



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA
LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS:
QUAIS AS MUDANÇAS OCORRIDAS**

FORTALEZA - CEARÁ
2012

RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA RIBEIRO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO E DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS: QUAIS AS MUDANÇAS
OCORRIDAS.

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.
Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

FORTALEZA – CEARÁ
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário (a) Leila Cavalcante Sátiro – CRB-3 / 544

R484f Ribeiro, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa.
Formação de professores para a educação inclusiva no contexto da legislação dos documentos oficiais: quais as mudanças concorridas / Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro. — 2012.
CD-ROM 146f. : il. (algumas color.); 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Formação de Professores.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Silvia Maria Nóbrega – Therrien.

1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Políticas públicas. I. Título.

CDD:370

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
Mestrado Acadêmico em Educação

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: QUAIS
AS MUDANÇAS OCORRIDAS.

Autor (a): Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

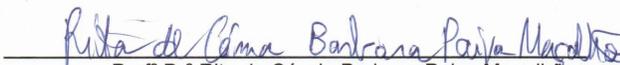
Defesa em: 18/12/2012

Conceito obtido: Satisfatório
Nota obtida: 9,0.

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Silvia Maria Nóbrega-Therrien – Orientadora
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª Drª Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profª Drª Geandra Claudia Silva Santos
Universidade Estadual do Ceará – UECE

MAIS UMA VEZ

*Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei...
Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem...*

*Tem gente que está
Do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar...
Tem gente enganando a gente*

*Veja nossa vida como está
Mas eu sei que um dia
A gente aprende
Se você quiser alguém
Em quem confiar
Confie em si mesmo...*

*Quem acredita
Sempre alcança...*

*Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei...*

*Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem...
Nunca deixe que lhe digam:
Que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos
Nunca vão dar certo
Ou que você nunca
Vai ser alguém...*

*Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia
A gente aprende
Se você quiser alguém
Em quem confiar
Confie em si mesmo!...
Quem acredita
Sempre alcança...*

Renato Russo & Flavio Venturini

DEDICATÓRIA

A minha família.
As pessoas com deficiências.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela luz da vida.

À minha mãe Ignácia Rosa Russo e minha irmã Karla Rosita Russo Pinheiro, que vibraram por mais uma conquista acadêmica e profissional.

Um agradecimento especial ao meu esposo Antônio Carlos Costa Ribeiro, pelo amor, apoio, compreensão e incentivo durante todas as etapas percorridas e vencidas ao longo do mestrado.

Aos meus filhos João Pedro Russo Costa Ribeiro e Carlos Augusto Russo Costa Ribeiro, pelas ausências e inspirações para a produção.

À prof^a Dr^a Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, pelas suas valiosas orientações, pelos seus conhecimentos e sua disponibilidade em acompanhar todo o percurso desse estudo.

À prof^a Dr^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, pelas leituras e sugestões que contribuíram para a concretização deste trabalho e por fazer parte mais uma vez da construção de meus novos saberes.

À prof^a Dr.^a Geandra Claudia Silva Santos, pela pronta disponibilidade e pelas contribuições nesse trabalho.

À prof^a Dr^a Isabel Maria Sabino de Farias, pelo incentivo e credibilidade em meus estudos.

À prof^a Dr^a Marcília Chagas Barreto, pela sua competência, pelo carinho, estímulo e confiança demonstrados durante toda a trajetória desse trabalho.

Ao prof^o Dr José Albio Moreira de Sales, pela sua atenção, compromisso e afetuosidade aos alunos do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE).

Às amigas do mestrado Ianny, Lucia, Eunice, Izabeli, Clarice que somaram, multiplicam e dividiram os momentos de leituras, angústias e sucessos que foram saboreados de tristezas e alegrias.

À amiga Elinalva Alves de Oliveira por abrir os caminhos institucionais para essa nova etapa acadêmica, demonstrando nas suas atitudes perseverança, coragem e confirmando que podemos recomeçar, sempre.

Aos professores do Mestrado pelos conhecimentos, competência e seriedade durante os momentos de sala de aula.

À Joyce Vieira, secretária do mestrado, sempre disponível às nossas solicitações estudantis, permeada de sua simpatia e competência profissional.

A todos que participaram das vivências no mestrado compartilhando os saberes e competências nos estudos.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE) e ao Centro de Educação (CED) por proporcionarem novos saberes científicos.

RESUMO

A problemática presente na educação inclusiva reporta-se à história educacional no contexto brasileiro em suas dimensões política e social e à insuficiência formação dos professores para atuar com alunos com deficiência na educação básica. Nessa perspectiva, a tendência é acreditar que a problemática sentida nos cursos de formação de professores se agrava a cada década, uma vez que as exigências legais modificam o quadro educacional. O foco desta investigação é no estudo sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva à luz da legislação e dos documentos oficiais, no período de 2002 a 2011. A justificativa para a delimitação desse período refere-se à continuação de estudos que se realizaram, finalizados no ano de 2001. Tem-se como objetivo geral analisar as mudanças ocorridas na formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, ante as determinações das políticas públicas no contexto brasileiro, no período de 2002 a 2011. Objetivos específicos: mapear a legislação oficial brasileira relativa à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, identificando as trajetórias de mudanças no período de 2002 a 2011; analisar a matriz curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED/UECE), a fim de constatar as mudanças ocorridas na área de educação especial, correspondendo ao período de 2008.2 a 2012.1, voltadas para a formação dos professores; elaborar esquemas para análises que favoreçam o desenvolvimento de reflexões críticas e possibilitem novos encaminhamentos para a pesquisa da formação e da prática inclusiva de professores das instituições escolares cearenses. Utilizou-se como percurso metodológico uma pesquisa do tipo documental e de abordagem qualitativa, empregando o paradigma interpretativo. A pesquisa utilizou o método de análise documental e selecionou a legislação e documentos oficiais referentes à educação geral e inclusiva brasileira surgida desde a década de 1990 ao ano de 2011. No mapeamento, encontrou-se um total de três (3) documentos oficiais internacionais e nove (9) documentos oficiais nacionais que foram analisados neste estudo. A pesquisa de campo foi realizada no Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED/UECE), analisando a matriz curricular na área de educação especial do referido curso. A análise foi realizada com o auxílio do programa *software* QRS NVivo 9, recorrendo o cruzamento das fontes organizadas em categorias, subcategorias e documentos mapeados. Concluiu-se que as políticas públicas, as legislações e os documentos oficiais contribuíram para a formação de professores para o processo inclusivo. Apesar das mudanças na legislação brasileira, permanece ainda um distanciamento entre as ações governamentais e a implementação das deliberações oficiais, ocorridas por fatores como o desconhecimento das determinações legais por parte dos educadores acerca da história da educação especial; o desconhecimento de todo o percurso da importação de políticas europeias e dos EUA da educação especial que contribuíram para efetivação da educação inclusiva no panorama nacional, estadual e municipal; a pouca credibilidade social ante as possibilidades de desenvolvimento educacional e capacidades produtivas das pessoas com deficiência; e a precária formação de professores nos cursos de licenciaturas. O Estado do Ceará, por sua vez, executa políticas e projetos governamentais nas escolas inclusivas, como a realização de cursos de formação inicial, seguindo as orientações da Nota Técnica Nº 11/2010 (BRASIL/MEC/SEESP, 2010), que orienta a implantação e operacionalização das Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado–AEE. Em relação à matriz curricular na área de educação especial do Curso de Pedagogia (CED/UECE), concluiu-se que houve alterações significativas na estruturação das disciplinas no currículo, em termos quantitativos da carga horária de 60 para 204 horas/aula e qualitativos, relacionados aos objetivos e conteúdos introduzidos. De forma geral, podem ser relacionadas mudanças quanto à promoção da formação de professores para a educação inclusiva, pois as mudanças são reais; mas ainda carente na constituição de conhecimentos capazes de oferecer respostas para o trabalho docente. Faz-se necessário, portanto, garantir uma sólida formação docente para atuar nos espaços inclusivos.

Palavras – chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Políticas públicas.

ABSTRAT

The problematic present on inclusive education reports the educational history in the Brazilian context in its political and social dimensions, corresponding to the teachers's formation and actuation, focused on basic education. On this perspective, the tendency is to believe that the problematic contained on teachers's formation courses worsens with each decade, since the legal requirements modifies the educational and social context. Based on these understandings, the focus of this investigation is to do a study of a teachers's formations in inclusive perspectives into legislation Brazilian official documents of corresponding years 2002 to 2011. It is noteworthy that the answer of the delimitation of period is about the continuation of studies previously realized and finalized on 2011 by the author. Specific objectives are: analyse the changes occurred on the formation of Inclusive Education's teachers, through the delimitations of public politics on Brazilian context, on a period of time of almost ten years. The specified objectives are: to map the official Brazilian legislation relative to the formation of Inclusive Education's teachers trying to configure on the period of 2002 to 2011 of trajectories of changes; to analyze the curriculum of school course from UECE, in a way to observe changes occurred on the period of 2002 to 2011 focused on formation of the teachers from inclusion; and to elaborate schemes for analyzes that makes the development of critical reflexions and makes possible new ways to the researches of formation and the inclusive practice of teachers from school of Ceará. A research of kind documental and with qualitative approach was used as methodologic course, employing interpretative paradigm, which focused on understanding and interpreting the main reality investigated. The research used the method of document analysis and selected the first legislation and official documents regarding general education and inclusive Brazilian emerged from the 1990s to 2010. In mapping is a total of seven official documents, in the national context, which were assessed as LDB N° 9394/1996, National Curriculum Guidelines Special Education in Basic Education (2001), National Education Plan (2001), Parameters National Curriculum (2001), the Curriculum of Adaptation: strategies for the education of pupils with special educational needs (2002), the Program Inclusive Education: the right to diversity (2004), the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (2008), Resolution No. 04/2009, and Técnica-SEESP/GAB/N Note 11/2010. The field research was conducted in the School of Education at UECE, analyzing the curriculum in the area of special education course of that study, in order to visualize the changes in the hazard from 2008 to 2011. The review process was carried out with the aid of the software QRS NVivo 9, using the intersection of sources organized into categories, subcategories and documents mapped. As results we conclude that policies concreted in laws and official documents contributed to the training of teachers for inclusion, but despite advances in legislation, still remains a gap between government actions and the implementation of official deliberations that occurred by factors such as: ignorance of legal determinations from educators about the history of Brazilian education, ignorance of the whole course of the import of European and North American special education contributing to effective inclusive education in the national, state and municipal levels, the little credibility in the face of potential social and educational development of productive capacities of persons with disabilities, and poor training in undergraduate courses directed towards inclusive education Brazilian. Regarding the state of Ceará, has been executing policies and governmental projects in inclusive schools, such as holding training courses for initial and continuing and courses as well as in the municipalities of Ceará, following guidelines Technical Note N° 11/2010 (BRAZIL/MEC/SEESP, 2010), which guides the deployment of operationalization and Recusos Multifunction rooms for specialized educational services-ESA. Regarding matrix Pedagogy Course UECE, concludes that significant changes in the structure of the disciplines in the curriculum arranged in quantitative terms the hourly load of 60 to 204 hours/class and quality, related to the content introduced ranging from cultural diversity to teaching POUNDS. In general, we can relate gains as the promotion of teacher training for inclusive education. The changes are real. It is necessary to also ensure a solid education teacher to work in inclusive spaces. Topic for further research.

Keywords: Inclusive Education. Teacher training. Public policies.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE QUADROS	13
1 INTRODUÇÃO: A RAZÃO DE SER	16
1.1 O problema de pesquisa	18
1.2 Relação de vida e trabalho da autora com o tema de investigação	22
1.3 Objetivos da investigação	25
2 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: O ESTADO DA QUESTÃO	27
2.1 Estudos mapeados – os primeiros achados	28
2.2 Análise sobre o mapeamento e as constatações com base no estado da questão	59
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: TEXTOS E CONTEXTOS	62
3.1 Educação inclusiva: passos lentos e contínuos desta história	63
3.2 Formação de professores no contexto brasileiro	71
3.2.1 Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: trajetória recente	75
4 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL COMO ESTEIO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	81
4.1 Abordagem de Lev Semenovitch Vygotsky e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva	86
5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	93
6 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	102
6.1 A pesquisa: algumas considerações	102
6.2 Pesquisa, paradigma e método	103
6.3 Organização para a coleta de dados: NVivo9 como ferramenta de suporte para a pesquisa e análise dos documentos	106
7 O QUE RETRATAM OS DOCUMENTOS: ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	111
7.1 A escolha de um caminho: o mapeamento dos documentos nacionais e as categorias de análises	111
7.2 Resultados e discussão: formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Curso de Pedagogia (CED/UECE)	123
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO CONCLUIR	134

8.1 Sugestões sobre os achados do estudo	142
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	
Anexo A: Programa da disciplina: Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	156
Anexo B: Programa da disciplina: Educação Inclusiva e Diversidade Cultural	158
Anexo C: Programa da disciplina: Educação Especial	160
Anexo D: Programa da disciplina: Fundamentos da Educação Especial	164

LISTA DE ABREVIATURAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIDID	Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidades e Desvantagens
CMAE	Curso Mestrado Acadêmico em Educação
GTs	Grupos de Trabalhos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Projeto Principal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Estado de São Paulo
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Categorias e subcategorias originadas do programa NVivo 9	112
Figura 2	Documentos Nacionais e Educação	113
Figura 3	Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Produções científicas publicadas no Congresso Brasileiro de Educação Especial, no período de 2005 a 2010, considerando ano, autor, título e tema central. Fortaleza, CE/2012	29
Quadro 2	Produções científicas publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial (<i>Qualis B2</i>), no período de 1999 a 2010, considerando ano, artigo, nº de trabalhos publicados e percentagem. Fortaleza,CE/2012 .	33
Quadro 3	Produções científicas publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial (<i>Qualis B2</i>), no período de 1996 a 2010, considerando ano, autor, título e tema central. Fortaleza,CE/2012	34
Quadro 4	Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT5: Estado e Política Educacional, no período de 2000 a 2010, considerando ano, autor e título. Fortaleza,CE/2012	39
Quadro 5	Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT8: Formação de Professores, no período de 2000 a 2010, considerando ano, autor e título. Fortaleza,CE/2012	42
Quadro 6	Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT8: Formação de Professores, no período de 2000 a 2010, considerando o nº de trabalhos e Estados do Brasil. Fortaleza,CE/2012	43
Quadro 7	Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT 5: Estado e Política; no GT8: Formação de Professores e GT15: Educação Especial, no período de 2000 a 2010, considerando ano, autor e título. Fortaleza,CE/2012	45
Quadro 8	Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT5: Estado e Política; no GT8: Formação de Professores e GT15: Educação Especial, no período de 2000 a 2010, considerando ano, trabalhos publicados, trabalhos sobre as temáticas e percentagem. Fortaleza,CE/2012	47
Quadro 9	Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT5: Estado e Política Educacional, no período de 2000 a 2010, considerando ano, nº de trabalhos e Estados do Brasil.	48

	Fortaleza,CE/2012	
Quadro 10	Publicações científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT15: Educação Especial, no período de 2000 a 2010, considerando ano, nº de trabalhos e Estados do Brasil. Fortaleza,CE/2012	51
Quadro 11	Documentos oficiais nacionais e do Estado do Ceará, considerando as normatizações referentes às pessoas com deficiências e a formação dos professores e educação especial, considerando o período de 1972 a 2004	69
Quadro 12	Documentos oficiais nacionais referentes à educação brasileira e sua normatização, considerando o período de 1988 a 1996. Fortaleza,CE/2012	97
Quadro 13	Documentos oficiais nacionais referentes à educação inclusiva e sua normatização, considerando o período de 2002 a 2009. Fortaleza,CE/2012	99
Quadro 14	Categorias e subcategorias originadas do material coletado do Programa Nvivo 9. Fortaleza,CE/2012	109
Quadro 15	Categoria: Educação. Subcategoria: Educação para as pessoas com deficiência, documentos oficiais nacionais e sua normatização, considerando o período de 2001 a 2011. Fortaleza,CE/2012	112
Quadro 16	Categoria: Formação, subcategoria: Formação de professores para a educação inclusiva, documentos oficiais nacionais e sua normatização, considerando o período de 2001 a 2009. Fortaleza,CE/2012	116
Quadro 17	Categoria: Educação Especializada. Subcategoria: Atendimento Educacional Especializado (AEE), documentos oficiais nacionais e sua normatização, considerando o período de 2004 a 2011. Fortaleza,CE/2012	120
Quadro 18	Disciplinas e Cargas Horárias do Curso de Pedagogia (CED)UECE), correspondendo a área de educação especial, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1. Fortaleza,CE/2012	123
Quadro 19	Ementas das Disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1.6CED/UECE.Fortaleza,CE/2012	

Quadro 20	Objetivo Geral das Disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1. CED/UECE. Fortaleza,CE/2012	127
Quadro 21	Objetivos Específicos das Disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1. CED/UECE. Fortaleza,CE/2012	127
Quadro 22	Conteúdos programáticos das Disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial do Curso de Pedagogia, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1. CED/UECE. Fortaleza,CE/2012	127
Quadro 23	Objetivos específicos das Disciplinas Educação Inclusiva e Diversidade Cultural e LIBRAS do Curso de Pedagogia, considerando o ano de 2012.1. CED/UECE. Fortaleza,CE/2012	129
Quadro 24	Conteúdos programáticos das Disciplinas Educação Inclusiva e Diversidade Cultural e LIBRAS do Curso de Pedagogia, considerando o ano de 2012.1. CED/UECE. Fortaleza,CE/2012	130

1 INTRODUÇÃO: A RAZÃO DE SER

Este escrito tem como finalidade desenvolver um estudo sobre a formação dos professores, tendo como objeto de investigação a formação no cenário da educação inclusiva. A iniciativa tem como foco temático as mudanças presentes na formação no contexto da educação inclusiva em decorrência das políticas implementadas no período de 2002 a 2011, no Brasil e no Ceará. Nosso estudo se materializa em um desenho com enfoque nos significados e definições orientados pelas legislações, tendo em vista que os documentos oficiais devem ter como princípios básicos as necessidades do contexto e, portanto, das demandas da sociedade. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva se mostra como elemento de investigação pertinente no contexto educacional, político e social.

