anos
PI	F	De 40 a 50 anos
PJ	F	De 20 a 30 anos

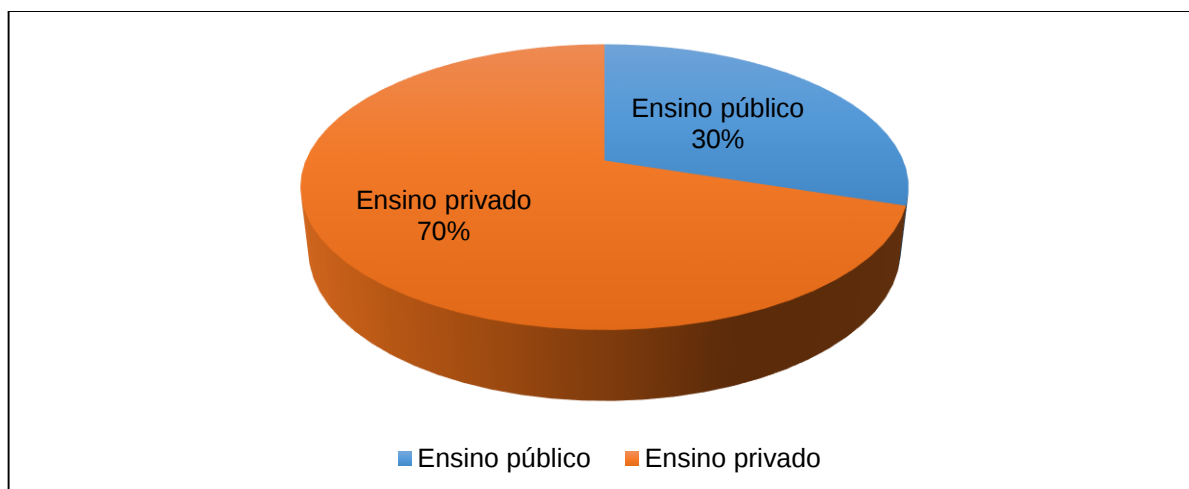
Fonte: A autora.

Com relação à idade dos entrevistados, constata-se que, dos professores participantes, 30% estavam na faixa etária de 20 a 30 anos, 30% na faixa etária de 30 a 40 anos, 30% na faixa etária de 40 a 50 anos e apenas 10% na faixa etária dos 50 a 60 anos. Verifica-se que constitui um grupo bastante heterogêneo de docentes no que se refere à faixa etária.

Do total dos sujeitos entrevistados, em maior número é o de mulheres atuantes, totalizando 80% apenas 20% são de homens participantes da pesquisa. Nota-se assim, que o número de mulheres docentes é bem maior do que o de docentes do sexo masculino.

No que diz respeito ao local de trabalho, o objetivo da pergunta era o de verificar, a partir do nome da escola ou colégio descrito, se estes pertenciam a rede pública ou privada de ensino. Após os levantamentos dos dados, constatou-se que a maioria dos professores entrevistados lecionam para alunos de escolas privadas de ensino que possuem alunos inclusos com alguma deficiência em salas de aula de ensino regular totalizando 70% do número de professores participantes.

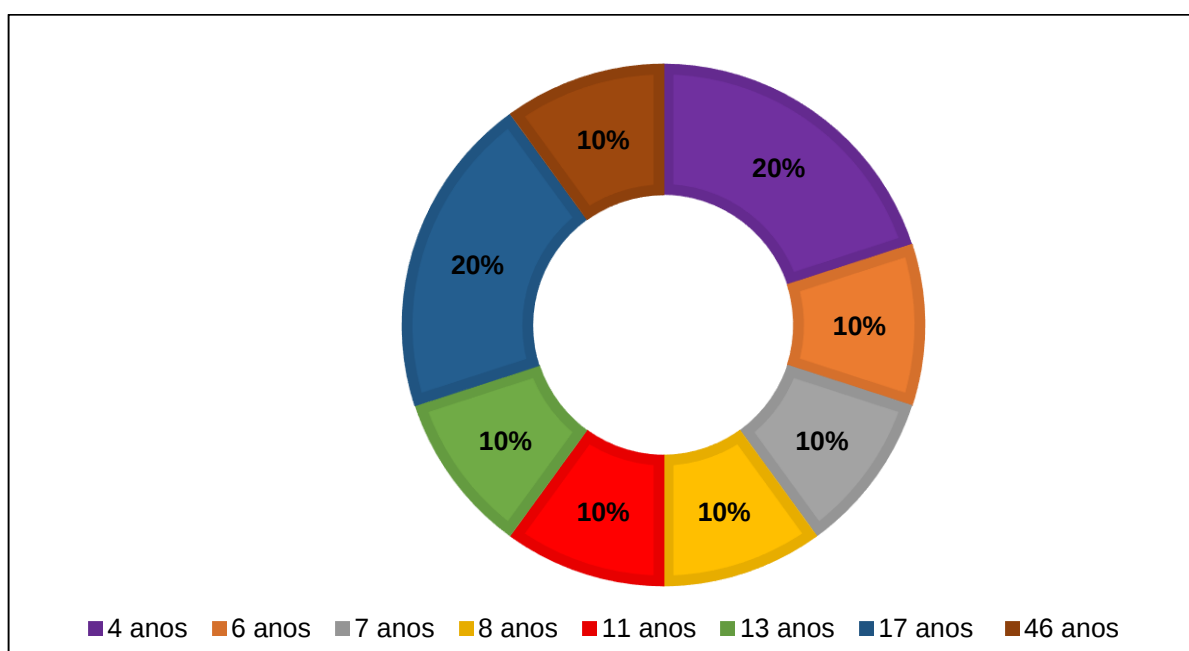
GRÁFICO 5 – Local de trabalho



Fonte: A autora.