Este texto introdutório explicita a problemática de investigação e, de certa forma, contextualizando-a no trabalho e na vida da autora; no trabalho, como docente do ensino superior de uma universidade pública estadual, Curso de Pedagogia, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), desde o ano 1993; na vida, como mãe de um filho com deficiência intelectual.

As temáticas abordadas no entrelaçamento com o tema desta investigação encontram-se neste capítulo, quando narramos o problema da pesquisa e a trajetória da relação que se guarda com o tema, expressa pela trilha de vida e de trabalho pontuando desde as experiências pessoais, exprimindo pelo ingresso da docência no ensino superior, até o momento atual. Em seguida, ancorada nos objetivos propostos, o texto se encaminha para o estado da questão, mostrando um mapeamento cartográfico do tema com a finalidade de evidenciar o que já existe publicado sobre ele, e, portanto, qual a contribuição, no caso, dessa investigação, para o conhecimento científico na área de educação inclusiva.

Nessa perspectiva, realizamos, no segundo módulo, o gancho teórico de inventário, que se caracterizou no *estado da questão* desta pesquisa, utilizando os principais descritores para as reflexões, apontando os primeiros achados do estudo realizado, bem como as análises sobre o mapeamento das constatações desde o estado da questão.

No terceiro segmento, discutimos sobre a educação especial e inclusiva, onde caminhamos por passos lentos e contínuos, considerando os textos e contextos do percurso histórico, social e educacional das pessoas com deficiência, delimitando o período desde a Idade Antiga à atualidade contemporânea, exprimindo algumas situações, sobretudo sociais, que marcam a total exclusão ao processo de inclusão, nos diferentes contextos históricos. A título de ilustração, sem maiores discussões e análises reflexivas, trazemos alguns

documentos nacionais e do Estado do Ceará, considerando as normatizações referentes às pessoas com deficiência e à formação dos professores. Acreditamos que estes documentos e tantos outros contribuem para a eliminação de atitudes preconceituosas e mais inclusivas diante das pessoas com deficiências no contexto brasileiro, numa tentativa de corresponder ao princípio universal dos direitos humanos.

Nesse mesmo capítulo, ainda procedem a um passeio teórico, percorrendo fatos históricos sobre a profissionalização e a formação do professor, destacando a vertente para a educação inclusiva, considerando desde as primeiras instituições especializadas às atuais políticas de formação.

Em seguida, no quarto, fizemos um mergulho na abordagem histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotsky, apontando a contribuição de sua teoria para a formação do professor para a prática escolar na perspectiva da educação inclusiva. Compreender o pressuposto teórico de Vygotsky proporciona um entendimento das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito que mostra alguma deficiência direcionando novos olhares para o processo formativo dos professores, o que permite visualizar novas intervenções educativas em espaços escolares inclusivos.

No quinto segmento, para dar suporte teórico à formação do professor, discutimos algumas políticas públicas para a educação inclusiva. Ante o panorama dos documentos fundantes para as mudanças na estrutura social, histórica e cultural em cada sociedade, percebemos que o redimensionamento de ações governamentais ainda não consegue resolver a situação nacional que permeia a insuficiente formação dos professores para atuar nos espaços inclusivos. Acreditamos que uma das grandes questões em debate no plano nacional é o papel das políticas educacionais que envolvem a inclusão social e escolar, na certeza de que a educação é um direito universal e social.

No sexto capítulo, descrevemos o caminho teórico-metodológico da investigação, explicando sobre a definição da pesquisa qualitativa, do paradigma e do método escolhido. Ressaltamos que a pesquisa teve como método a análise documental. Em seguida, expomos o percurso investigativo trilhado na busca dos documentos oficiais, estabelecendo uma linha do tempo com base na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Ainda nesse segmento, destacamos o fato de que, para a organização da coleta dos dados, tivemos a ajuda do programa *software* NVivo 9, para a análise qualitativa dos dados, recorrendo ao cruzamento das fontes organizadas em categorias, subcategorias e documentos mapeados.

No sétimo capítulo, retratamos a pesquisa de campo, contextualizando desde as primeiras aproximações ao *locus* investigativo, o Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED), da Universidade Estadual do Ceará-UECE. As reflexões nesse momento foram retratadas baseadas nos documentos oficiais que fizeram referências à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, delineados nos capítulos anteriores. Como resultados e discussões, foi desvelada a matriz curricular do Curso de Pedagogia (CED/UECE), considerando os programas das disciplinas que compõem a área da educação especial, em destaque: Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS; Diversidade Cultural e Educação Inclusiva; Educação Especial, Fundamentos da Educação Especial. Vale ressaltar que os programas foram disponibilizados pela Coordenação do referido curso e encontram-se nos anexos A, B, C e D, ao final deste relatório de pesquisa.

Encerramos nossos estudos, trazendo as considerações finais, entendendo que não são conclusivas, porque não possuem um caráter definitivo. Nesse momento, são expressas também algumas sugestões para futuras pesquisas.

Ao expor a cartografia de exibição didática da trajetória do nosso trabalho, registramos as intenções com as quais formulamos e organizamos cada capítulo e subcapítulo. Lembramos, no entanto, a existência do seu caráter dinâmico, do movimento inerente a toda formulação.

1.1 O problema de pesquisa

A problemática presente na educação inclusiva se reporta a história educacional no contexto brasileiro em suas dimensões política e social, do período imperial até os dias atuais, que corresponde, dentre vários aspectos à formação e atuação dos professores, com foco na educação básica. Nessa perspectiva, a “tendência é acreditar que a problemática sentida nos cursos de formação de professores se agrava a cada década, vez que as exigências legais modificam o quadro educacional e social”. (RIBEIRO, 2002, p.54); ou seja, as mudanças propostas pela legislação vigente (LDB n.º 9394/96), que abre a escola para o processo de inclusão, exige, de um lado, professores qualificados para lidar com essa realidade e, de outro, estrutura escolar ainda inadequada para receber todos os alunos com algum tipo de deficiência. Nessa dimensão, o problema da educação inclusiva no cenário brasileiro corresponde ainda à insuficiente formação de professores para lidar com os alunos com deficiência nas escolas regulares.

Expresso de outra forma, partindo da existência de políticas educacionais para a educação numa sociedade democrática cujos princípios estabelecem uma educação para

todos, temos alguns questionamentos: as políticas educacionais reconhecem o direito universal da educação e sua efetivação em todos os âmbitos e em todas as modalidades de ensino? A formação do professor dá suporte teórico e prático fundamentado nos saberes e conteúdos relacionados às pessoas com deficiência? As políticas públicas inclusivas correspondem aos desafios e necessidades formativas para a atuação do professor nos espaços escolares? Até que ponto as políticas públicas para a formação de professores implicam mudanças nas diretrizes curriculares destinadas aos cursos de licenciatura no panorama brasileiro? E como se encontra a implantação dessas, no quadro cearense?

Sem a pretensão, a intenção e as condições de dar conta de todos os aspectos inseridos nessas questões, inclusive os de ordem legal, que alimentam as políticas públicas brasileiras, destacamos o que consideramos essencial para o conhecimento e entendimento dessa inclusão – os documentos oficiais relacionados à implementação das políticas e práticas formativas na perspectiva da inclusão escolar. Assim, no âmbito dessas determinações, destacamos algumas ações que marcaram as reformas educacionais nos últimos anos, situando a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (1999), a Declaração de Guatemala (Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência/1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº9394/1996), a Política Nacional de Educação Especial (1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais: as adaptações curriculares (1998); o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2004), a Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva inclusiva (2008) e o Decreto Nº 6.571/2008: Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A despeito das ações governamentais e não governamentais implementadas com vistas a corresponder às determinações dos documentos oficiais, visando à democratização do ensino e à qualidade da educação para todos, atualmente (2012) percebemos¹ mudanças nos textos (nos currículos dos cursos de licenciaturas) e na formação de professores, para os contextos (suas práticas de ensino); tentativas ainda incipientes para obtenção de resultados. Nesse sentido, ainda são graves os problemas sociais, políticos e educacionais que concorrem para uma precária formação dos professores atuantes no âmbito da educação inclusiva, desde a educação infantil às demais etapas da educação básica. Como adverte Oliveira (2007, p. 38), a [...] “política inclusiva está sendo implementada pelos sistemas estaduais e municipais de ensino de forma lenta na consolidação de suas bases legais”.

¹ Como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual.

Assim, a problemática desta proposta investigativa circunda essa constatação, inquirindo sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, que promove mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas, nos discursos e nas práticas pedagógicas dos professores nos espaços inclusivos. Esta preocupação entendemos como pertinente, em face do propósito de aprofundar estudos anteriores feitos por nós, no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Especial.

Ao nos remeter ao referido Mestrado Profissionalizante, a pesquisa realizada em 2002 teve como objeto de estudo “a formação do professor para a prática escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais”. Como objetivo geral destacou a implicação e a importância da escola sócio-histórico-cultural para a formação do professor para a prática escolar aos alunos com deficiência mental e, como objetivos específicos, visou a conhecer a contribuição do currículo do curso de formação inicial para a prática pedagógica junto a discentes com necessidades educacionais especiais, uma vez que os licenciandos em Pedagogia são, potencialmente, os futuros docentes da educação especial e inclusiva; e identificar os discursos e práticas dos docentes em exercício nessa modalidade. O universo pesquisado foi composto por professores de escolas de ensino especial e inclusivo da rede pública, localizadas no Município de Fortaleza e discentes do Curso de Pedagogia (CED/UECE). Essa incursão foi realizada no contexto da implementação do conjunto de orientações oriundas dos marcos legais e, por conseguinte, das ações que visavam a sua efetivação. Naquele momento, foi desenvolvida uma pesquisa empírica de natureza descritivo–propositiva, com a finalidade de proporcionar uma visualização da realidade sobre a formação de professores e a prática pedagógica aos alunos com deficiência mental, que atuavam nas escolas especiais e inclusivas. (RIBEIRO, 2002).

Uma década após o desenvolvimento desse estudo (2012), interstício hábil para a consolidação das orientações legais, pensamos ser importante indagar agora, com a presente investigação, sobre as mudanças ocorridas na educação inclusiva. O que as políticas públicas direcionadas para a Educação Inclusiva trouxeram para a formação dos professores, principalmente quanto as suas práticas pedagógicas (pensar e fazer). Em outras palavras, o que mudou no contexto das políticas públicas brasileiras em termos de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, levando em consideração essa década entre a realização do primeiro estudo (2002) e o agora proposto (2012), que mudanças ocorreram?

Ainda se inserem nesse âmbito, as mudanças da formação dos professores para atuarem nos espaços inclusivos, considerando as determinações oficiais, e o desafio imposto às escolas brasileiras como o acesso à escola e a universalização do ensino, incluindo todos

os alunos, com ou sem deficiência. Nas palavras de Rodrigues (2006, p. 38), essa realidade “impõe ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem à construção de uma melhor qualidade de vida para que o mestre possa desempenhar seu papel de agente transformador da educação”.

Portanto, com base nesses entendimentos, analisamos que o foco desta investigação é fazer um estudo sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva à luz dos documentos oficiais brasileiros do período correspondente aos anos de 2002 a 2011. Vale ressaltar que a justificativa para a delimitação desse período citado, se refere à continuação dos estudos por nós realizados.

Na certeza de encontrar novos significados sobre o processo formativo dos professores na perspectiva da educação inclusiva, inferimos sobre a necessidade de contextualizar os processos históricos como instrumento de validação para a efetivação de uma sociedade democrática, o que implica no entendimento das diversas discussões, análises e transformações conceituais sobre a noção filosófica e antropológico de homem. Considerá-lo como sujeito com limitações e possibilidades de atuação no espaço social, educacional e cultural significa entendê-lo como capaz de usufruir de todos os direitos humanos universais, em destaque a educação, a saúde, o lazer, bem como a participação nos diferentes espaços da estrutura social. Assim, concordamos com Soares e Carvalho (2012, p. 78), quando acentuam que:

Mesmo reconhecendo que a formação docente emerge de múltiplas fontes e seu processo igualmente de múltiplas formas, não podemos deixar de considerar, dado o seu caráter de produção histórica e que reflete, ainda que em parte, o movimento da circulação das ideias da contemporaneidade, as proposições da legislação de caráter nacional pertinentes à formação docente.

O problema dessa investigação é reforçado pelos questionamentos anteriormente citados e mais ainda pela pergunta: quais as mudanças ocorridas na formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva em decorrência das políticas públicas brasileiras? Com base nos dados da pesquisa realizada em Ribeiro (2002), identificamos nas escolas de educação especial e inclusiva a formação insuficiente do professor para a prática escolar direcionada ao aluno com deficiência, tornando-se necessária e também relevante uma formação específica pautada nos saberes sobre a teoria Vyotskyana para o processo de ensino das crianças com deficiência; uma teoria que considera suas limitações, possibilidades e capacidades de desenvolvimento integral, durante todo o processo de aprendizagem.

Neste estudo, temos como pressuposto a ideia de que a formação e as práticas pedagógicas de professores na perspectiva da educação inclusiva mesmo já transcorrida uma década de existência, não difere muito dos resultados da pesquisa realizada em 2002, uma vez

que percebemos, vivenciando essa realidade, mudanças na produção do conhecimento e ações pedagógicas do cotidiano escolar inclusivo.

A princípio, observamos nos cursos de formação de professores uma fragilidade dos saberes e conteúdos em relação à educação inclusiva, que precisam ser articulados e solidificados à compreensão e conceitos sobre o paradigma da diversidade que incluem as concepções sobre educação inclusiva; acerca das atividades escolares direcionadas aos alunos com deficiência, ou na maioria das vezes, a inserção da realidade sócio-histórica. Ante as situações observadas, é determinante um estudo mais contemporâneo com uma investigação mais centrada e aprofundada no *lócus* já investigado no Curso de Pedagogia (CED/UECE) e nos documentos oficiais, que também surgiram nessa década referentes à educação inclusiva, para identificarmos e atendermos com novas evidências os objetivos propostos neste estudo.

1.2 Relação de vida e trabalho da autora com o tema de investigação

O interesse pelo assunto engendra-se à nossa história de vida e experiência profissional. Quando pensamos sobre a formação de professores e pessoas com deficiências, estas preocupações tomam conta da nossa produção, determinando um espaço significativo e também realista em nosso cotidiano acadêmico.

Em relação a nossa experiência, nos identificamos como mãe de uma criança com limitação e dificuldades de desenvolvimento, que trazia em seu laudo médico inicial um diagnóstico de “retardo neuropsicomotor”. Essa situação familiar, iniciada em 1993, vem sendo acompanhada por estudos, leituras e experiências, também docentes, numa perspectiva teórica-reflexiva em nossas ações humanas e profissionais. Os pensamentos, atitudes e práticas cotidianas passaram a ser delineados por novas ações menos preconceituosas e mais positivas ante a constatação das possibilidades, capacidades e habilidades das pessoas com deficiências.

Desde o ano de 1993, passamos a buscar novos percursos de formação e de conhecimentos, que possibilitaram uma aproximação com outros saberes que contribuíram para novas perspectivas conceituais, bem como para compreender como se concretiza o processo de inclusão social e escolar. Essa vivência, como assinalado, refinou nossa sensibilidade para questões vinculadas à educação de pessoas com deficiências, sobretudo, no campo profissional.

Assim, articulada com os estudos sobre a formação de professores, fizemos o Curso de Especialização em Educação Brasileira, do Centro de Educação (CED/UECE), nos

anos de 1990 e 1992, do qual resultou a monografia intitulada “A formação do educador de 1º grau”. Localizamos, nesse momento, a incursão no debate sobre a formação política e social dos educadores, contextualizando o comportamento desses diante das dificuldades profissionais, pois, naquele momento, acreditávamos que, para o desenvolvimento de uma consciência crítica, a formação política se tornava essencial.

Também ressaltamos no estudo em questão o papel do educador na sociedade, bem como as contribuições educativas e sociais que este dispõe para seus alunos. Ainda foi destacada naquele momento, sua atuação em sala de aula, fundamentada na consciência crítica necessária para perceber e superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar. Ficava cada vez mais claro o elo entre a figura do professor, sua formação e sua ação docente (RIBEIRO, 1992).

Com a aproximação teórica realizada durante esse Curso de Especialização, nosso interesse científico pelo tema ganhava espaço, vislumbrando-o como área de exercício docente no ensino superior. Esse despertar, com efeito, se localizava ainda na trajetória profissional, quando iniciamos o desejo e a busca do magistério superior.

O ingresso no ensino superior veio em 1992, quando realizamos o concurso para professor efetivo na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), unidade da UECE, assumindo uma vaga na área de “Fundamentos Teórico-Práticos da Educação”. Assim, continuava nosso caminhar como professora e pesquisadora na área de formação de professores, o que possibilitou formação e atuação crítico-reflexiva direcionada à formação de novos saberes sobre a educação e os desafios exigidos no trabalho docente.

No final de 1999, em decorrência da situação familiar, fomos transferida sob o amparo legal e institucional para o *Campus* do Itaperi (Fortaleza), sendo lotada no Centro de Educação (CED/UECE). Nesse período, a atividade docente efetivava-se nas disciplinas: Didática Geral, Prática de Ensino Fundamental, Prática de Ensino Médio. Em 2000, surgiu a oportunidade de participar de um processo seletivo para cursar o Mestrado Profissionalizante em Educação Especial, já citado. Surgia a chance científica capaz de proporcionar novos conhecimentos sobre as pessoas com deficiências, em particular, a deficiência mental, uma vez que a evidência empírica familiar carecia de saberes para consolidar os pressupostos teóricos dessa parcela da população. Ao mesmo tempo em que cursávamos o referido mestrado, tivemos o convite para lecionar a disciplina Educação Especial, no Curso de Pedagogia (CED/UECE)

No Mestrado Profissionalizante em Educação Especial, realizado entre os anos de 2000 a 2002, na UECE, foram desenvolvidos estudos sobre “*A formação do professor para a prática escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais – na área de deficiência mental – na escola de ensino fundamental*”. (RIBEIRO, 2002). A iniciativa focalizou a formação do professor para a prática escolar no segmento da educação especial e a importância da escola sócio-histórico-cultural para a formação docente a fim de atuar com alunos com deficiência mental.

O campo de investigação e contribuição científica, como docente naquele momento, ocorreu na atualização dos conteúdos da disciplina optativa, já existente no Curso de Pedagogia (CED/UECE), a qual passou a ser ofertada com o nome de *Fundamentos Biopsicosociais da Deficiência Mental*. Vale ressaltar que a reformulação deste componente curricular foi discutida e aprovada pelo Colegiado do Centro de Educação (CED), dessa IES.

Baseada nessa trajetória de vida acadêmica, torna-se importante entender a construção de nossa formação docente, as experiências subjetivas como uma pesquisadora que aprende e ensina a cada momento, por meio do jogo da vida. Nessa situação, recorrendo a Marques (2006, p. 166), dizemos também que

Não se dão as relações educativas entre subjetividades abstratas, como se subtraídas de seu contexto vital e do contexto sociocultural mais amplo. Objetivam-se os sujeitos-atores sociais nos resultados de seus pensamentos e ação e pela mediação do mundo social humano que lhes é anterior e fundante ao mesmo tempo que desafio que se coloca, de um projeto de vida e ação.

Ao realizar este percurso acadêmico atuando desde o ano de 1993, na UECE, percebemos que, ao longo desses 17 anos, foram vivenciadas mudanças pedagógicas tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, direcionadas, especialmente, à formação de professores para a educação básica.

É importante ainda assinalar dentre as atividades que estamos atualmente (2012) desenvolvendo no Curso de Pedagogia e na Pós-Graduação *Lato Sensu*, do Centro de Educação (CED/UECE), que essas se constituem nas orientações de projetos de monografia e trabalhos de conclusão de curso, bem como em participação de bancas de defesas desses trabalhos que abordam as mais diversas temáticas relacionadas a formação de professores, educação especial e educação inclusiva. Essas vivências possibilitam aprendizagens de vida e de desenvolvimento profissional, que nos permitem utilizar o pensamento de Freire (1979, p.30), ao assinalar que “[...] quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções [...]”.

Assim, um olhar mais focado nos conduziu à constante preocupação com as questões educativas, como a qualidade da formação dos profissionais da educação, inseridos em diferentes contextos escolares e não escolares e principalmente, a certeza de que muitos profissionais, durante a docência, vão ter a possibilidade de conviver com alunos com deficiências que trazem consigo algumas limitações cognitivas e motoras.

Ante o problema de pesquisa explicitado com base na trajetória de trabalho como professora do ensino superior, assinalamos que a proposta desta investigação pode contribuir como novidade institucional, na medida em que favorece a constituição e a solidificação dos processos formativos para novos profissionais da educação, tendo como sujeitos os alunos do Curso de Pedagogia (CED/UECE). Com vistas a colaborar para o amadurecimento das competências, saberes, habilidades e, sobretudo, com atividades e atitudes investigativas. A iniciativa do estudo atual se inscreve no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE/CED/UECE), linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.

Com efeito, a intenção da pesquisa vem ao encontro de princípios e valores formativos sobre a relevância da formação de profissionais da educação comprometidos com sua ação ética, competente, crítica e reflexiva, capazes de aceitar e efetivamente compreender que a educação é um direito de todos e que deve, portanto, contribuir de forma qualitativa para a formação de cidadãos abertos à diversidade social e escolar.

1.3 Objetivos da investigação

Objetivo Geral

- Analisar as mudanças ocorridas na formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, ante as determinações das políticas públicas no contexto brasileiro, no período de 2002 a 2011.

Objetivos Específicos

- Mapear a legislação oficial brasileira relativa à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, identificando as trajetórias de mudanças no período de 2002 a 2011.
- Analisar a matriz curricular do Curso de Pedagogia (CED/UECE), a fim de constatar as mudanças ocorridas na área de educação especial, correspondendo ao período de 2008.2 a 2012.1, voltadas para a formação dos professores.

- Elaborar esquemas para análises que favoreçam o desenvolvimento de reflexões críticas e possibilitem novos encaminhamentos para a pesquisa da formação e da prática inclusiva de professores das instituições escolares cearenses.

Tendo como referência esses objetivos, delineamos no capítulo seguinte, os estudos publicados sobre a formação de professores e as políticas inclusivas, com o objetivo de realizar um inventário das publicações existentes no País sobre o tema, sinalizando, nesse contexto, as contribuições dessa proposta de investigação, tendo em vista o que já foi publicado até hoje nessa área de conhecimento e de nosso interesse.

2 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: O ESTADO DA QUESTÃO

Neste capítulo, delineamos o estado da questão, descrevendo os passos utilizados durante o mapeamento das publicações dos estudos científicos sobre as políticas públicas inclusivas e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva. Em seguida, abordamos sobre as produções encontradas, que organizadas em quadros demonstrativos, articulando-os com as opiniões dos estudiosos consultados a respeito da temática proposta.

O estado da questão de uma temática de investigação compreende um mapeamento detalhado de produções de estudiosos sobre esse objeto, momento em que o pesquisador vai também tomando conhecimento do que existe publicado e se posicionando diante das produções em análise. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.2), a realização do estado da questão: “[...] requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática [...]”.

Com efeito, necessário se faz direcionar uma perspectiva focada sobre o objeto de estudo, que permite melhor compreensão do que é investigado cientificamente sobre a temática de que tratamos. Assim, torna-se relevante identificar também as categorias utilizadas pelos estudiosos, bem como os múltiplos olhares existentes sobre o que se refere a educação especial e inclusiva, formação de professores e políticas públicas inclusivas.

Para realizar essa tarefa, mapeamos os estudos de pesquisadores brasileiros, fazendo um recorte em suas publicações com início em 1996 e término em 2010. Esse período foi assim delimitado pelo fato de ser o ano de 1996 o começo de uma grande efervescência das publicações sobre as políticas brasileiras voltadas à problemática da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, considerando que “[...] a década de 1990 foi legitimada por reformas educacionais nos países em desenvolvimento enfocando a universalização da educação básica, passando a considerar a inclusão social e escolar como elemento importante para o século XXI.[...]” (GARCIA, 2008, p.13).

O ano de 2010, período em que finalizamos o mapeamento dos estudos, corresponde a uma realidade atual, se considerarmos que as instituições de ensino já tiveram tempo para implementar algumas mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas para os alunos com deficiências em seus espaços escolares, seguindo as diretrizes nacionais direcionadas aos processos formativos de professores para a inclusão.

Assim, consideramos que no período de 1996 a 2010, os pesquisadores sistematicamente começaram a escrever e publicar seus estudos sobre essas temáticas.

Acreditamos que o teor desses escritos influencia a busca para novos saberes para o âmbito da formação e da atuação dos professores na perspectiva da educação inclusiva, que podem contribuir com as reflexões e aprofundamentos das análises e problemas sociais na perspectiva de encontrar produções para que seja alcançada a qualidade da educação para todos.

2.1 Estudos mapeados – os primeiros achados

O mapeamento objetivado para a elaboração do estado da questão relativo ao nosso objeto de investigação, seguiu o caminho de buscas em

- periódicos *on line*: na base de dados Scielo-Revista Brasileira de Educação Especial (*Qualis B2*), correspondendo ao período de 1999 a 2010;
- anais dos Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), disponíveis no *site*: <http://www.anped.org.br>, considerando o período de 2000 a 2010, com mapeamento específico realizado nos Grupos de Trabalho (GTs): Formação de professores (GT8), Educação Especial (GT15) e Estado e Política Educacional (GT 5);
- anais *on line*: na base de dados Scielo-Congresso Brasileiro de Educação Especial, disponível em <http://www.cbee.ufscar.br>, considerando o período de 2003 a 2010. A busca nesse período se justifica pelos anos de realização desses congressos. Nos anais, foram considerados os Grupos de Trabalho (GTs) Formação de Professores (GT8), Educação Especial (GT15) e Estado e Política Educacional (GT5);
- no Portal do banco de dados de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), disponível no *site*: <http://www.ufc.br>, considerando o período de 2006 a 2011; e
- no banco de dados de dissertações do Mestrado Acadêmico em Educação (CEMAE/ Centro de Educação/UECE), disponível no *site*: <http://www.ced.uece.br/cmae>, referentes ao período de 2004 a 2010.

É interessante considerar que, nos períodos de 2003 a 2010, os quatro Congressos Brasileiros de Educação Especial (I, II, III e IV), foram realizados sob a Coordenação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial² (ABPEE), no *Campus* da

² Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE) foi criada em 13/08/1993, na cidade do Rio de Janeiro, com 37 associados. Essa passou a ser o carro-chefe das discussões e se propõe dar suporte ao intercâmbio técnico-científico em Educação Especial e áreas afins. Publica artigos originais, principalmente de pesquisa, porém, abrindo espaço para ensaios, artigos de revisão e resenhas. A partir de 2005, a revista foi avaliada e incorporada ao SciELO, que apresenta os números da

Universidade Federal de São Carlos (UFsCar), compreendendo os anos de 2003, 2005, 2008 e 2010. Seus associados tinham como objetivos iniciais promover debates e produções científicas, criando ciclos de discussões e produções acerca de educação especial, bem como gerar um fórum próprio que promovesse para a área um intercâmbio de profissionais que atuam em educação especial (pesquisadores, políticos e prestadores de serviços) para debater questões que viabilizem formas de pensar e fazer com maior eficiência nessa área.

Outra fonte a que recorreremos foi a base de dados *Scielo*. Isso se justifica pela importância dos trabalhos científicos envolvidos e da reconhecida credibilidade das publicações nas áreas investigadas. Para o levantamento dos temas, nos dados *on line* e nos anais dos encontros científicos, foram utilizadas as palavras-chave: educação inclusiva, educação especial, formação de professores, práticas pedagógicas e políticas públicas brasileiras.

Como forma de sistematizar e favorecer à compreensão dos resultados encontrados no estado da questão, os dados foram organizados em Quadros de 1 a 10, considerando as seguintes variáveis: ano de publicação, autor, título, tema central e número de trabalhos publicados.

Quadro 1: Produções científicas publicadas no Congresso Brasileiro de Educação Especial, no período de 2005 a 2010, considerando ano, autor, título e tema central. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Autor	Título	Tema Central
2005	Miranda	Analisando a prática pedagógica de uma professora de alunos com deficiência mental em uma escola especial.	Prática Pedagógica dos Professores Educação Especial Alunos com deficiência mental
	Reganhan e Manzini	Recursos pedagógicos e estratégias de ensino: percepção de professores do ensino regular que tiveram alunos com deficiência matriculados em suas salas.	Ensino Professores Alunos com deficiências
	Magalhães	Práticas curriculares da educação inclusiva na escola pública: um estudo etnográfico na cidade de Fortaleza-CE.	Currículo Educação Inclusiva
	Jeovanini	Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica- um olhar	Educação Especial Diretrizes.
	Damasceno e Costa	A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva.	Formação de Professores Escola Inclusiva
	Bergamo e Romanowski	Formação docente e a diversidade de alunos no contexto educativo.	Formação Docente Diversidade
	Brito	Formação docente para uma educação inclusiva no ensino superior: análise de uma realidade	Formação docente Educação Inclusiva
	Cardoso	Educação inclusiva: atendimento à diversidade como práxis educativa numa rede municipal de ensino.	Educação Inclusiva Práxis Educativa.