Quanto ao tempo de atuação do professor, observa-se que o tempo mínimo de trabalho dos participantes é de 4 anos e a maioria trabalha há mais de 6 anos como docente. O professor que há mais tempo leciona tem 46 anos de experiência em sala de aula. Verifica-se que no grupo pesquisado há a presença de professores que ainda têm pouca experiência na docência bem como professores que já têm bastante tempo atuando em sala de aula.

GRÁFICO 6 – Tempo de atuação como docente



Fonte: A autora.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi escolhido o questionário,⁵ como instrumento de coleta, com perguntas abertas e fechadas que foi elaborado para ser aplicado aos docentes para analisar suas mensagens transmitidas e percepções a respeito da educação inclusiva e da sua formação docente inicial e/ou continuada. Após ser explicado o propósito da pesquisa e com a autorização da coordenação de cada escola ou colégio o questionário foi distribuído aos professores para a obtenção das respostas para que estes pudessem respondê-lo e entregá-lo posteriormente. Muitos dos professores mostraram-se solícitos em responder ao questionário, mas infelizmente alguns questionários acabaram não sendo devolvidos para análise.

Optou-se pelo questionário a ser preenchido pelos professores, por ser um instrumento adequado para coletar e apurar os dados e os pontos de vista dos docentes participantes, para uma posterior codificação dos dados. Ao mesmo tempo, com seu uso é possível obter resultados mais aprofundados sobre suas opiniões, além de direcionar as perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa. Bardin (2016) diz que a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, que permite atingir uma representação do conteúdo para que o analista tenha através do texto seus índices de análise.

Os dados coletados foram organizados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), pois trabalha as significações e a distribuição desses conteúdos e suas formas como índices formais e análise de coocorrência. A análise qualitativa toma como base a inferência e está indicada pelos indicadores de frequência dos dados. “A análise de conteúdos procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2016, p. 50).

Com base na realização de todo o processo de leitura e análise do material analisado chegou-se a alguns resultados que serão apresentados no capítulo a seguir.

3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo deste trabalho é referente aos estudos de Bardin (2016). Sobre as diferentes fases de análise de conteúdo Bardin (2016, p. 125) afirma que “tal

⁵ Conforme apêndice B.

como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Porém a autora afirma que não há fronteiras entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação.

Segundo os estudos de Bardin (2016), a fase da pré-análise é a fase da organização, em que será organizado todo o esquema de trabalho a ser seguido e, sistematizar as ideias iniciais para conduzir ao desenvolvimento do plano de análise; na fase seguinte, da exploração do material é o momento de tratar o material coletado na fase anterior, transformando-o em dados passíveis de serem analisados, através de operações de codificação. O material coletado será analisado através de uma leitura flutuante, com a finalidade de possibilitar a elaboração de categorias; e, na última fase, será a de interpretação de referencial, as respostas serão categorizadas para finalmente tornar os dados brutos significativos.

A primeira fase, a da pré-análise, é a fase da organização que tem por objetivo principal a escolha de documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Nesta pesquisa, foi feita a escolha de documentos nacionais e internacionais referentes ao processo histórico de inclusão e de documentos legais que fundamentam a educação inclusiva nas escolas do país e o acesso de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Também foram utilizadas referências bibliográficas relacionadas à educação das pessoas com deficiência e à formação do professor, além de outros documentos que abordam o tema para que fosse possível analisar se os conteúdos produzidos nestes documentos estão em consonância com o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas.

Os dados obtidos foram tratados sob o enfoque da análise de conteúdo, segundo a autora essa análise resume-se da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2016, p. 48).

A opção da escolha pela análise conteúdo para avaliar dados, como afirma Bardin (2016) estabelece relações de correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas (questionários) e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos

enunciados expressado pelos sujeitos da pesquisa (participantes), considerando-se, assim, a influência mútua entre o pensamento e a linguagem dos participantes.

O conteúdo presente nas mensagens, nos discursos expressos pelos participantes neste estudo, conta com referencial de Bardin (2016), em que a leitura flutuante possibilitou uma maior aproximação com os textos, seguida da formação do *corpus* a ser analisado, sendo então delimitadas as unidades de codificação a partir de um parágrafo e de uma palavra, ocorrendo esta escolha em função do que se pretendia estudar. No próximo passo da pesquisa, visando à categorização das respostas, foram realizados parágrafos sínteses sobre cada questão que estava presente no roteiro das perguntas do questionário.

Buscou-se, assim, dar uma significação aos resultados, tomando como base o referencial escolhido para o estudo e seus objetivos. Ao final, os dados obtidos foram discutidos e os resultados apresentados em forma de análise dos dados para então chegar às considerações finais da pesquisa.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Este trabalho seguiu as ideias de Bardin (2016), no que diz respeito ao tratamento dos dados da pesquisa, por se tratar da análise de conteúdos documentais em relação aos seus referidos significados, além de possibilitar uma interpretação dos dados obtidos na pesquisa, além da análise qualitativa dos dados. Para Bardin (2016, p. 131) “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. A análise de conteúdo para a autora, tem como objetivo produzir deduções lógicas e justificadas (inferências) da origem das mensagens submetidas e este procedimento, seu objeto é a palavra, o aspecto individual e atual da linguagem. A autora considera a edição do texto da seguinte maneira:

A preparação formal – ou “edição” – dos textos pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para a padronização e classificação por equivalência. No caso do tratamento tecnológico, os textos devem ser preparados e codificados conforme as possibilidades de “leitura” do computador e as instruções do programa. (Bardin, 2016, p. 131)

O analista tendo então à disposição os resultados pode propor as inferências e adiantar interpretações relacionados aos objetivos propostos e até mesmo fazer descobertas inesperadas. Posteriormente o material será codificado. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto e assim servir de índices para uma descrição do conteúdo. O critério de recorte na análise de conteúdo é semântica. Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, porém levou-se em consideração palavras-chave ou palavras-tema para a análise, tendo em vista que o tema é geralmente utilizado como unidade de registro no estudo das opiniões, de valores e crenças

A referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência. Segundo Bardin (2016), os resultados são suscetíveis. No que se refere às coocorrências, é evidente que o seu número aumenta com as dimensões da unidade de contexto e quanto maior é a unidade de contexto mais as atitudes ou valores se afirmam numa análise avaliativa, ou mais numerosas são as coocorrências numa análise de contingência.

Na análise dos dados realizou-se a confrontação do material coletado, verificando sua relação com os documentos referentes ao processo de inclusão estudados. Assim, pode-se relacionar os aspectos referentes a formação docente, os documentos relacionados à inclusão e as análises das falas (mensagens) dos sujeitos envolvidos na pesquisa para que fossem apontadas as divergências e convergências das temáticas abordadas no estudo, para analisar e verificar as concepções que os professores possuem a respeito da sua formação e da inclusão.

Para finalizar, elaborou-se a interpretação dos dados de modo que pudessem construir conteúdos na perspectiva de auxiliar e contribuir para os professores que vivenciam e inclusão em seu dia a dia.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa realizada tem o objetivo de analisar e refletir sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular. Os participantes são professores de Língua Portuguesa, da rede pública ou privada de ensino, atuantes em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental, que ministram aulas para alunos com deficiência. Foi questionado se eles participaram de formação na área da Educação Inclusiva, de forma inicial ou continuada, e se desejariam maior formação sobre assuntos relacionados a esta temática.

Para a obtenção dos dados para esta pesquisa foi utilizado o questionário para indagar os professores e conseguir colher informações sobre o tema em questão através da análise de suas narrativas. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com a opção de análise dos dados pela análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016, p. 27) “na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração”. Assim, a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Os dados coletados dos professores foram organizados seguindo o meio da análise conteúdo de Bardin (2016), que compreende a interpretação de um texto, por meio da categorização das informações, encontrando significantes em comum. Também, segundo a autora, trata-se a análise de conteúdos documentais em relação aos seus referidos significados, possibilitando assim uma interpretação dos dados obtidos na pesquisa e a análise qualitativa dos dados.

Inicialmente a pesquisa recolheu dos participantes alguns dados pessoais e informações referentes a sua atuação profissional envolvendo também sua escolarização. O questionário utilizado nesta pesquisa foi dividido em três categorias temáticas:

- 1) Aspectos relacionados à formação inicial;
- 2) Aspectos relacionados à formação continuada; e
- 3) Percepções sobre a inclusão.

Assim, na intenção de melhor compreender o conteúdo presente nos questionários, os conteúdos das mensagens dos participantes foram classificados e

agrupados em categorias e subcategorias de acordo com semelhanças de significados.

4.1 ASPECTOS RELACIONADOS AO NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS DOCENTES

Com relação ao nível de escolarização, todos os professores têm formação superior em Letras, fato que foi preponderante na escolha dos sujeitos da pesquisa. Dos docentes entrevistados, 20% possui apenas a graduação em Letras, 40% possui especialização, 30% possui mestrado e 10% doutorado. Nenhum dos professores participantes possui especialização, mestrado ou doutorado na área da educação especial. Esse fato mostra que os professores, mesmo lecionando por muitos anos para alunos com deficiência, um docente há mais de 40 anos, não procuraram uma formação na área da educação inclusiva.

QUADRO 4 – Perfil dos professores quanto à escolarização

Professor	Idade
PA	Mestrado em Estudos da Linguagem
PB	Graduação em Letras
PC	Especialização em Alfabetização e Letramento; Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
PD	Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Teologia
PE	Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
PF	Doutorado em Linguística Aplicada
PG	Especialização em Administração Escolar
PH	Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Espanhola
PI	Mestrado em Estudos da Linguagem
PJ	Graduação em Letras

Fonte: A autora.

As áreas buscadas pelos professores são diversas, mas nenhuma ligada à educação inclusiva. Estes dados podem indicar algumas possibilidades como a de os professores não se interessarem por uma área de formação voltada para a atuação com a educação inclusiva. Logo, a atuação dos professores em sala de aula acaba por não ter nenhum respaldo teórico relacionado à inclusão. Os saberes desses professores podem ser classificados, como afirma Tardif (2014), saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula. Seu saber é adquirido pela prática do trabalho docente e pela socialização profissional. Os professores buscam na prática, no dia a dia em sala de aula desenvolver da melhor forma sua atuação e aperfeiçoamento com relação aos alunos inclusos.

4.2 ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO INICIAL

No grupo de questões do questionário referentes à formação inicial, os docentes foram questionados se durante suas graduações eles tiveram alguma disciplina específica que abordasse o tema inclusão. Os dados da pesquisa demonstram que todos os professores entrevistados não tiveram durante suas graduações uma disciplina que abordasse o tema em seus cursos de formação inicial. Este fato confirma que os cursos de formação inicial não têm dado o destaque merecido à inclusão em seus currículos, pois não há uma disciplina específica que aborde o tema para futuramente dar suporte aos professores no processo de inclusão.