	Victor, Barreto e Ronchi Filho	A formação inicial do professor no estágio supervisionado em educação especial: perspectivas para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.	Formação Inicial do professor Educação Especial Práticas inclusivas.
	Michels	A formação de professores para a educação especial no curso de pedagogia: inclusão como perspectiva?	Formação de Professores Curso de Pedagogia Inclusão.
	Duek e Oliveira	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: um estudo acerca do processo formativo de uma educadora.	Processo formativo Educação Especial Alunos com necessidades educacionais especiais.
	Garcia	Políticas de inclusão: abordagens que expressam sua apreensão pelo campo da educação especial.	Políticas de inclusão Educação Especial.
	Silva e Delibrato	Ponto de vista dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador, relacionado ao contexto da comunicação.	Educação especial Atuação e Formação do Educador.
2008	-	-	-
2010	Murata e Israel	Um novo olhar é possível: reflexões e práticas sobre formação em ensino superior com relação às pessoas com necessidades especiais.	Ensino Superior. Práticas e Formação.
	Bray e Leonardo	Formação de educadores para a inclusão numa sociedade excludente.	Formação de Educadores Inclusão.
	Costa e Piccolo	Na era da inclusão: alguns dilemas da formação docente.	Formação Docente Inclusão.
	Magalhães, Cardoso, Ferreira, Lessa e Silva	Identidade se aprende? – elementos de discussão sobre a formação do pedagogo no âmbito da educação inclusiva.	Formação Pedagogo Educação Inclusiva.
	Redig e Glat	A formação de professores dos cursos de licenciaturas na perspectiva da educação inclusiva.	Formação de Professores Cursos de Licenciatura Educação Inclusiva.
	Faria e Costa	Formação de professores para a educação especial e inclusiva nas universidades públicas do Rio de Janeiro.	Formação de Professores Educação Especial Inclusiva.
	Oliveira e Silveira	Formação de professores: saberes e práticas em educação inclusiva no curso de Pedagogia.	Formação de professores Saberes e Práticas Educação Inclusiva.
	Bentes	Formação de professores para a educação inclusiva: casos de ensino como instrumentos de análise da prática pedagógica.	Educação inclusiva Prática Pedagógica.
	Scott Junior	A educação especial no Pará a partir das representações de seus atores sociais.	Educação Especial Representação social
	Takeuti, Diogo, Andrade e Prieto	Inclusão pela educação: refletindo sobre políticas educacionais, cidadania e direito à educação.	Educação Inclusiva Políticas educacionais.
	Oliveira, Santos, França.	Políticas de educação inclusiva: contextualizando a educação especial na rede de ensino municipal de Belém do Pará.	Educação Inclusiva Políticas de inclusão
	Lima, Valentim, Alves.	Política de inclusão escolar no município de São Paulo: análise de dois centros de apoio especializado.	Política Inclusiva Educação Inclusiva.

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar o Quadro 1, identificamos como temas centrais abordados: 1. Práticas pedagógicas e educação especial; 2. Formação de professores e educação inclusiva; 3. Formação inicial; 4. Políticas inclusivas, perfazendo 25 trabalhos.

Em relação as “práticas pedagógicas e educação especial”, foram identificados três trabalhos no ano de 2005. Quanto à “formação de professores e educação inclusiva”, destacamos dez trabalhos nos anos de 2005 e 2010. Relativamente a outro tema central destacado -formação inicial- encontramos seis trabalhos nos anos de 2005 e 2010; e sob o tema central -políticas inclusivas- observamos quatro trabalhos nos anos de 2005 e 2010. Ante a importância de uma aproximação com o conteúdo desses estudos publicados e expostos no Quadro 1, consideramos necessária uma discussão mais centrada sobre eles, o que faremos a seguir.

Como critério de escolha para tecer comentários sobre as produções dos autores, encontramos relação entre os temas políticas públicas e formação de professores nos estudos de Jeovani (2005); Garcia (2005); Takeuti, Diogo, Andrade e Prieto (2010); Oliveira, Santos e França (2010) quando posicionam suas múltiplas visões sobre as políticas públicas inclusivas implementadas no cenário brasileiro, articulando-as com a formação de professores. De acordo com seus estudos utilizando a análise documental, os autores sinalizam algumas ações governamentais respeitando os acordos dos organismos financeiros e tendo como parâmetro a legislação vigente no Brasil, bem como consideram necessária uma articulação das políticas com a realidade da sociedade brasileira, considerada como democrática e pautada no ideário de uma educação de qualidade para todos. Resta claro que, mesmo comungando com a afirmação dos autores, podemos ainda pontuar que o ideal de nossa sociedade vai além dos princípios sociais, se considerarmos que ainda vivemos numa sociedade excludente, desigual e preconceituosa.

Nessa perspectiva, vale destacar a afirmação de Garcia (2005), quando diz que “[...] é interessante pensar que justamente num momento histórico em que a sociedade produz tamanha desigualdade social, o conceito inclusão ganha a cena no discurso de agências multilaterais e de governo em diferentes países [...]”.

Ressaltamos que as pesquisas de Garcia (2005) e Jeovanini (2005), tiveram como objetivos estudar as políticas de inclusão no Brasil, compreendendo os processos de educação especial, a política educacional brasileira dos anos 1990, os documentos norteadores e a inclusão pensada como política pública. Em suas conclusões, relataram que pesquisar as proposições sobre as políticas de inclusão de sujeitos considerados com deficiência é uma

tentativa de oferecer uma leitura crítica das propostas que chegam às escolas anunciando mudanças nas práticas educacionais.

Consideramos efetivamente que as mudanças nas políticas inclusivas passam necessariamente pela concepção de sociedade, direitos humanos, de deficiência, bem como da formação e atuação do professor em sala de aula nos processos inclusivos.

Estudo de Oliveira, Santos e França (2010) teve como objeto de investigação identificar como, no Município de Belém do Pará, as redes municipal e estadual estavam implementando nas suas unidades escolares a inclusão de pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais. Nesse estudo, foi realizada uma pesquisa de campo nas escolas municipais e estaduais de Belém e precedida a uma análise documental, com dados estatísticos baseados nos documentos da Secretaria de Estado de Educação do Pará e da Secretaria Municipal de Educação, além do INEP, e do Anuário Estatístico do Município de Belém.

O mapeamento dessa investigação permitiu aos pesquisadores observar, dentre outros fatores, que as ações no paradigma da inclusão compreendem o respeito às diferenças individuais e à diversidade cultural, diminuição da desigualdade social e direito de acesso a uma escola para todos. Os autores concluíram que o discurso da inclusão estava contido em diversos documentos analisados, com a existência de propostas diferentes no processo de inclusão escolar e formação de professores em Belém. Tiveram ainda, como resultados do estudo, que os profissionais da educação das escolas investigadas se viam na necessidade de realizar estudos mais específicos sobre as práticas de inclusão de alunos que demonstravam necessidades educativas especiais nas escolas dessas redes de ensino.

Assim, baseada nas considerações dos autores acima citados sobre a formação e a atuação de professores para a educação especial e inclusiva no Município de Belém, percebemos a insuficiente formação teórica e prática para lidar com a perspectiva da inclusão social e escolar. Numa dimensão geográfica maior, também podemos identificar essa problemática nos cursos de formação de professores no contexto brasileiro. Nessa leitura, podemos inferir que as políticas públicas ainda não conseguem atender as reais necessidades formativas desses profissionais.

Por conseguinte, é mister maior aprofundamento teórico sobre essa temática (formação de professores na perspectiva da educação inclusiva), para que sejam consolidadas mudanças reais para a operacionalização das medidas educativas e dos projetos e programas nas esferas federal, estadual e municipal, na perspectiva de atender de forma significativa o

processo formativo dos professores, bem como para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência.

No Quadro 2, temos os números demonstrativos dos resultados encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial (*Qualis B2*), no período de 1999 a 2010, destacando os artigos publicados e articulados com as temáticas do nosso interesse de estudo -formação de professores e políticas públicas para a educação especial e inclusiva.

Quadro 2: Produções científicas publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial (*Qualis B2*), no período de 1999 a 2010, considerando ano, artigo, nº de trabalhos publicados e percentagem. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Artigo	Nº de trabalhos publicados Tema Central: Formação docente e políticas públicas para a educação especial e inclusiva	Percentagem %
1999	24	3	12,5
2000	16	2	12,5
2001	14	-	0,0
2002	16	1	6,25
2003	18	1	5,5
2004	27	4	14,8
2005	18	2	11,1
2006	29	2	6,9
2007	31	3	9,6
2008	35	4	11,4
2009	34	1	2,9
2010	33	3	9,0
TOTAL	295	26	9,0

Fonte: Elaboração própria.

Com o intento de evidenciar um panorama quantitativo dos estudos publicados nas revistas citadas, compreendendo ao período de 1999 a 2010, identificamos no Quadro 2, o total de 295 artigos sobre as temáticas educação especial e educação inclusiva, porém encontramos somente 26 com os descritores formação docente, políticas públicas, educação especial e inclusiva.

Entendemos que esse número de produções referendando essas temáticas ainda é pouco expressivo, em razão da crescente exigência social e educacional no quadro brasileiro, em decorrência da necessidade de uma formação inicial e continuada baseada nos fundamentos teóricos e práticos da educação inclusiva. Ainda podemos destacar outros motivos igualmente relevantes para a necessidade de ampliar a quantidade de estudos sobre essas temáticas, em decorrência da preocupação de alguns professores atuantes com alunos com deficiências nos espaços escolares, ansiosos e atentos para que aconteçam resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, ressaltando em grandes

mudanças pedagógicas para sua ação docente. Podemos entender também que realizamos uma busca limitada na identificação do *Qualis B*, CAPES, quando há outras revistas também indexadas, as quais não consultamos por motivos explicitados no início deste capítulo, mas que acreditamos possuam publicações com a referida temática.

Acreditamos, no entanto, que, apesar da pouca quantidade de artigos produzidos nessas temáticas, demonstrada no Quadro 2, os pesquisadores continuam interessados em ampliar o universo sobre essas abordagens contemporâneas. Outro fator para expressar a lenta mas contínua produção dos pesquisadores nesses eixos pode ser justificada pelas mudanças teóricas e práticas que começaram a acontecer, principalmente, após a Declaração de Salamanca (1994), e que têm como ponto culminante a Política Nacional da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva (2008), documentos oficiais fundamentais para a consolidação de garantia dos direitos humanos constitucionais e de uma educação para todos.

No Quadro 3, a seguir, está uma descrição das produções científicas na Revista Brasileira de Educação Especial (*Qualis B2*), em destaque os anos de 1996 a 2010, ressaltando ano, autor, título e tema central. A razão desse espaço temporal se refere a uma questão meramente histórica para visualizar se aconteceu uma crescente produção na temática e nas categorias citadas.

Quadro 3: Produções científicas publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial (*Qualis B2*), no período de 1996 a 2009, considerando ano, autor, título e tema central. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Autor	Título	Tema Central
1996	Tunes Souza	Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental.	Prática dos Professores Deficiência mental.
1999	Mazzotta e Sá	Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.	Educação Especial Políticas Públicas
	Bueno	Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?	Política educacional Formação de professores Necessidades Educativas Especiais.
	Magalhães e Merch	Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira.	Educação Especial Plano Nacional de Educação.
2000	Minto	Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira.	Educação Especial Leis Planos Educacionais.
	Mendes	Políticas públicas: articulação com a produção científica em educação especial.	Educação Especial Políticas Públicas Produção Científica.
2001	-	-	-
2002	Oliveira e Poker	Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu paulista.	Educação inclusiva Educação Especial Inclusão.
	Figueiredo e	O recurso pedagógico sob o ponto de vista	Educação Especial

	Manzini	do aluno da habilitação em Educação Especial do Curso de Pedagogia.	Formação Professores Ensino Deficiência.
2003	Lopes Valdes	Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza.	Formação de Professores Necessidades Educacionais Especiais.
2004	Souza e Oliveira	Políticas de inclusão: formação de professores.	Formação de professores Políticas de Inclusão
	Oliveira	O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados.	Professores especializados Deficiência Representação social
	Leite	Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica.	Educação Especial Prática Pedagógica.
	Chacon	Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.739.	Formação Recursos Humanos Educação Especial Universidades.
2005	Michels	Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico.	Formação Professores Currículo Educação Especial.
	Silva e Aranha	Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva.	Educação inclusiva Proposta Pedagógica.
2006	Peterson	Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores.	Inclusão Capacitação de Professores Ensino Colaborativo.
	Garcia	Políticas para a educação especial e as formas organizativas para o trabalho pedagógico.	Trabalho pedagógico Política educacional Educação Especial.
2007	Matos	A política de educação especial no Estado de Sergipe (1979-2001).	Cidadania Política Educacional Educação Especial Deficiência
	Rios	Modes of making special education history in Colombia: a critical view about the history of pedagogic practices.	Historia da Educação Especial na Colombia Prática Pedagógica Educação Especial.
	Vitalino	Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	Formação Cursos de Licenciatura Inclusão.
2008	Monteiro e Manzini	Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe.	Concepção Inclusão Educacional Educação especial.
	Marques, Carneiro Andrade Martins Gonçalves	Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil	Pesquisa Educação Especial.
	Bezerra	Inclusão escolar: uma travessia nas práticas pedagógicas através da pesquisa	Práticas Pedagógicas Inclusivas Políticas Públicas Documentos Nacionais e Internacionais
	Marquezan	O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente.	Educação Especial Legislação Brasileira.
2009	Campos e Silva	Conhecimento e margens: uma relação dialética na educação especial.	Educação Especial Saberes.

Vitta Vitta Monteiro	Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência.	Educação especial Infantil Educação Especial Formação de Professores
----------------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Tivemos como critério de escolha os trabalhos de Bueno (1999), Minto (2000) e Matos (2007), uma vez que cruzaram com o nosso objeto de estudo na medida em que analisaram o processo formativo, a organização das práticas pedagógicas dos professores da educação especial em decorrência de políticas públicas brasileiras, principalmente após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Nº 9394/96). Na leitura dos autores como Baptista e Jesus (2009), esses tecem seus apelos a Lei, considerando-a como um avanço significativo nas políticas de inclusão, além de legitimar uma reorganização das ações governamentais exigindo novas mudanças nos sistemas de ensino na esfera brasileira.

Bueno (1999), em seu artigo “Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?”, teve como objetivos estabelecer um paralelo entre os princípios e pressupostos da educação inclusiva; analisar os documentos sobre as políticas nacionais de formação docente, a educação inclusiva e a educação especial. Como suporte teórico utilizou Bueno (1993), Ferreira (1995), Demo (1997), entre outros. O autor fez uma discussão sobre integração, inclusão e necessidades educacionais especiais (NEE). Diante dessa problemática, Bueno (1993), lançou perguntas que encaminhavam à reflexão sobre a formação “ideal” e necessária de professores para atuarem com os alunos com NEE.

As conclusões do autor no estudo realizado nos indicam sobre a importância de uma formação direcionada a esses alunos, independentemente de ser geral ou específica e que, nos documentos oficiais nacionais, o *locus* de formação de professores é no ensino superior. Articulando ainda com as ideias do autor, entendemos que, durante o processo formativo nos cursos de formação inicial, o aluno (futuro professor, no caso), precisa adquirir conhecimentos inerentes a cada deficiência, o que exige saberes específicos das características de cada estudante. Só adquirindo esses saberes ele vai poder assim, contribuir para as necessidades educativas, com intervenções pedagógicas para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Minto (2000), no artigo “Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira”, teve como objetivo analisar as determinações sobre a Educação Especial contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB-Nº9394/96) e no Plano Nacional de Educação (1998), considerando as análises das formas de como o tema foi tratado nesses documentos. Como suporte teórico, utilizou Torres (1996), Miranda (1997) e outros. Como procedimento metodológico, realizou uma pesquisa documental, destacando os principais aportes legais: LDB Nº 9394/96; Plano Nacional de Educação (PNE-1998), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE/1997, 1998), dentre outros.

O autor analisou os documentos citados, tendo como suporte reflexivo a responsabilidade da educação especial; as condições dos sistemas de ensino; as matrículas para as pessoas com deficiências; classes especiais e necessidades educacionais especiais. Nesse estudo, Minto (2000) concluiu que existe um avanço da política governamental no contexto brasileiro para a educação especial, porém é preciso uma luta da sociedade civil para que essa modalidade seja assegurada a todas as pessoas com deficiência. Em suas considerações, acrescentou, ainda, que o Estado parece não ser o único responsável pela educação especial e inclusiva, mesmo considerando a educação geral um direito constitucional e importante para todos numa sociedade democrática.

Matos (2007), em seu artigo “A política de educação especial no Estado de Sergipe (1979-2001)”, teve como objetivo realizar uma avaliação da política de educação, no Estado de Sergipe, no período entre 1979 até o ano de 2001. Utilizou como suporte teórico Bergo (2000), Cunha (2001), Ferreira e Glat (2003), dentre outros autores. Como procedimento metodológico, realizou uma pesquisa documental, utilizando 136 diferentes documentos desse Estado, tendo como principal fonte de informação a Secretaria de Estado da Educação. Com base nesse estudo, o autor concluiu que, no período temporal analisado (1979 a 2001), se efetivaram repasses regulares de recursos do Governo federal para o Governo estadual, verbas decisivas para a implementação da política de educação especial em Sergipe.

Ainda segundo as conclusões de Matos (2007), apesar dos investimentos do Governo do Estado, esses não foram suficientes para suprir as necessidades formativas dos professores, justificada pela pouca expressividade da política de educação especial em Sergipe, onde as relações sociais contribuíram de forma determinante para a (re)constituição de uma escola e de uma sociedade democráticas. Os resultados de sua pesquisa ainda apontaram para o entendimento de que a formação de professores no ensino superior (inicial e continuada) ajuda na elaboração dos conhecimentos, embora sejam insuficientes para trabalhar com alunos com deficiências, pois, na maioria das vezes, os cursos de formação não oferecem as condições teórico-metodológicas para o ensino inclusivo.

Considerando os trabalhos citados, de Minto (2000) e Matos (2007), a respeito das temáticas (formação dos professores de educação especial e políticas inclusivas), percebemos a preocupação e uma curiosidade crescente dos pesquisadores em investigar sobre as políticas de inclusão. Nota-se, porém, pelos resultados assinalados, que ainda há muito que se avançar para a sua consistência, uma vez que identificamos um intervalo de sete anos entre um estudo de um autor para outro e praticamente respostas semelhantes quanto à necessidade na qualificação de professores para o contexto inclusivo e, principalmente, inferimos ser necessário superar práticas pedagógicas excludentes nos espaços escolares no cenário brasileiro, que, seguindo as determinações contidas nos documentos oficiais, direcionam para a formação inicial e continuada de professores, para que possam corresponder efetivamente às reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiências nas escolas de ensino regular e especial. Com efeito, também consideramos que os modelos de formação para a educação especial, ante o panorama dos resultados desses estudos mapeados não logram acompanhar as mudanças políticas, sociais e educativas.

Na continuidade de nossa busca, consideramos importante fazer o mapeamento dos trabalhos publicados em eventos científicos relevantes, como nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação³ (ANPEd), um dos mais importantes encontros de pesquisadores no contexto brasileiro, contando mais de 30 anos de realização.

Desse modo, nos quadros de número 4 a 12, trazemos as produções científicas publicadas nos periódicos da ANPEd, considerando o período de 2000 a 2010, destacando os grupos de trabalho que se referem às temáticas mais bem direcionadas ao nosso estudo, dentre esses: GT5 Estado e Política Educacional, GT8 Formação de Professores e GT15 Educação Especial, considerando as variáveis ano, autor e título. É importante esclarecer que os nomes dos GTs se repetem em todos os eventos da ANPEd.

Quadro 4: Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT5 Estado e Política Educacional, no período de 2000 a 2010, considerando ano, autor e título. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Autor	Título
2000	Krawczyk e Rosa	Mapeamento das possibilidades de investigação da política educacional gestada na América Latina.
2002	Nunes	Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará
2002	Ross	Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da

³ ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Acesso: <http://www.anped.org.br>

		educação especial inclusiva
2003	Maues	As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática.
2004	Bahia	Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?
2005	Machad	Atuação do Banco Mundial em educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimo.
	Maués	O trabalho docente no contexto das reformas.
2006	-	-
2007	Bites	A implementação da política educacional de inclusão em Goiás: como ignorar os professores no processo de tomada de decisões na educação escolar.
2008	-	-
2009	Mazzeu	A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos.
2010	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os artigos publicados nesse GT5, destacamos Nunes (2001), com o estudo: “Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará”. A autora teve como objetivo clarificar a política de formação continuada dos professores do Estado do Ceará, considerando as mudanças institucionais impulsionadas pelo Banco Mundial, por meio do Projeto Nordeste, na tentativa de compreender as políticas implementadas pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC).

A autora (NUNES/2001) utilizou como base teórica os fundamentos de Escudero (1998), Pérez-Gómez (1997), Perrenoud (1997), Giroux (1997), Schön (1992), Alarcão (1993), dentre outros. Como procedimento metodológico, a pesquisa apoiou-se no estudo descritivo e interpretativo e realizou uma análise dos seguintes documentos nacionais: Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Nº9.394/96), Projeto Tempo de Aprender, dentre outros.

Haja vista os resultados encontrados pela autora, destacamos o fato de que na política de formação do Ceará existe pouca participação dos professores na definição desta e que os documentos conferem importância às necessidades docentes. Em consonância com o estudo da autora, percebemos que, ao fazer uma trajetória histórica das políticas de formação propostas pela SEDUC. Inferimos que, apesar da intensificação das ações do Governo, visualizando a formação inicial dos professores, essas ainda não são suficientes para produzir mudanças profundas nos processos de ensino e aprendizagem nos espaços escolares inclusivos.

Assim, destacamos o trabalho da autora Nunes (2001), por ter uma semelhança com nossos estudos, visto que ela fez alguns recortes lançando um olhar sobre a realidade do Estado do Ceará, no caso, sobre as políticas de formação de professores e fazendo alusão a alguns documentos locais: Plano Decenal de Educação para Todos (CEARÁ, 1993-2003), Sistema de Acompanhamento Pedagógico-SAP (CEARÁ, 1997), Programa: Formação contínua para profissionais do magistério da rede pública de ensino (CEARÁ, 2000). Não podemos, entretanto, traçar considerações mais aproximativas com nosso objeto de estudo, porque seus estudos (NUNES, 2001) não fazem ressalva à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

O estudo de Maués (2003) “As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática”, e o de Bites (2007) “A implementação da política educacional de inclusão em Goiás: como ignorar os professores no processo de tomada de decisões na educação escolar”, se entrelaçam na medida em que analisam as políticas de formação de professores no Brasil, com origem nas reformas implantadas na década de 1990. Levaram em consideração a importância e as metas dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentre outros.

Como suporte teórico, Maués utilizou Bourdoncle (1994), Schön (1994), Carboneau (2002), Mello (1999) e outros. Como pressuposto teórico, Bites destacou Dallari (1999), Libâneo (2001), Demo (2001), Silva Jr. (1990, 2002), Lima (2001, 2002), Saraiva (2003), entre outros. Como procedimento metodológico, os autores Maués (2003) e Bites (2007) realizaram um estudo dos documentos internacionais e nacionais referentes às diretrizes e bases da educação e diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. Segundo o autor, “a definição dessas políticas está ligada às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais, resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social”. (MAUÉS, 2003, p.1).

Como conclusão, os autores comungaram com as ideias de que as políticas brasileiras de formação de professores são reflexos das diretrizes governamentais, obedecendo as normas dos organismos financiadores. Consideraram também a relevância da formação inicial e continuada de professores, apesar da existência de cursos aligeirados, o que compromete a qualidade do profissional reflexivo capaz de limitar uma leitura da realidade na qual está inserido.

Assinalamos que os estudos de Maués (2003) e Bites (2007) se aproximam de nosso estudo -formação de professores- na medida que nos fazem refletir sobre a influência

que os organismos financiadores exercem nos países em desenvolvimento, cobrando destes a criação e implantação de reformas educacionais, primando pela descentralização e redemocratização do ensino e acesso à educação básica; resultados nem sempre atingidos por estes países, em decorrência de suas realidades locais e de outras questões de ordem política e econômica.

Nessa mesma direção, Santos (2008) assinala que os organismos financiam, definem e orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo. Nesse quadro, torna-se importante observar a participação de tais organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel do Banco Mundial, em diferentes esferas do campo educacional, no caso, voltadas também para o processo de inclusão social e escolar.

Assim, encontramos em Nunes (2001), Maués (2003), Bites (2007) e Santos (2008), aspectos semelhantes ao objeto proposto por nossa investigação sinalizando que as reformas implantadas que dizem respeito à formação docente no contexto brasileiro são reflexos de políticas nacionais, que devem, em geral, ser resultados de uma formação adquirida nas instituições de ensino superior, logo, dizem respeito também à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Fica evidente a ideia de que, para a operacionalização e efetivação das políticas inclusivas tornam-se necessárias as condições e possibilidades de articular o dito ao feito, ou seja, reconhecer os esforços empreendidos pelo Estado, nas esferas federal, estadual e municipal para consolidar as ações governamentais articuladas às diretrizes oficiais que precisam corresponder às necessidades formativas do professor, considerando os saberes e conhecimentos nos cursos de formação de professores. Entre o que diz a lei e o espaço para sua efetivação, no entanto, existe um grande fosso.

No Quadro 5, temos as produções publicadas nos periódicos dos encontros da ANPEd do GT8 Formação de Professores, correspondendo ao período de 2000 a 2010.

Quadro 5:Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT8 Formação de Professores, no período de 2000 a 2010, considerando ano, autor e título. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Autor	Título
2000	Azambuja, Oliveira, Freitas e Villani	Processos de formação de um professor.
	Pierson e Franzoni	Conhecimento e saber em experiências de formação de professores.
2001	Fonseca	A formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas.

	Luis e Santiago	Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas.
	Xavier e Coutinho	A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças.
2002	-	-
2003	Rahme	Formadores de professores: elementos para a construção de uma experiência.
	Camargo Bernardes, Ribeiro, Linhares	A sala de aula como experiência de si.
2004	Barreiro	Novos espaços formativos de professores e prática docente.
	Bragagnolo	Educação e novas exigências profissionais: novas exigências á prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série.
	Grigoli, Teixeira e Lima	Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas.
	Brito e Ferreira	Banco mundial e o financiamento do Programa Magister de formação de professores.
2005	Corsi	Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental.
	Ferreira	Políticas de formação docente em Belém do Pará: dilemas e desafios do projeto escola cabana.
	Lade	A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora (MG).
	Papi	Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização.
	Silva	A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001).
	Torriglia	Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente.
2006	-	-
2007	Rheinhimer	Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições.
2008	-	-
2009	Braga	Formação inicial de professores e educação especial.
	Pereira	Novos sentidos da formação docente.
	Makeliny O.Gomes Nogueira, Ana Mercês Bahia Bock	A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores.
2010	-	-

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de Luis e Santiago (2001) -“Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas”- teve como objetivo compreender as repercussões dos processos formativos do professor sobre sua ação pedagógica profissional. Como pressuposto teórico, destacaram Brzezinski (1996), Luckesi (1995), Depresbiteris (1993); Sousa (1993); Nóvoa (1995), dentre outros. Como procedimento metodológico, os autores realizaram uma pesquisa de campo tendo como método o estudo de caso, com três professoras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e duas de escolas pública e privada, localizadas no mesmo Estado.

Após seus estudos e análises, concluíram que, em relação ao processo formativo, houve uma transformação crítica na prática das professoras, criando espaços de reflexões, considerando, assim, os cursos de formação inicial e continuada relevantes para os saberes da experiência e os saberes da formação.

Ao articular os estudos realizados por esses autores, identificamos aproximação com nossas investigações, quando também consideramos as atitudes de reflexões sobre as práticas pedagógicas presentes nas ações educativas com alunos com deficiências e nos processos formativos dos professores de educação inclusiva. Ao encontro desses posicionamentos, temos o entendimento de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9), que assinalam:

A reflexão nos permite identificar e compreender os condicionantes das intervenções educacionais nos processos de ensino e aprendizagem, viabiliza ao mesmo tempo a busca e a análise de alternativas de ação que dão sentido e significado à nossa prática e a pedagogia no chão da sala de aula.

No Quadro 6, está um panorama quantitativo dos estudos publicados nos periódicos da ANPEd, no período de 2000 a 2010, que também se referem à temática Formação de Professores, considerando ano, números de trabalhos nos estados do Brasil.

Quadro 6: Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT 8 Formação de Professores, no período de 2000 a 2010, considerando ano, nº de trabalhos e Estados do Brasil. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Nº de trabalhos	Estados do Brasil
2000	2	Rio Grande do Sul/ São Paulo
2001	4	Minas Gerais/ Brasília/Rio de Janeiro/ Piauí
2002	3	Bahia/ Mato Grosso/ Minas Gerais
2003	2	Minas Gerais (2)
2004	4	São Paulo/ Santa Catarina/ Mato Grosso/ Minas Gerais
2005	6	São Paulo/ Pará/ Minas Gerais/ Paraná, Goiás, Santa Catarina
2006	-	-
2007	1	Santa Catarina
2008	-	-
2009	-	Paraná/ Rio de Janeiro/São Paulo
2010	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que as produções do GT8 Formação de Professores concentram-se no eixo Sudeste com predominância para São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro. No eixo Sul, percebemos pouca expressividade dos trabalhos nesse GT8, com o registro no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. No eixo Centro Oeste/Nordeste estão Brasília, Mato

Grosso, Goiás, Piauí e Bahia. Com esses dados do período (2000 a 2010), identificamos uma limitada participação e produção de trabalhos sobre a temática formação de professores, onde podemos pressupor que os escritos não ficam focados somente numa temática e sim sempre articulados com outro eixos de estudo.

Ao destacar os ensaios no Estado do Ceará sobre a formação de professores tendo como foco de estudo a educação inclusiva, ressaltamos os projetos de pesquisas desenvolvidos por Magalhães (2002 a 2010), dentre os quais destacamos: "Profissão professor de educação especial: delineando um perfil" (2002), "Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino superior: o caso da Universidade Estadual do Ceará" (2005), "Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na educação infantil: uma proposta de formação docente com base na psicomotricidade" (2006), "Formação de professores para práticas de educação inclusiva na escola básica: contribuições a partir da psicomotricidade e do teatro" (2006); "Diversidade e inclusão na formação do pedagogo: alternativas para o currículo do Curso de Pedagogia" (2007/2008), "Identidade do professor em tempos de escola inclusiva: tecendo histórias de vida e de formação" (2009), "Aprendizagem e desenvolvimento na escola inclusiva: contribuições da psicologia sócio-histórica de base vigotskiana à formação docente" (2010), "A psicologia da educação nos processos de formação docente: um estudo com base em L. S. Vygotsky" (2010).

É importante destacar que os projetos de pesquisa de Magalhães tiveram como interesse investigar a natureza da formação e atuação dos professores de educação inclusiva no contexto brasileiro e cearense. Seus estudos são importantes fontes de pesquisas nessas temáticas, pois contribuem de forma significativa para a formação de saberes docentes, proporcionando novas reflexões na tentativa de compreender cada vez mais sobre a realidade formativa dos professores na perspectiva da educação inclusiva que recebem em suas salas de aula alunos com deficiência, com suas especificidades de desenvolvimento e aprendizagem, precisando, portanto, de um atendimento educacional especializado.

No quadro 7, divulgamos as produções publicadas nos periódicos da ANPEd do GT15 Educação Especial, nos anos de 2000 a 2010, destacando o período de 2000 a 2010, considerando ano, autor e título.

Quadro 7: Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT15 Educação Especial, no período de 2000 a 2010, considerando ano, autor e título. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Autor	Título
-----	-------	--------

2000	Andrade, Baptista, Müller, Jesus, Pereira, Souza	As diferenças vão à escola... Interatividade, individualização e a formação de professores: construindo uma prática de formação inicial em educação especial.
2002	Lunardi	Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial.
2003	Lacerda	Portadores de necessidades especiais frente às políticas de reconhecimento.
	Silva, Arelaro	Diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive. construindo alternativas de políticas de inclusão.
	Ferreira	O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas.
2004	Garcia	Discursos políticos sobre Inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil.
	Oliveira, Amaral	Políticas Públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão?
	Correa	A Educação Especial no Brasil dos Anos 1990: um esboço de Política Pública no contexto da reforma do Estado.
2005	Dal-Frono, Oliveira	O professor na escola inclusiva: construindo saberes.
	Garcia	Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial.
	Silva, Palhano	Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência.
2006	Thomas	A inclusão no ensino superior: "- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial..."
2007	Cruz	Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física.
2008	Silva	Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência.
2009	Souza, Oliveira	Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes.
	Sardagna	Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva.
	Possa, Naujorks	Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos.
	Siems	Professores da educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária.
2010	França	O trabalho do professor de educação especial nas complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar.
	Cardoso	Políticas de educação inclusiva no governo Lula: aproximação inicial.