A necessidade de formar profissionais capacitados para atuar com alunos com deficiência não é recente. Pela primeira vez, no ano de 1883, no 1º Congresso de Instituições Públicas, houve a pauta sobre a importância de formar profissionais para trabalhar com alunos inclusos. Na época o tema do Congresso sugeriu que fosse englobado a sugestão de um currículo para formação de professores para lecionar para alunos cegos e surdos. No decorrer dos anos, muitos estabelecimentos em atendimento às pessoas com deficiência foram criados por todo o país e isso fez com que fosse natada a importância de ter professores capacitados para o ensino das pessoas com deficiência. Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou-se a realizar cursos de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. No ano de 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo

traçou um plano de ação que continham quatro metas principais, uma dessas metas era o preparo de pessoal tanto de professores quanto do administrativo para o trabalho com alunos com deficiência esse curso foi realizado anualmente até o ano de 1959.

Porém, os dados da pesquisa demonstram que nenhum professor cursou, durante sua graduação, uma disciplina específica que abordasse o tema inclusão em seus cursos de formação inicial o que confirma que os cursos de formação inicial não têm dado o destaque merecido ao tema inclusão em seus currículos, mesmo sendo determinado pela LDB, como é descrito no artigo 62, determinando que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, p. 71)

Ao serem questionados se acreditavam que se tivessem tido uma disciplina específica na área da inclusão durante a formação inicial, que abordasse o tema inclusão, esta poderia auxiliar nas suas práticas em sala de aula 90% dos docentes têm convicção de que se houvesse a existência de uma disciplina que abordasse esse tema, em sua formação inicial, esta auxiliaria nas suas práticas em sala de aula e seria também muito benéfico para sua atuação como docente. Apenas 10% dos entrevistados responderam que a disciplina não faria diferença em sua atuação como docente.

Foi questionado se os professores acreditavam que se tivessem tido uma disciplina que abordasse o tema inclusão esta auxiliaria na prática em sala de aula; e na análise das narrativas dos participantes obteve-se as seguintes ocorrências.

QUADRO 5 – Como uma disciplina que abordasse o tema inclusão auxiliaria na prática em sala de aula?

(continua)

Professor	Respostas dadas
PA	A boa formação e prática na graduação são <u>essenciais</u> para que o professor possa considerar as necessidades de seus estudantes traçando caminhos e propostas concretas.
PB	Este tema era somente comentado em algumas disciplinas seria <u>muito bom</u> abordar o tema para um maior preparo em sala de aula.

PC	Não tive uma disciplina somente para o tema, mas a disciplina de prática e seminários temáticos <u>ajudava bastante</u> no quesito teoria de educação inclusiva, no entanto, uma disciplina específica para o tema creio que é <u>essencial</u> na grade do curso de Letras.
PD	Os alunos com Síndrome de Down não frequentavam escolas.
PE	Norteando a prática.
PF	Desde as discussões teóricas à prática e esta mais especificamente.
PG	Através da troca de experiências entre professores e colegas de sala.
PH	<u>Importante</u> para definir e escolher as melhores metodologias de ensino.
PI	Auxiliando a adaptar os conteúdos.
PJ	Acredito que uma disciplina como essa <u>contribuiria</u> numa formação com abordagens mais humanísticas, entendendo que cada particularidade deve ser vista como diversidade e não como um problema.

Fonte: A autora.

Analisando as narrativas dos professores dadas à pergunta, tomando como base os significantes que deram origem a essas respostas, mostram que os sujeitos pesquisados compreendem, em sua maioria, a questão de haver uma disciplina específica na área, no curso de Letras, seria primordial e de muita valia para a prática em sala de aula e para a inclusão, este fato pode-se observar nas falas nos professores em:

PA - A boa formação e prática na graduação são essenciais para que o professor possa considerar as necessidades de seus estudantes traçando caminhos e propostas concretas.

PB - Este tema era somente comentado em algumas disciplinas seria muito bom abordar o tema para um maior preparo em sala de aula.

PC - Não tive uma disciplina somente para o tema, mas a disciplina de prática e seminários temáticos ajudava bastante no quesito teoria de educação inclusiva, no entanto, uma disciplina específica para o tema creio que é essencial na grade do curso de Letras.

PH - Importante para definir e escolher as melhores metodologias de ensino.

PJ - Acredito que uma disciplina como essa contribuiria numa formação com abordagens mais humanísticas, entendendo que cada particularidade deve ser vista como diversidade e não como um problema.

Nota-se que os professores acreditam na formação inicial, eles têm consciência de que falta respaldo teórico sobre o tema para sua futura atuação como professor.

Desta forma, mesmo muitos professores tendo formação em Letras não houve nenhuma disciplina específica no curso para colaborar com o professor no domínio do conhecimento que facilitasse a atuação com alunos com deficiência.