Fonte: Elaboração própria.

O estudo de Oliveira e Amaral (2004) -"Políticas Públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão?"- teve como objetivo analisar as políticas de inclusão direcionadas aos portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Como aporte teórico, as pesquisadoras utilizaram Mazzotta (1996), Ball (1997), Frigotto (2001), Fonseca (2003), Poker (2003), dentre outros. Como procedimento metodológico, analisaram o contexto sóciopolítico e as ações dos organismos financeiros internacionais, como Banco Mundial e segundo as reformas neoliberais. A pesquisa foi de

natureza qualitativa, com estudo de caso, realizada em três escolas municipais em Belo Horizonte (MG). Para a coleta e análise dos dados, as autoras utilizaram-se das técnicas da entrevista semiestruturada e do questionário, tendo como sujeitos 20 professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Para a realização da análise documental, utilizaram documentos oficiais nacionais e como documentos internos da escola o projeto político pedagógico (PPP).

As autoras constataram que não há como negar a existência dos documentos legais referendando a educação inclusiva, bem como a importância dos estudos nessa temática. Argumentaram, no entanto, que “para que eles se tornem realidade, para que se concretizem, tem-se ainda, um longo caminho a ser percorrido” (OLIVEIRA e AMARAL, 2004). Diante desse retrato, as autoras também concluíram que as escolas investigadas não tinham a cultura da educação inclusiva e que, mesmo com a sensibilidade dos professores para a aprendizagem dos alunos com NEE, não existia uma aprendizagem significativa em decorrência de uma inexpressiva implantação das políticas inclusivas nesse local, bem como da carência de formação de professores para atuarem nos espaços inclusivos, o que dificultava as práticas pedagógicas diversificadas nas salas de aulas.

O estudo de Cardoso (2010) -“Políticas de educação inclusiva no governo Lula: aproximação inicial”- teve como objetivo investigar as possíveis relações das políticas da educação inclusiva com os índices do IBED, em destaque durante a gestão do governo Lula, enfocando o período 2003 a 2010. A autora considerou revelante se debruçar sobre esse momento histórico, pois aquele período indicava que “o discurso da educação inclusiva torna-se política educacional no âmbito nacional”. Como suporte teórico, ela apoiou-se em Lima e Mendes (2008), Mendes (2006), Caiado e Laplane (2008).

Como procedimento metodológico, realizou a abordagem qualitativa, utilizando a análise dos seguintes documentos: Programa Educação Inclusiva: o direito à diversidade (2004), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Concluiu que, apesar da existência dos documentos oficiais e dos programas sociais do Governo brasileiro, permanece uma desarticulação dos propósitos das políticas públicas em relação às práticas inclusivas dos professores.

Analisando os trabalhos dos autores destacados, Oliveira e Amaral (2004) e Cardoso (2010), encontramos algumas semelhanças com nosso estudo quando sinalizam os documentos oficiais direcionados à formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva. Mesmo Oliveira e Amaral (2004) realizando uma pesquisa teórica com análise

documental e de campo, e Cardoso (2010) realizando somente um estudo teórico e documental, percebemos que esses tecem comentários críticos que direcionam a mesma realidade brasileira, ou seja, a formação de professores. Efetivamente, fazendo essas análises similares em relação à precária e/ou insuficiente formação do professor para a atuação no âmbito inclusivo, identificamos nos estudos o fato de que esses resultados fazem parte de uma problemática nacional, inserida portanto, no mesmo contexto histórico e cultural.

Em razão desse mesmo fenômeno social, torna-se necessário um olhar focado sobre o processo de formação para as práticas inclusivas, principalmente porque as políticas públicas, apesar de seus avanços normativos, dependem de várias interfaces no contexto econômico, cultural e educacional, o que torna mais complexo resolver os problemas na esfera social e conseqüentemente escolar.

No Quadro 8, expomos uma descrição quantitativa dos trabalhos publicados nos periódicos da ANPEd, considerando os períodos de 2000 a 2010, articulados com as políticas públicas e formação de professores para a educação especial. A intenção desse quadro demonstrativo é evidenciar essa trajetória com o propósito de visualizar o crescente interesse dos autores sobre as categorias há pouco assinaladas, lembrando: educação especial, educação inclusiva, formação de professores e políticas públicas inclusivas.

Quadro 8: Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT5 Estado e Política; GT8 Formação de Professores e GT15 Educação Especial, no período 2000 a 2010, considerando ano, trabalhos publicados, trabalhos sobre as temáticas e percentagem. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Trabalhos publicados				Trabalhos sobre a temática				Percentagem
	GT5	GT 8	GT 15	Total	GT 5	GT 8	GT 15	Total	Percentual
2000	19	10	16	45	2	2	2	6	13,33%
2001	16	24	19	59	1	4	-	5	8,47%
2002	10	10	8	28	1	2	1	4	14,28%
2003	20	12	17	29	2	3	4	9	18,36%
2004	22	22	12	56	2	2	2	6	10,71%
2005	15	27	21	63	-	6	4	10	15,87%
2006	18	19	10	47	-	-	1	1	2,12%
2007	23	31	15	69	1	1	1	3	4,34%
2008	16	18	5	39	-	-	1	1	2,56%
2009	12	21	15	48	1	3	6	10	20,83%
2010	20	21	4	45	-	-	2	2	4,44%
Total	191	215	142	548	10	23	24	57	10,48%

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar a quantidade de trabalhos defendidos nos respectivos GTs, identificamos o total de 191 artigos na categoria Estado e Política (GT5). Na categoria Formação de Professores (GT8), temos 215 e na categoria (GT15), Educação Especial, há 142 trabalhos. Percebemos uma expressiva quantidade de pesquisas nos GTs se relacionarmos a

importância dos encontros e das temáticas no contexto educacional brasileiro, o que pode contribuir e proporcionar mudanças no desenvolvimento profissional dos profissionais da educação ou, pelo menos, encaminhar novas discussões e reflexões nesse âmbito.

Identificamos o fato de que a menor quantidade de trabalhos ocorrem no ano de 2002, sobre a temática, com dez artigos no GT5; dez artigos no GT8 e oito artigos no GT15, tendo o percentual de 14,28%. Em relação à maior quantidade de trabalhos esta ocorreu no ano de 2007, com 23 no GT5; 31 no GT8 e 15 no GT15. Na hipótese sobre a quantidade de trabalhos publicados nesses períodos, percebemos considerável interesse pelos estudos nas áreas de formação de professores e políticas públicas inclusivas, em decorrência da insatisfação, por parte da maioria dos profissionais da educação inclusiva, sobre a teoria e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras, refletindo ainda atitudes estigmatizadas e preconceituosas diante dos alunos com deficiências, possivelmente resultantes de cultura histórica e da carência de uma formação mais específica para esses profissionais.

No Quadro 9, trazemos as produções publicadas nos periódicos da ANPEd, na temática Estado e Política Educacional (GT5), nos anos de 2000 a 2010, considerando os trabalhos defendidos nos Estados do Brasil.

Quadro 9:Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT5 Estado e Política Educacional, no período de 2000 a 2010, considerando ano, nº de trabalhos e Estados do Brasil. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Nº de trabalhos	Estados do Brasil
2000	1	São Paulo
2001	1	Ceará
2002	1	Paraná
2003	1	Pará
2004	1	São Paulo
2005	2	Bahia/ Pará
2006	-	-
2007	1	Goiás
2008	-	-
2009	1	São Paulo
2010	-	-
Total	9	-

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Quadro 9, identificamos nove produções brasileiras referentes à temática “Estado e Política Educacional”, concentrando-se no eixo Sudeste e Sul, a exemplo

de São Paulo e Paraná. Com limitada expressividade aparece o eixo Centro Oeste, somente com um em Goiás e um no eixo Norte/Nordeste, Bahia e Pará, respectivamente.

No Estado do Ceará, ainda considerando a realidade das políticas públicas da educação especial e inclusiva, além do trabalho de Nunes (2001) -“Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará”- (já comentado), localizamos nesse quadro o estudo de Figueiredo (2002) -“Políticas de educação especial: região Nordeste”- que teve como objetivo analisar os documentos, diretrizes e normas da educação especial que definem a política dessa modalidade de ensino em seis estados da Região Nordeste: Rio Grande do Norte, Bahia, Ceará, Paraíba, Piauí, Pernambuco.

Como procedimento metodológico, a autora realizou uma pesquisa documental, analisando os documentos dos seguintes Estados: BAHIA (Secretaria de Educação do Estado, Diretrizes para a Educação Especial do Estado da Bahia. SUPEN/Coordenação de Ensino Fundamental e Educação Especial); CEARÁ (Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CE N°361/2000), (Secretaria de Educação Básica do Estado. Política Estadual de Educação Especial: integração com responsabilidade. Fortaleza: SEDUC,1997); PARAÍBA (Conselho Estadual de Educação), (Plano Estadual de Educação do Estado-Documento elaborado pelo Conselho Estadual de Educação, do Estado da Paraíba. 2003); PERNAMBUCO (Conselho Estadual de Educação), (Resolução CEE/PE N°01, de 14/02/2000); PIAUÍ (Conselho Estadual de Educação), Resolução CEE/PI N° 003/2000), (Secretaria da Educação-Diretrizes para a educação especial no Estado do Piauí. Teresina); RIO GRANDE DO NORTE (Conselho Estadual de Educação), (Resolução CEE/RN N° 02/2002 (Anteprojeto), (Resolução CEE/RN N° 01/96), (Secretaria de Estado, da Educação, da Cultura e dos Desportos-Normas básicas para a organização e funcionamento administrativo e pedagógico das escolas da rede estadual de ensino de Rio Grande do Norte/RN), (Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar, 2001). (FIGUEIREDO, 2000, p. 37- 38).

Com relação ao cruzamento dos estudos das autoras Nunes (2001) e Figueiredo (2002), percebemos que privilegiam a mesma realidade, a formação de professores no Estado do Ceará. Embora tenham percorrido objetivos investigativos diferenciados, o foco dos estudos encontram elementos semelhantes quando se deparam com as políticas públicas implementadas na mesma realidade local, bem como quando analisam documentos internacionais, ponderando os mesmos princípios e diretrizes sobre a formação de professores.

Lembramos que Nunes (2001), dentre os documentos analisados, destacou os projetos e documentos do Estado: Projeto Nordeste, Projeto Tempo de Aprender, com vários subprojetos, e o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP,1997). Figueiredo (2002) fez

uma abordagem descritiva dos documentos legais, analisando os fundamentos e as normas referentes à política de atendimento para a educação especial. Em relação à Política do Estado do Ceará, a autora destacou o fato de que a formação desses profissionais vai ao encontro da Constituição do Brasil (1988, art. 226): “especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL,1998).

Nessa perspectiva, Nunes (2001) e Figueiredo (2002) comungam algumas ideias sobre a formação de professores para a educação básica, quando consideram as linhas de ações propostas pelas políticas públicas do Estado do Ceará, que ensejaram inúmeras ações governamentais, proporcionando mudanças no panorama para formação de professores. Outro aspecto a se considerar é que, apesar de os documentos apontarem a relevância da formação dos professores para a educação básica, não conferem importância às próprias necessidades docentes, ficando claro que muitas dessas ações do governo na esfera da educação e da formação surgem para atender as necessidades imediatas exigidas pelos interesses políticos de cada governo. Seguindo essa análise interpretativa, Nunes (2001, p. 5) destaca ainda que “os rumos da educação nacional estão entrelaçados e as decisões federais afetam diretamente aos contextos estaduais e municipais, ainda que esses tenham sua própria história e suas políticas específicas”.

Ainda sob o foco das políticas públicas e da formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva no Estado do Ceará, Magalhães (2008) fez um estudo com o título “Políticas e práticas de educação inclusiva no sistema municipal de ensino de Fortaleza-CE: início de conversa”. Teve como objetivo discutir a política educacional desenvolvida pela Secretaria de Educação no Município de Fortaleza, para os alunos com deficiência, com base nos dados dos anos de 2003 a 2006. Como procedimento metodológico, realizou uma pesquisa documental junto à Secretaria Municipal de Educação (SME-CE). A autora se referiu às iniciativas inclusivas no sistema municipal de Fortaleza, fazendo uma demonstração evolutiva e quantitativa das matrículas dos alunos com deficiência nesse município. Destacou que a política de inclusão para essa clientela era organizada em três eixos: escola, atendimento especializado e mobilização social.

De acordo com os resultados, concluiu em seu estudo que as políticas educacionais situam as escolas nos diversos dilemas pedagógicos, porque se veem ante a diversidade dos alunos e sugerem que essas precisam promover a acessibilidade e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nesses espaços escolares. No que se refere à política municipal de Fortaleza, a autora apontou que as medidas tomadas

remetem ao “ato de solidariedade e tolerância”, pois ainda não atendem as demandas necessárias para a construção de um sistema de ensino mais democrático”.

Ante dessa problemática local (Fortaleza-CE) sobre a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva identificada por Magalhães (2008), percebemos que, mesmo com muitos desafios educativos não superados, a escola ainda é considerada como um espaço democrático, apesar da incapacidade de algumas práticas pedagógicas que não conseguem corresponder às necessidades de desenvolvimento integral e de aprendizagem de seus alunos, em decorrência da diversidade dos grupos e de suas particularidades; mas, o caminho mal começou...

Para dar prosseguimento ao descritor Educação Especial (GT15), exibimos o Quadro 10, registrando a quantidade de publicações nos Estados do Brasil, correspondendo ao período de 2000 a 2010.

Quadro 10:Produções científicas publicadas nos encontros anuais da ANPEd no GT15 Educação Especial, no período de 2000 a 2010, considerando ano, nº de trabalhos e Estados do Brasil. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Nº de trabalhos	Estados do Brasil
2000	2	Rio Grande do Sul, Espírito Santo
2001	-	-
2002	1	Rio Grande do Sul
2003	5	Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais (02). Goiás.
2004	3	São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul.
2005	3	Rio Grande do Sul, São Paulo, Pará.
2006	-	-
2007	1	Paraná
2008	1	Minas Gerais
2009	5	Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul (02), Roraima
2010	2	Espírito Santo, Ceará.

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos algumas similaridades nos Quadros 9 e 10, considerando as produções e estados do Brasil sobre as categorias de formação de professores, educação especial e políticas públicas inclusivas. Identificamos nas mesmas situações uma produção significativa nos eixos Sul/Sudeste, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Paraná, ficando com menor número de produções os eixos Norte/Nordeste, com Roraima, Pará e Ceará.

Podemos atribuir como hipóteses sobre o pouco interesse nas pesquisas nas áreas de educação especial e inclusiva na região Nordeste, principalmente, no Estado do Ceará,

entre outros fatores, a precária formação inicial e continuada nos cursos das IES nessas áreas; o descrédito do trabalho pedagógico nas escolas para os alunos com deficiências e o inexpressivo número de estudantes com deficiências nas escolas regulares diante da quantidade de crianças com deficiências fora da escola nesse Estado. Consideramos, contudo que, para aprofundarmos os estudos realizados no Estado do Ceará, serão necessárias outras investigações fundamentadas numa abordagem mais contemporânea.

Continuando as buscas sobre os descritores de nosso estudo, temos no banco de dados de dissertações da Universidade Federal do Ceará (UFC), disponível no Portal da UFC, site: <http://www.ufc>, acessado em novembro de 2011, as seguintes linhas de Pesquisa: Avaliação Educacional; Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança; Educação, Currículo e Ensino; Filosofia e Sociologia da Educação; História e Memória da Educação; Marxismo, Educação e Luta de Classes; Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola; Trabalho e Educação. Nesses estudos mapeados, destacamos que no período de 2006 a 2011, encontramos o total de 223 trabalhos defendidos e inseridos nessas respectivas linhas de pesquisa, no Mestrado em Educação da UFC.

Dentre essas, consideramos como a que mais de aproxima do nosso objeto de estudo (formação de professores) a linha “Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança”, com o eixo Escola e Educação Inclusiva” e nela encontramos 15 trabalhos que se aproximam um pouco do nosso objeto de estudo. Nesses trabalhos, percebemos que os autores abordaram as temáticas: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência; avaliação das pessoas com deficiências no ensino superior; aluno com altas habilidades e seu encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); o sentido da escola para os alunos com problemas de desenvolvimento e deficiências; a educação do aluno com deficiência visual e a contribuição da Matemática para uma vida independente e práticas educativas para uma vida independente na educação infantil.

No universo dos estudos realizados e mapeados, os autores também fizeram análises dos documentos oficiais, considerando a educação especial e inclusiva e sua relação com a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência; analisaram os desafios e possibilidades nas práticas de leituras ante a diversidade dos alunos em sala de aula; discutiram como o aluno com deficiência visual faz uso da tecnologia da informação e comunicação; analisaram como os alunos com altas habilidades são avaliados e conseguem sua promoção à aprendizagem; trouxeram uma contextualização e uma análise da inclusão das pessoas com deficiências no mercado de trabalho; realizaram estudos sobre a educação de surdos; fizeram análise acerca de alunos com deficiência mental utilizavam o computador na produção textual; analisaram como o lúdico, a afetividade e as atividades escolares

contribuem para o bem-estar e a permanência na escola regular do aluno com necessidade educacional especial.

À vista dessa variedade de temáticas, encontramos apenas cinco trabalhos sobre as políticas públicas e a formação de professores para a educação inclusiva. Dentre essas, citamos os trabalhos de Santos (2011): “As políticas de educação a pessoa com deficiência: a proposta dos institutos federais”; Fernandes (2011): “A inclusão escolar na educação infantil: um olhar sobre a prática docente”; Araújo (2011): “Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do município de Fortaleza: proposta para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado”; Fernandes (2010): “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais; e Leite (2007): “Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação contínua para professores na escola inclusiva””.

Em relação à busca nos bancos de dados de teses, do doutorado da UFC, disponível no Portal da UFC, site <http://www.ufc.br>, acessado também em novembro de 2011, encontramos as teses nas mesmas linhas de pesquisa já citadas. Nos estudos mapeados, destacamos que no período de 2006 a 2011, encontramos o total de 204 trabalhos defendidos nessas linhas de pesquisa.

Vale destacar que na linha “Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança”, com o eixo Escola e Educação Inclusiva, identificamos apenas sete trabalhos que estão diretamente relacionados à educação inclusiva. Dentre estes, citamos Furtado (2011): com “Sua Majestade o Autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo”; Soares (2011): “Inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará”; Alencar (2011): “O trabalho pedagógico do professor de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): construir propostas de intervenção em três Escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza”; Brandão (2011): “Matemática e deficiência visual”; Lustosa (2009): “Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação” e Silva (2009): “A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar”.

Dentre esses estudos, no entanto, o que mais se aproxima do nosso objeto de estudo (formação de professores) é o de Lavergne (2009) -“A vontade de incluir “regime de verdade”- recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza”. A autora teve como objetivos identificar as práticas e estratégias de inclusão escolar e definir como se realiza a política de inclusão das crianças com deficiência nesse espaço escolar. Teve como base teórica os estudos de Vygostsky

(1991, 1994), Foucault (2005, 2006), Weber (2008) e Bourdieu (2001, 2005), Frigotto (2001), Figueiredo (2002), Rodrigues (2006), Montoan (2006). Como procedimento metodológico, a autora realizou uma pesquisa numa escola de ensino fundamental, localizada no Município de Fortaleza, com um estudo etnográfico, com 26 professoras.

Como resultado da pesquisa, ela concluiu que muitas vezes a inclusão se mostra “desprovida de intenções políticas, gerando no espaço da escola dominação e conflitos entre os profissionais”. Em relação aos professores, destacou que a formação contínua é importante para a produção de novos saberes e inseridos na perspectiva da identidade e cultura inclusivas, pois se consideraram como sujeitos formadores, dando-lhes legitimidade e poder sobre suas práticas pedagógicas.

Aprofundando os pressupostos sinalizados por Lavergne (2009), encontramos Garcia (1999), Nunes e Silveira (2008), Magalhães (2003, 2010), Leme (2009), Martins (2009), Figueiredo (2010), que apontaram sobre a importância do desenvolvimento humano, tendo como base as relações sociais; ressaltaram as interações dos sujeitos históricos e ratificaram a relevância do professor mediador capaz de impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiências.

Prosseguindo o mapeamento realizado no banco de dados do Curso Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE/CED/UECE), disponível no *site*: www.ced.uece.br/cmae, acessado em novembro de 2011, encontramos as seguintes linhas de Pesquisa: Didática e Formação Docente, Política Educacional, Formação e Cultura Docente. Nos estudos mapeados, destacamos que no período de 2004 a 2010, encontramos o total de 69 dissertações defendidos nessas Linhas de Pesquisa. Considerando que na Linha Formação Docente, Política Educacional, Formação e Cultura Docente, com o eixo Eixo 2-Política Educacional, Docência e Formação Profissional, identificamos apenas seis trabalhos direcionados à formação de professores na perspectiva para a educação inclusiva.

Dentre esses, destacamos o trabalho de Mendes (2010): “Inclusão e docência na educação infantil: um estudo de caso na perspectiva walloniana”. Teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores da educação infantil, na rede municipal de ensino em Fortaleza-CE, com vistas a identificar suas necessidades de formação, referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Teve como base teórica Henri Wallon (1981,1986), Kramer (2007), Magalhães (2002, 2005, 2008), dentre outros.

Como procedimento metodológico, a autora utilizou documentos oficiais referentes à educação especial e inclusiva, dentre eles a Declaração de Salamanca (1994), Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD- Nº9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola. Como técnica, realizou uma entrevista semiestruturada e observações das práticas pedagógicas de duas professoras da educação infantil.

Com bases em seus dados, concluiu que as práticas pedagógicas das professoras carecem de saberes sobre a teoria psicogenética e walloniana na perspectiva do desenvolvimento infantil e nas mediações pedagógicas, na medida em que essa teoria se apoia nos pressupostos teóricos sobre afetividade, aprendizagem, desenvolvimento na articulação: movimento, emoção e cognição, fundantes para a aprendizagem das crianças, principalmente na educação infantil.

Destacamos também o trabalho de Pereira (2010) -“Aprendizagem docente à luz da teoria histórico-cultural de Vygotski: contextos, concepções e estratégias”. O estudo teve como objetivo analisar as concepções e estratégias de aprendizagem dos professores constituídas ao longo de sua formação inicial e suas implicações na prática pedagógica. Utilizou como suporte teórico, Vygotsky (1982, 1998, 2003), Daniels (2001), Facci (2006), Martins (2006), Almeida (2007), dentre outros. A metodologia adotada pelo autor foi um estudo de caso realizado numa escola de EEFM da rede pública em Aquiraz-CE. A investigação concluiu que as concepções e estratégias utilizadas pelos professores estavam diretamente relacionadas à sua formação, sendo, portanto, necessária uma imersão nos espaços escolares na formação inicial, já que ele é um sujeito histórico, social e cultural, características aprofundadas na teoria vigotskyana.

Embora o autor, em seus estudos, não tenha abordado diretamente sobre a temática formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, percebemos algumas semelhanças com nosso estudo, que se utiliza da teoria histórico-cultural de Vygotsky, fundamental para a compreensão de uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência. Nessa mesma abordagem, encontramos em Pereira (2010, p.50) a reflexão de que “[...] é na prática que o professor aprende, seja essa prática exercida enquanto mestre de sala de aula, aprendiz em uma escola ou universidade que estuda, lê, se apropria das informações e conhecimentos necessários para o ser docente [...]”.

O estudo de Paiva (2011) -“Construção da identidade de um professor surdo”- teve como objetivo analisar a identidade e a história de vida de um professor surdo, mergulhando no universo da cultura surda. Como pressupostos teóricos, apoiou-se nos fundamentos de Goffman (1988), Ciampa (1987), Perlin (1997), Silva (2009), Skliar (2005), Quadros (2004) e

Magalhães (2007). Como metodologia, utilizou a história oral e como técnica uma entrevista ao professor surdo, com ajuda de um intérprete. A autora ressaltou, apoiada em suas pesquisas, a importância de estudos sobre cultura, identidade, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e formação dos professores surdos, em decorrência das necessidades sociais e formativas desses sujeitos inseridos no mundo dos ouvintes.

Como conclusão, identificou o fato de que há uma necessidade de estudos mais aprofundados sobre essas abordagens, considerando a real necessidade de proporcionar aos surdos acesso aos seus direitos sociais e deixou clara a potencialidade do docente surdo, apesar das dificuldades referentes às práticas pedagógicas nos espaços escolares.

Bernardo (2011) teve como estudo o trabalho intitulado “Do estranhamento do corpo: um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola”. O objetivo foi investigar os significados atribuídos ao corpo com deficiência no contexto de uma escola pública da rede municipal do ensino fundamental em Fortaleza. As abordagens teóricas e práticas apontadas pela autora destacaram as análises sobre o estigma e a identidade da criança desviante com deficiência física, com um “corpo estranho” no contexto da sala de aula, sobre a compreensão, formação e ação dos professores à luz da inclusão desses alunos com um corpo estranho no espaço escolar. A autora utilizou como base teórica Silva (2000), Palma e Meurer (2008), Trindade (2002), Mendes e Nóbrega (2004), Magalhães (2005, 2007, 2010).

Como procedimento metodológico, realizou uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, utilizando-se de instrumentos como a observação e a entrevista semiestruturada. Os resultados encontrados apontaram que as relações de alunos com corpos estigmatizados com seus professores eram complexas, permeadas de representações e significados, que as políticas públicas educacionais não conseguem responder ao abismo diante da diversidade, principalmente com o professor utilizando a pedagogia da diferença.

O trabalho de Silva (2011) destacou “Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva”. Teve como objetivo analisar os desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da Educação Inclusiva, investigando as práticas, formação e concepção dos professores que atuam com alunos com deficiência, considerando que o trabalho docente precisa realizar uma prática diferenciada que atenda à proposta de inclusão estabelecida pelos documentos oficiais brasileiros vigentes, dentre eles: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD-Nº9394/96). Baseou seus estudos em Mazzotta (2003), Januzzi (2004), Symansky (2004), Glat (2004), Glat e Blanco (2007), Magalhães (2002, 2004, 2008), Saviani (2007, 2008), Libâneo (2008) e

Pimenta (2006). Como procedimento metodológico fez uma pesquisa qualitativa, realizando um estudo de caso, com professores do ensino fundamental no Município de Tianguá-CE.

Como resultados do estudo, concluiu que a educação inclusiva constitui um grande desafio para o ensino e para a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial na rede regular de ensino, necessitando de uma reorganização do currículo dos cursos de Pedagogia no Brasil. Em relação à educação inclusiva no Município de Tianguá, considerou que “caminha a passos lentos”, tornando-se relevante à formação inicial de profissionais, privilegiando um currículo direcionado para lidar com a diversidade.

O trabalho de Silva (2011) -“Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão”- teve como objetivo investigar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Utilizou como suporte teórico Bianchetti (1998), Araújo (2008), dentre outros. Como procedimento metodológico, realizou uma pesquisa documental analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Nº 9394/96), Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2008), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A autora concluiu que as atividades desenvolvidas nas salas de AEE ainda carecem de estratégias de ensino para um significativo aprendizado para os alunos com deficiência. Também considerou que, embora o AEE esteja presente nas escolas inclusivas, ainda configura uma divisão na imagem social e uma ruptura entre os alunos com e sem deficiência nos ambientes inclusivos.

Após as análises dos estudos mapeados, identificamos algumas aproximações como o nosso objeto de estudo (formação de professores), pois demonstraram preocupações em identificar as atuais tendências teórico-práticas sobre a formação dos docentes para a educação inclusiva, apontando a importância de rever os currículos dos cursos de formação, com fundamento nas análises de documentos importantes, como a LDB, Política Nacional da Educação Inclusiva e apreciações dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas. É importante destacar o fato de que, em todas as pesquisas citadas, estas foram realizadas com professores nos espaços escolares inclusivos no Estado do Ceará, o que demonstrou o interesse em contextualizar o universal local, na perspectiva de socializar o pressuposto sob a possibilidade de pensar sobre os cursos de formação de professores para a educação inclusiva de forma positiva, na medida em que sejam consideradas as leis vigentes alicerçadas no compromisso dos profissionais da educação e, ainda, a consolidação do respeito aos direitos humanos.

Diante do que foi exposto, percebemos que, dada a relevância da natureza científica dos trabalhos apresentados no Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE/CED/UECE), isto expressa a existência da pequena quantidade (seis dissertações) na área de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, se considerarmos que já foram defendidas 69 dissertações, citadas anteriormente.

Assim, para privilegiar uma visão direcionada para essas categorias (formação de professores e educação inclusiva), vamos comentar os trabalhos apresentados no CMAE/CED/UECE, referentes à quantidade desses por turmas, exibidas no percurso de 2004 a 2010.

Na turma 2004, foram defendidas 12 dissertações, mas nenhuma retratou sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Nas turmas 2005, 2006 e 2007 foram defendidas 12 dissertações, também sem nenhum trabalho nesse enfoque. Na turma 2008, foram defendidas 15 dissertações, com dois trabalhos na área de educação especial e inclusiva. Na turma 2009, foram defendidas nove dissertações, contemplando somente um trabalho na mesma área. É importante ressaltar que todos estes trabalhos foram comentados neste capítulo.

2.2 Análise sobre o mapeamento e as constatações com base no estado da questão

Consideramos que os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, conforme nossas buscas, são frutos de reflexões demonstrativas de que o tema é discutido no plano internacional e nacional, o que aporta contribuições para redimensionar e implementar novas legislações direcionadas aos processos formativos, visando a uma atuação qualificada dos professores nos contextos inclusivos.

Essas discussões ocupam espaços de modo mais efetivo nos segmentos social e educacional, a partir do ano de 1996 até os dias de hoje, embora ainda com reduzidas investigações sobre a temática, como identificamos nos mapeamentos realizados, se considerarmos que existem políticas públicas brasileiras que orientam a educação na perspectiva inclusiva desde 1996, trazendo as diretrizes sobre a formação e o espaço de ação dos professores para os alunos com deficiências.

Nesse entendimento, as reflexões e estudos mapeados para evidenciar o estado da questão do nosso objeto de investigação servem como rico subsídio para um diagnóstico do que é vem pesquisado no campo da educação inclusiva no Brasil. É útil para evidenciar como esse tema é investigado, os objetivos pretendidos e, ainda, o tipo de metodologia utilizada, no

caso, em sua maioria, do tipo documental como as encontradas nos estudos de Bueno (1999), Figueiredo (2002), Oliveira e Amaral (2004), Jeovanini (2005), Fernandes (2010), Cardoso (2010), Mendes (2010), Silva (2011), Minto (2000), e Matos (2007). Mostra também que o contexto regional de realização dos estudos se encontra em sua maioria no Sul e Sudeste, bem como nos revela que a base teórica de sustentação utilizada pelos pesquisadores dessa temática em seus estudos sobre inclusão, indicam, em sua maioria, autores como Maués (2003), Garcia (2005), Bites (2007), Magalhães (2002, 2007, 2010), dados que nos enriquecem com olhares plurais e, ao mesmo tempo, com bases mais sedimentadas para serem por nós também utilizadas. Os mapeamentos realizados também revelam que os resultados alcançados nesses estudos inventariados apontam na direção de dificuldades de implantação e implementação dessa inclusão, seja pela formação do professor, seja pela condição da escola, entre outras respostas surgidas.

Todo esse mapeamento, portanto, só nos foi possibilitado pela elaboração do estado da questão sobre o nosso objeto de investigação. Desenvolvê-lo nos traz conhecimentos, segurança, bem como maior clareza da contribuição de nosso trabalho para o campo da educação inclusiva. Com base nessa consideração, fica explicitada a realização desse inventário, quando também constatamos que o nosso trabalho vai no mesmo sentido das pesquisas realizadas por Jeovani (2005), Garcia (2005), Oliveira (2010), Bueno (1999), Minto (2000), Matos (2007), Nunes (2001), Maués (2003), Bites (2007), Santos (2008), Luis e Santiago (2001), Magalhães (2008), Oliveira e Amaral (2004); Cardoso (2010); Lavergne (2009); Mendes (2010); Pereira (2010), Paiva (2011); Bernardo (2011) e Silva (2011) .