Com relação à formação do professor e ao currículo, Fantinato (2014, p. 14), afirma que “para que se efetivem as intenções de conviver respeitando a diversidade, torna-se necessária a preparação dos professores para efetivação dos avanços no processo aprendizagem”. A autora complementa ainda que “os cursos que formam docentes devem preparar esses futuros profissionais para que valorizem a riqueza multicultural da população brasileira e respeitem tanto as diferenças individuais dos alunos como a diversidade regional”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Brasil, 1996, p. 70)

O professor denominado PD, único professor que respondeu que uma disciplina específica na área da inclusão não o auxiliaria na prática, parte do princípio de que os alunos com Síndrome de Down não frequentavam as escolas. Este professor atua há 46 anos como docente, portanto, desde 1978. Porém, desde 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024/61, aborda em seu título X, denominado na época de “Educação de Excepcionais”, nos seus artigos 88 e 89 os seguintes direitos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961)

As crianças com Síndrome de Down poderiam estar enquadradas no sistema geral de educação, atualmente denominado de classe comum. A expressão presente no artigo 88 “no que for possível” pode ter tido a interpretação de forma equivocada, fazendo com que as crianças com Síndrome de Down não estivessem presentes nas

salas de aula mesmo sendo amparados por lei. Então, por esse motivo, não havia necessidade de o professor em questão na época ter uma disciplina que abordasse o tema.

4.3 ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA

No grupo de questões relacionadas à formação continuada, foram analisados, através das narrativas dos professores suas percepções sobre suas formações.

Para que haja um ensino de qualidade é necessário que o professor tenha uma formação adequada para atender às demandas educacionais dos alunos com deficiência, logo, se na formação acadêmica o professor não teve a formação adequada à inclusão espera-se que a formação continuada tenha uma maior relevância.

Como dito anteriormente, todos os professores entrevistados são professores atuantes em sala de aula e possuem alunos inclusos. Os professores foram questionados se após sua formação eles fizeram algum tipo de especialização específica na área da educação inclusiva, e 90% dos participantes não fizeram nenhum tipo de formação continuada na área, mesmo estes afirmando sobre a importância de ter uma especialização na área e apenas 10% fez uma especialização específica.

Outro questionamento foi se após a graduação eles tiveram algum tipo de formação continuada relacionada ao tema inclusão, e se a resposta fosse sim, qual tipo de formação. Dos docentes participantes 70% não tiveram e 30% tiveram esta formação nas escolas em que atuam. O docente denominado de PE não especificou qual foi sua formação continuada. O professor PA afirmou ter tido formações em estudos na escola que leciona, formações sobre noções gerais de inclusão e Transtorno do Espectro Autista – TEA. O professor PC recebeu formações produzidas pela escola que leciona, durante as formações pedagógicas abordando o TEA. Os três professores que receberam essa formação continuada pertencem a rede privada de ensino. Esse fato mostra que as escolas particulares em que os docentes atuam buscam em suas formações pedagógicas abordar o tema inclusão.

Ao serem perguntados sobre o fato de acreditarem que uma especialização ou uma formação continuada contribuiria para o trabalho em sala de aula, todos foram unânimes em afirmar que uma especialização ou uma formação continuada

contribuiria para o trabalho em sala de aula. Para os conhecimentos sobre o ensino de alunos com deficiência Prieto (2006, p. 58) afirma “não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos”. Já, no que diz respeito ao fato de que o professor sentiu ou sente necessidade de uma formação na área da inclusão para auxiliar em seu trabalho em sala de aula, 100% dos docentes sentiu ou ainda sente necessidade de uma formação continuada tendo em vista que esta contribuiria para auxiliar nas aulas.

Mas o que se pode perceber é que mesmo todos acreditando na importância de cursos de formação são poucos os que procuram ou que tem acesso a eles. Esta pesquisa demonstra que o professor é uma parte importante na inclusão das crianças com deficiência, os professores sabem que são os mediadores do ensino aprendizagem, sabem da importância da preparação para atuar com alunos com deficiência, mas são poucos os que ainda buscam aperfeiçoamento na área.

A exclusão não pode ser internalizada. Os alunos não podem permanecer na escola sem desenvolver as aprendizagens desejadas. Nota-se ainda há falta de disciplinas específicas na área da inclusão nos cursos de graduação e também falta o acesso a mais cursos de formação continuada para que haja a superação das dificuldades encontradas. Muitas barreiras precisam ser quebradas e muitas mudanças precisam acontecer para que haja uma verdadeira autonomia profissional, Imbernón (2011) afirma que isso implica mudanças, rupturas de tradições, inércias e ideologias impostas, tendo em vista que é preciso formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento, para abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional.

Prieto (2006, p. 59) confirma que “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”. Assim, vem à tona a necessidade cada vez maior de formação de professores que atendam às especificidades de cada aluno com deficiências, pois a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica adequada ao aluno incluso.

4.4 ASPECTOS RELACIONADOS À INCLUSÃO

No último grupo de questões do questionário, foram abordadas questões referentes à inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular.

Os docentes foram questionados se sentiam dificuldade em ministrar aulas para o aluno que possui alguma deficiência, os dados obtidos demonstram que 20% não possui dificuldade e 80% dos entrevistados afirma que sim, possui dificuldade em ministrar aulas para alunos com deficiência.

QUADRO 6 – Dificuldades encontradas pelos professores ao ministrar aulas para alunos com deficiência

Professor	Respostas dadas
PA	A falta de registro dos processos de trabalho.
PB	Entender as características da deficiência.
PC	Não digo dificuldade, mas receio em não conseguir atingir os objetivos traçados para o estudante.
PD	Alguns alunos autistas com problemas cognitivos.
PE	Não possui dificuldade.
PF	Acolhimento e adaptação do conteúdo-formação.
PG	A relação pessoal e a compreensão de tal deficiência.
PH	No momento do planejamento a escolha de material.
PI	Depende do estudante, alguns não são alfabetizados, outros em relação à comunidade.
PJ	Não possui dificuldade.

Fonte: A autora.

Os docentes mostram-se em grande maioria que têm algum receio em ministrar aula para alunos com deficiência totalizando 80% do total dos professores entrevistados. Alguns aspectos apontados são a falta de registro dos processos de trabalho; entender as características da deficiência; receio em não conseguir atingir os objetivos traçados para o estudante; conhecimento da deficiência como alguns alunos autistas com problemas cognitivos, acolhimento e adaptação do conteúdo-

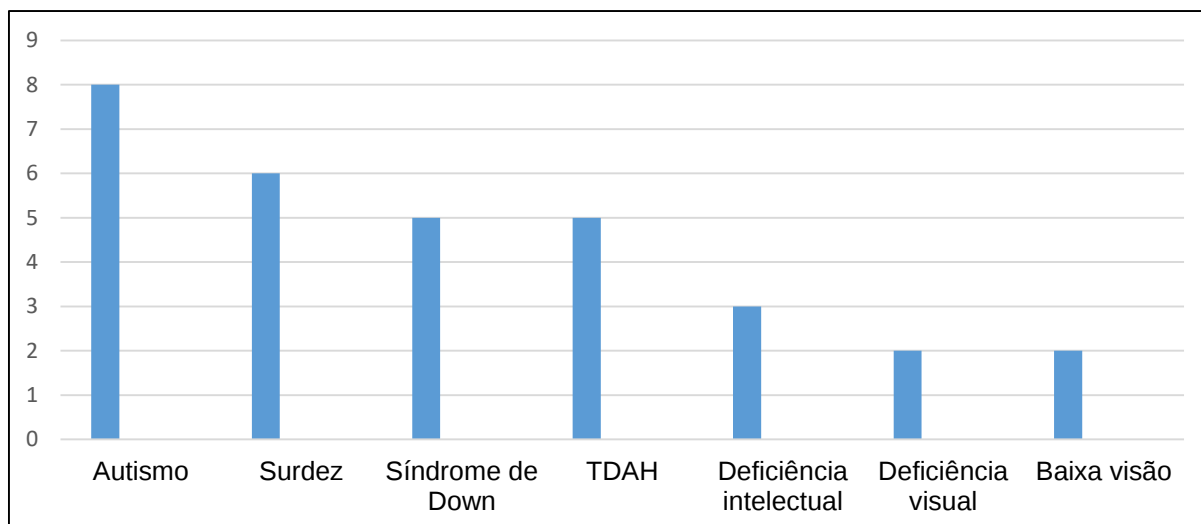
-formação; a relação pessoal e a compreensão de tal deficiência; no momento do planejamento a escolha de material; depende do estudante, alguns não são alfabetizados, outros em relação à comunidade. Esta insegurança demonstrada por alguns dos docentes está presente em Prieto (2006), a autora afirma que os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimento dos alunos e as diferentes necessidades demandadas no processo de aprendizagem, para então elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para auxiliar no seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

O docente, denominado como PE, afirma não ter dificuldade e mostra-se seguro para ministrar aula para alunos com deficiência. Essa afirmação pode ser confirmada pelo fato do docente em questão, ter realizado uma especialização específica na área da educação inclusiva, bem como formação continuada relacionada ao tema inclusão, porém o docente não especificou qual especialização realizou nem qual formação continuada na área ele recebeu.

Com relação ao docente intitulado como PJ também afirma não ter receio em ministrar aula para alunos com deficiência, mesmo não possuindo formação inicial nem continuada na área. Pode-se pensar que este professor não tem esse receio pela experiência que tem em sala, pois já está atuando há oito anos como docente. Este fato leva a pensar no que Tardif (2014) afirma que os saberes experienciais dos docentes vão incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades que podem ser chamados de saberes práticos.

Outro questionamento realizado foi com relação a quais deficiências possuíam os alunos que os docentes lecionam ou já lecionaram. Entre os tipos de deficiência predominantes estão a deficiência mental, seguida de deficiência auditiva e deficiência visual.

GRÁFICO 7 – Tipo de deficiência com a qual já teve experiência em sala de aula



Fonte: A autora.

Tomando como base as respostas dadas no questionário respondido pelos professores, pôde-se então realizar a análise dos dados pela incidência das informações dadas.

Cada deficiência tem suas particularidades, tendo em vista essa afirmação, vemos que o professor precisa cada vez mais estar preparado para o processo de inclusão realmente se efetivar. Muitas vezes, é necessário que o professor conheça cada tipo de deficiência para então planejar e organizar a prática que será adotada em sala de aula, o que não é uma tarefa fácil para o professor.

Para finalizar as perguntas do questionário, os docentes foram solicitados para dar seu ponto de vista sobre algumas sugestões para que a inclusão realmente de efetive em sala de aula. As respostas dadas estão descritas no quadro a seguir.

QUADRO 7 – Sugestões para a inclusão

(continua)

Professor	Respostas dadas
PA	Clareza na orientação do professor, formação curricular adequada e registro de trabalho para haver continuidade e planejamento dos objetivos.
PB	Estar atento às relações interativas, buscando reforçar os conceitos básicos de convivência, atenção, empatia, carinho e respeito.
PC	Reconhecer o que é realmente a inclusão e colocar em prática, não deixar somente no “papel”, ela precisa ser efetiva entre todos os estudantes.
PD	Que ela exista de fato, até este momento, são feitos depósitos de alunos em sala de aula apenas.

PE	Adaptar o mundo para eles e não esperar que eles se adaptem!
PF	Uma sensibilização docente para que as diferentes necessidades não sejam vistas como problema.
PG	Preparação do professor com formação continuada , adequação do espaço (sala de aula) e consciência de todos.
PH	Mais formação e espaço proporcionado pela escola para os professores se prepararem.
PI	Formação continuada dos profissionais, salas com menor número de alunos, professores de apoio para todos os tipos de deficiência.
PJ	Abordagens da temática em sala de aula por parte dos professores e ênfase nas semelhanças entre crianças típicas e atípicas ou neurodivergentes. Implementação de um plano individualizado visando atenuar dificuldades dos alunos.

Fonte: A autora.

Percebe-se pelo ponto de vista apresentado pelos professores entrevistados que estes gostariam de obter conhecimento acerca do tema inclusão, com mais formações na área, com estudos relacionados ao tema para aprimorar o trabalho em sala de aula para com os alunos com deficiência.

As opiniões dos professores reforçam a ideia de Carvalho (1997, p. 87), em que a educação especial “trata-se de oferecer respostas educativas centradas no processo de construção da cidadania (com qualidade formal e política), de todos os alunos, deficientes ou não”. O papel do professor no ambiente escolar é o de desenvolver um trabalho diferenciado para cada um dos educandos estando este apto e preparado para trabalhar também com o educando com deficiência, como foi mencionado pelo docente PJ.

Mantoan (2003) demonstra que a inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

A inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve estar qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, para então propor estratégias de ensino para uma aprendizagem satisfatória. Por meio dos dados foi possível perceber que há uma distância entre o cotidiano escolar, em que cada vez mais as pessoas com deficiência têm ocupados os espaços que lhes são garantidos por direito, e os processos formativos pelos quais os professores passam.

Mantoan (2003) mostra que a inclusão é um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades.

O professor é parte importante na inclusão dos alunos com deficiência. Os professores têm consciência e sabem que são os mediadores do ensino aprendizagem e da sua importância em proporcionar um ambiente realmente inclusivo e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma análise de toda a história da educação no Brasil, percebe-se que muitos avanços favoráveis relacionados à inclusão ocorreram. Através da educação inclusiva o aluno com deficiência se torna cada vez mais independente, capaz de desenvolver competências e habilidades para suprir suas necessidades educacionais, além disso auxilia-o em sua emancipação pessoal. Com a necessidade de novas propostas relacionadas à inclusão para o ensino no país, muitas leis foram criadas para que mudanças de paradigmas ocorressem. Essas leis enfatizam um olhar para as diferenças, para a diversidade e para a inclusão.

Para que a educação inclusiva se concretize é primordial que as escolas estejam preparadas para receber o aluno com deficiência, a formação do professor esteja em consonância com as necessidades dos alunos incluídos e que políticas públicas sejam realmente efetivadas. A sociedade brasileira necessita que suas leis saiam do papel e se efetivem legalmente para que os sistemas de ensino e professores possam então contribuir para a efetivação de uma educação realmente inclusiva e igualitária.

No processo de inclusão as instituições escolares necessitam acolher as diferenças e dar suporte e condições aos alunos incluídos, para então, promover formas de aprendizagens e estratégias necessárias a sua vida escolar. A escola não pode manter-se de forma estática, sem adaptações, há a necessidade de mudanças de pensamentos, de estratégias e até mesmo de mudanças estruturais para que esta não se configure como um espaço que promova a exclusão de alunos.

A formação do professor tem como finalidade fundamental o aperfeiçoamento constante de sua forma de ensino, ou seja, quanto melhor for sua formação, inicial ou continuada, relacionada à inclusão, melhor preparado o professor estará para atuar em sala de aula. Se o professor ministrar aulas para alunos com deficiência, sua formação deve estar em consonância com esta necessidade, para melhores conhecimentos em relação às especificidades de cada aluno e então aprimorar sua atuação nas instituições educativas. A educação é pautada no ensinar, logo as instituições educacionais devem obrigatoriamente dar suporte ao professor propondo formações adequadas para que este adquira o conhecimento necessário e assim promova a aprendizagem dos alunos incluídos.

A formação adequada do professor lhe permitirá tomar decisões de ensino de forma satisfatória. A educação inclusiva não ocorre apenas no fato do aluno com deficiência estar matriculado em uma escola, é preciso garantir a permanência deste aluno durante todo o ano letivo. Há um déficit com relação à formação continuada do docente, esta formação contribuiria para o professor adquirir conhecimento sobre o tema, trabalhar adequadamente com a diversidade, promover um atendimento educacional especializado e eficaz para suprir as necessidades específicas de cada um de seus alunos em suas especificidades. A formação docente auxilia na superação de desafios que possam impedir a construção de uma educação efetivamente inclusiva.

Seria ideal que a formação do professor com relação aos alunos inclusos já tivesse sido concretizada durante sua formação inicial, porém verificou-se com a pesquisa realizada que isso infelizmente não ocorre, a formação inicial que os professores participaram não possuía em seu currículo uma disciplina que abordasse o tema. Então, o caminho seria o da formação continuada ou permanente do professor.

Sabe-se que muitas instituições de ensino ainda pecam com relação à formação docente, ainda que existam leis que determinem o processo de inclusão, nos cursos de licenciaturas, especificamente para a educação inclusiva ou sobre práticas pedagógicas que poderiam ser adotadas pelos professores, este fato confirma-se pela análise das narrativas dos professores pesquisados. Cabe, então, ao professor buscar esse aperfeiçoamento por conta própria, todavia mesmo sabendo da importância da inclusão, os docentes ainda não buscaram esse conhecimento, ou por falta de amparo das instituições que trabalham, por falta de tempo devido às exigências da profissão, ou por apenas entender que é durante sua experiência em sala de aula que melhorará sua prática.

Em virtude dos fatos analisados, pelos conteúdos das mensagens dos participantes, é possível analisar e refletir que a formação dos professores é de extrema relevância, para a aprendizagem dos alunos inclusos, porém essa formação não é tida como foco principal da inclusão, tampouco a continuada. Percebe-se que é apenas com a prática em sala de aula que os professores buscam da melhor forma abordar estratégias de ensino para solucionar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O saber do professor vem ao encontro da teoria de Tardif (2014), o autor demonstra que é através da experiência em sala de aula que o professor adquire

conhecimentos necessários para a sua prática, este conhecimento não provém das instituições de formação nem dos currículos, não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

Para haver igualdade nas escolas não é necessário que todos os alunos sejam iguais em todos os aspectos, mas sim que sejam respeitadas as particularidades de cada um, em especial dos inclusos. Esses alunos não podem ser inferiorizados muito menos discriminados pelas suas diferenças. As escolas devem promover a inclusão e a eliminação de toda e qualquer atitude de segregação que leve à exclusão para que o aluno possa ter uma educação de qualidade.

Encerrando, é necessário ter em mente que muito se fez, mas ainda há um longo, delicado e complexo caminho a ser percorrido relacionado à inclusão. A educação inclusiva deve estar norteadada pelo princípio da justiça, do respeito a diferença e ao próximo. Como professores, temos uma missão, a de contribuir, de forma significativa, para que a inclusão realmente se efetive.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Igual-Desigual**. Disponível em: <https://www.citador.pt/poemas/igualdesigual-carlos-drummond-de-andrade>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Agência IBGE Notícias**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 1997.

BRASIL. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Convenção de Guatemala**. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3956&ano=2001&ato=2ddc3aU90MNpWT27d>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, setembro de 2007.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição – PEC 25/2017**. 2017. Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129807>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=382687. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente – ECA 1990.** Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/182.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão.** 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 14 de mar. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 4024/61.** Brasília: 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5692/71.** Brasília: 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FANTINATO, Tânia Mara. **Formação docente para a diversidade.** Curitiba, PR: ISDE BRASIL S/A, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução por Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008. 135 p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

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

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. [s.d.] Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 18 de dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Fórum Mundial de Educação. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 8 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <file:///C:/Users/kinge/Downloads/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos%20-%201948.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

APÊNDICE A – TERMO PARA PARTICIPANTES

Prezado(a) professor(a), _____

you are being invited(a) to sign this term consenting with the participation of the research titled **“A formação do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva”**, having as responsible researcher the student Lidiane Kingeski Garbui, discente do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. During the research will be carried out questions as: During your graduation you had a specific discipline that addressed the theme inclusion?; You believe that if you had a discipline that addressed the theme inclusion this would be auxiliary in your practice in the classroom?; After your formation, you did a specialization or had a continued formation referring to inclusion?; You felt the need for a formation in the area of inclusion to assist in the practice in the classroom?. The research will be carried out by written, with pre-established orientations and will be digitalized for later consultation. The scheduling of the interviews will be combined with each participant according to their availability, via e-mail or WhatsApp. The researcher will also use a notebook of notes to record their observations if necessary. We emphasize that no information given during the meetings, such as names of the people interviewed or any data exposed above, will be disclosed, maintaining absolute confidentiality of the identification of the same, respecting all the norms of Resolutions 466/2012 and 510/2016 and their complementary.

The data of identification of the participants collected in this research will not be disclosed, neither even the data of the institution of teaching where they passed and eventually come to be reported. When the research ends, the participants (voluntary) will be informed about the results. If you have any doubt, you can contact by phone (42) 999189053.

The participants will be able to leave the study at any moment, without presenting justifications, having all the doubts clarified about their participation in this work. I received a copy of this term of assent, I read and I agree with the participation in the research.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

1) Dados pessoais

a) Nome: _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Faixa etária

() De 20 a 30 anos () De 30 a 40 anos () De 40 a 50 anos

() De 50 a 60 anos ou mais

2) Atuação profissional

a) Qual seu local de trabalho?

b) Há quanto você atua como professor?

c) Qual seu nível de escolarização?

() Graduação completa

Nome da instituição: _____

Ano da formação: _____

() Especialização completa

Qual? _____

() Mestrado completo

Qual? _____

() Doutorado completo

Qual? _____

3) Formação inicial

a) Durante sua graduação, você teve uma disciplina específica que abordasse o tema inclusão?

() Não () Sim

b) Você acredita que se tivesse tido uma disciplina que abordasse o tema inclusão esta auxiliaria na sua prática em sala de aula?

() Não () Sim

Como?

4) Formação continuada

a) Após sua formação você fez especialização específica na área da educação inclusiva?

() Não () Sim

b) Após a sua formação você teve uma formação continuada relacionada ao tema inclusão?

() Não () Sim

Qual? _____

c) Você acredita que uma especialização ou uma formação continuada contribuiria para o seu trabalho em sala de aula?

() Não () Sim

d) Sentiu ou ainda sente necessidade de uma formação na área da inclusão para auxiliar em seu trabalho em sala de aula?

() Não () Sim

5) Inclusão

a) Você sente dificuldade em ministrar aulas para o aluno que possui alguma deficiência?

() Não () Sim

Qual dificuldade? _____

b) Você já lecionou para alunos com qual(ais) tipo(s) de deficiência?

c) Qual sua sugestão para que haja realmente inclusão em sala de aula?

Muito obrigada pela entrevista, colega professor(a)!

Cordialmente,

Lidiane Kingeski Garbuio