Ainda com base na realização desse inventário, constatamos a limitada produção de investigações no Nordeste, no Ceará, em Fortaleza e, mais ainda, na UECE. referente à temática do nosso interesse nesta pesquisa (formação de professores na perspectiva da educação inclusiva). Identificamos, nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por Nunes (2001), Figueiredo (2002), Magalhães (2008), Cardoso (2010), Mendes (2010), Paiva (2011) e Silva (2011), estudos que correspondem, do total de trabalhos inventariados e citados (169), a 4,1% (n=7). De acordo com esses dados, evidencia-se a importância também de nossa investigação. E, mais ainda, quando identificamos o fato de que do total dos 169 trabalhos mapeados, nenhum dos estudos se propõe acompanhar uma realidade estudada anteriormente em busca de identificação de mudanças relativas à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, tendo como referências a legislação oficial brasileira, como é o caso deste estudo.

Na lógica dessas constatações, resta evidente a contribuição dos nossos achados e resultados sobre a inclusão na realidade educacional de Fortaleza, em destaque, na Universidade Estadual do Ceará, em seu Curso de Pedagogia (CED).

Os achados, na medida em que possibilitam momentos de reflexividade com novos significados, trazem à tona a produção científica atualizada como prática social e da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, se observarmos os anos de 1996 até 2011. Dito de outra maneira, nenhum estudo mapeado pesquisou uma trajetória evolutiva correspondendo ao período de 1996 a 2011, desenvolvendo um acompanhamento longitudinal da implantação das legislações direcionadas à formação de professores numa perspectiva inclusiva, tendo como *locus* a realidade da cidade de Fortaleza, ou, ainda, outra realidade brasileira.

Entendemos que essas são as contribuições constatadas, quando se realiza o estado da questão, no caso, de nosso objeto de investigação. Acreditamos que ainda é importante exprimir que as investigações científicas mapeadas e analisadas nesse inventário, demonstraram o interesse, bem como a necessidade de estudos sobre a formação de professores para os espaços inclusivos, o que põe em evidência a importância da temática do nosso estudo, diante, também, da insuficiência de produções científicas que constatamos, especialmente se considerarmos nosso universo, o Estado do Ceará.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: TEXTOS E CONTEXTOS

Nesse capítulo, trazemos as dimensões conceituais dos autores que aportam em suas abordagens teóricas as vertentes sociais e formativas do professor, tendo como pano de fundo uma contextualização histórica sobre a educação especial e inclusiva, que corresponde desde a exclusão das pessoas com deficiência à perspectiva de inclusão nos espaços sociais e escolares.

Ao olhar atentamente para a história da humanidade é perceptível o fato de que as relações entre os homens foram marcadas pelo preconceito e a discriminação por questões de raça, cor, sexo, idioma, religião, condições físicas, mentais e outras tantas. Com o passar dos tempos, o homem evoluiu sua forma de pensar e agir culturalmente, criando leis que asseguravam a igualdade social entre seus pares na busca da universalização dos direitos humanos. Entre os grupos discriminados excluídos socialmente, encontramos as pessoas com deficiência que traduzem um história de crueldade, segregação, destruição e conquistas sociais.

Nessa interpretação e no percurso histórico sobre o tratamento a elas dispensado, identificamos conceitos estigmatizantes e preconceituosos, camuflados na imagem social do indivíduo, acentuando a deficiência em detrimento de suas capacidades como cidadão. Este tratamento vai desde a prática do extermínio entre alguns povos, passando por perspectiva assistencialista-caritativa associada à igreja, enveredando pela patologização da deficiência, oriunda do discurso médico, ingressando pelas atitudes e ações integrativas que vem se consolidando sob o paradigma da diversidade. No caminho dessa abordagem, Magalhães (2011, p. 115), lembra que: “[...] a concepção de deficiência produzida historicamente na sociedade impõe limites, incapacidades e classificação aos seres humanos, privando-os da possibilidade de participar ativamente de processos culturais [...]”. Nessa mesma visão, temos a interpretação de Santos (2006, p. 93), que afirma: “a deficiência é constituída e constituidora do processo de exclusão social, cuja complexidade associa dialeticamente os aspectos de ordem econômica, política, cultural e (inter) subjetiva”.

Assim, para entender como a sociedade brasileira transforma e vence as barreiras atitudinais diante das pessoas com deficiências, igualmente é mister dirigir atenção sobre as concepções e percepções sociais dos professores que lidam com essa parcela da população. Nessa dimensão, vamos também delinear, neste capítulo, ideias sobre as mudanças históricas dos processos formativos dos professores na perspectiva da educação inclusiva no cenário brasileiro para o que sinalizamos um percurso social e educacional de passos lentos, mas

decisivos, para a exclusão social e escolar, bem como da importância dos argumentos valorativos para as práticas pedagógicas inclusivas nos espaços escolares.

Vale a pena explicar que, quando utilizamos o termo “textos”, no título deste capítulo, nos referimos à formação do professor, enquanto o vocábulo “contextos” se refere ao cenário brasileiro sob o enfoque das mudanças históricas que acontecem no panorama político, cultural, social e educacional, relacionadas à educação especial e inclusiva .

3.1 Educação inclusiva: passos lentos e contínuos desta história

Demonstramos os passos lentos, mas contínuos, da educação especial e inclusiva, na intenção de contextualizar o conceito de deficiência e traçar um panorama longitudinal de forma breve, percorrendo desde a Idade Antiga até a contemporaneidade. Ao analisar as atitudes sociais diante das pessoas com deficiência nestes períodos, percebemos que essas categorias estão sob a caracterização do imaginário e das concepções das sociedades diante das pessoas.

Definir e caracterizar a educação inclusiva nos remete a conhecer conceitos, características e modalidades de atendimentos às pessoas com deficiência, fazendo assim uma abordagem social e educacional. Vale lembrar que as pessoas com deficiência ao longo da história foram rotuladas e estigmatizadas em decorrência de suas características físicas, psíquicas, cognitivas e motoras, conceituando-as como incapazes e improdutivas, incapazes de acompanhar as mudanças sociais.

O atendimento especializado destinado aos deficientes seguiu por um longo período como um modelo médico, reforçando a ideia da doença, colocando-os nos ambientes segregados para um tratamento especializado e distante do convívio social. Como lembra Mendes (2000, p. 66), “os principais problemas da Educação Especial no Brasil estariam relacionados à falta de oportunidades educacionais e a deturpação na função dos serviços educacionais existentes”.

Assim, fazendo uma marcha histórica em relação às pessoas com deficiências, percebemos que a sociedade brasileira empreende esforços para corresponder aos princípios constitucionais sobre os direitos humanos, igualdade e qualidade da educação para todos, condições de acesso e permanência na educação básica. A partir do final do século XIX e início do século XX, esses princípios estão presentes na busca da universalização e democratização do ensino, em que o Brasil tenta redimensionar a compreensão sobre a estrutura social e administrativa, com a implantação de reformas do Estado que propõem novas formas de organização e responsabilidade diante de uma sociedade capitalista.

Para garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, assegurado na política educacional brasileira, muitos aspectos precisam ser considerados para que possa ser efetivado o paradigma da diversidade, que “nasce junto com a ideia de respeito, aceitação reconhecimento e tolerância para com o outro”. (SKLIAR, 2006, p.30).

Se consideramos a educação como princípio democrático, uma vez que enseja a educação para todos, independentemente de diferenças individuais (raça, cor, credo, religião e tipos de deficiências), é preciso contextualizar os momentos social e histórico de cada etapa da sociedade, para entendermos os elementos que compõem o arcabouço da educação. Dentre estes, destacamos: concepções de democracia e sociedade; formas de organização dos sistemas de ensino abrangendo o acesso à educação básica e superior; formação, desenvolvimento e trabalho docente; compreensão sobre o papel social do professor; concepções de currículo escolar e conceitos valorativos de ensinar e aprender; entre outros. Portanto, a defesa da cidadania e do direito à educação da pessoa com deficiência constitui atitudes recentes na sociedade, conforme assinala Mazzota (1999). O autor lembra que a conquista e o reconhecimento de alguns direitos desta camada populacional, como elementos integrantes de políticas sociais, ocorreu apenas em meados do século XX.

No concernente à educação especial, essa é compreendida como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, compreendendo da educação infantil até o ensino superior e, tem como finalidade garantir serviços e atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL/MEC, 2001, p. 27), é definida como

[...] modalidade de educação escolar que tem como proposta pedagógica assegurar com conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

Com referência à educação inclusiva, tem como característica principal o respeito aos direitos humanos e as diferenças individuais, pois reconhece a diversidade dos alunos, considerando seus limites, capacidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, que “objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania como um direito de todos”. (OLIVEIRA, 2007, p. 32). Numa dimensão contemporânea, Soares e Carvalho (2012, p. 92), apontam que a educação inclusiva

[...] funda-se no reconhecimento e no respeito à diversidade humana, na crença, na necessidade de produção de ações afirmativas, nas relações da sociedade brasileira com os segmentos populacionais historicamente excluídos, como condição de construção de uma sociedade mais igualitária.

Fazendo uma interpretação da educação especial e inclusiva, embora esta análise comparativa nem sempre seja possível por ter características e finalidades diferenciadas, reproduzimos o posicionamento de Bueno (1999, p. 12)

[...] aí é que a educação especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, no nível dos sistemas de ensino, das instituições escolares e das salas de aula.

Continuando a discussão sobre as pessoas com deficiência, agora expressando os períodos da história da humanidade, temos Mazzota (1999), Bianchetti (2002), Magalhães (2003), Rodrigues (2006) e outros, que identificaram referências nas ações preconceituosas, marginalizantes e excludentes dos indivíduos, que eram classificados como “anormais”. Na Idade Antiga, essas atitudes excludentes foram solidificadas e construídas ao longo deste percurso, como lembram Bezerra e Figueiredo e (2010, p. 25):

[...] a história dos chamados excepcionais, hoje denominados pessoas com deficiência, é constituída de maus tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras. A princípio a sociedade dispensava às pessoas com deficiência, tratamento que as marginalizavam e estigmatizavam.

Ainda nesse período, na Grécia antiga, bebês que nasciam com algum tipo de deficiência eram comumente sacrificados ou escondidos, conforme relata o filósofo Platão: “Quanto aos filhos dos sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídas de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado” (PLATÃO citado por GUGEL, 2007, p.63). Na sociedade ateniense, Aristóteles, citado também por Gugel (2007, p. 63), pregava que “deve existir uma lei que proíba educar a criança disforme”. Em Esparta, qualquer tipo de deficiência era abominada. Segundo Pessotti (1984, p. 73), nessa cidade “crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono”. As leis romanas da Antiguidade não eram nada favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência, uma vez que os pais podiam eliminar suas crianças com deformidades físicas, para isto usando a prática do afogamento. Em cidades ou países onde a cultura do corpo e do belo e do inteligente estava em evidência, o tratamento para quem não se assemelhasse aos deuses, era o registrado. Vamos constatar que essa atitude chega ao século XX, com a ideia de ‘raça superior’ de Hitler na Alemanha.

Nos séculos IV e V, até mesmo religiosos como Santo Agostinho atribuíam a deficiência mental, a culpa, punição e expiação dos antepassados, pelos pecados cometidos, deixando expresso em seus escritos o que pensava sobre as crianças com deficiências. Seis séculos mais tarde, São Tomás de Aquino propôs outra explicação, apresentando-se um pouco

menos rigoroso no veredito, afirmando que as pessoas com deficiência seriam acometidas de uma espécie de demência natural; seus males não constituiriam um pecado, propriamente dito.

Na Idade Média, período em que a igreja católica redefinia o papel do Estado e a participação da população na sociedade, as pessoas com deficiência começavam a ser consideradas como cristãos que possuíam alma, assim merecedoras de tratamentos especiais. Como destaca Magalhães (2003, p. 30), “o dilema caridade-caridade é estabelecido, as crianças com deficiências, como cristãos, possuem alma, portanto, não podem ser sumariamente sacrificadas”.

Começavam a surgir, nesse período, as primeiras instituições especializadas para o acolhimento das pessoas com deficiência, sem qualquer serviço educacional, somente com a intenção de assistencialismo. Mazzota (1999) fornece registros contextualizados sobre a história da educação especial no Brasil, caracterizando o atendimento aos “portadores” de deficiência no início do século XIX até o século XX, assinalando a evolução da educação especial no cenário brasileiro, marcada pelas iniciativas oficiais e particulares isoladas. Na análise de Leitão (2008, p. 44), encontramos que

Nessas ações iniciais, identificam-se complexos mecanismos ambivalentes e ilusórios: ambivalentes porque, em nome de um acolhimento, parece ser a efetivação de um desejo de isolar ou afastar para bem longe tudo o que incomoda, fere ou foge àquilo que se costumava denominar normalidade.

No final da Idade Moderna, começava o interesse pelas patologias das pessoas com deficiência em decorrência de estudos e avanços na área das Ciências, especialmente, na Medicina e na Psicologia, surgindo os paradigmas das Ciências Biológicas e Psicológicas (LEITÃO, 2008). A concepção da deficiência, portanto, gerava ambivalência de sentimentos e atitudes como rejeição e piedade, surgindo ações sociais, religiosas, caritativas para proteger e cuidar, mas também para isolar tais pessoas em hospitais, prisões e abrigos.

Na Europa, localizam-se os primeiros movimentos favoráveis à educação de pessoas com deficiência, concretizadas por via de diversas medidas para o atendimento educacional levadas inicialmente para os Estados Unidos, Canadá e posteriormente para o Brasil. Mazzota (1999), também ressalta que a primeira obra impressa sobre a educação de pessoas com deficiência teve autoria de Jean-Paul Bonet, editada na França, no ano de 1620, com o título: “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. Vale destacar o fato de que a primeira instituição especializada para a educação de surdos foi fundada pelo abade Charles M. Eppée, em 1770, em Paris; ele criou o “método de sinais” para a comunicação de surdos.

Em relação à deficiência visual, a maior contribuição foi de Valentin Haüy, que fundou em Paris o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, no ano de 1784. O ensino da leitura dos cegos despertou reações positivas, marcando seu início com grande sucesso para o surgimento de outras instituições especializadas. Em se tratando da deficiência física, registra-se a criação, em 1832, na Alemanha, de “[...] uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos [...]”. (LARROYO citado por MAZZOTTA, 1999, p. 20).

Nesse mesmo período, iniciou-se o atendimento educacional às pessoas com deficiência mental. O médico Jean Marc Itard (1774-1838) trabalhou durante cinco anos com *Vítor*, um menino selvagem capturado na floresta de Aveyron (França), e foi registrando suas tentativas educativas, que originou o primeiro manual de educação para pessoas com retardo mental, cujo título era “De l'Éducation d'un Homme Sauvage” (1832).

No início da Idade Contemporânea, os movimentos populares ganham destaque no cenário mundial, com a participação das pessoas na sociedade pelo reconhecimento da liberdade e respeito aos direitos humanos. Desse período, no cenário internacional e nacional, especialmente no Brasil, começa a ser clamada a adoção de medidas progressivas governamentais com o objetivo de promover mudanças nas áreas de ensino e da educação. Desse período, a história da educação especial começa a ser escrita e passa a ser destacada, embora de forma muito discreta nas políticas educacionais, apesar de as ações de caráter privado e público terem sido concretizadas e implementadas, na maioria das vezes, pelo interesse de associações e ou de familiares das pessoas com deficiências.

De acordo com o levantamento realizado por Leitão (2008) sobre o surgimento de algumas instituições sem fins lucrativos para atendimento às pessoas no Estado do Ceará, temos, por exemplo, o Asilo de Alienados (1886), a Casa dos Cegos do Ceará (1943), a Sociedade de Assistência aos Cegos (1948), o Instituto Pestalozzi de Fortaleza (1956), o Instituto Cearense de Educação de Surdos (1961), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/Fortaleza (APAE/1965), a Associação Beneficente Cearense de Reabilitação (1966) e o Centro de Reabilitação Infantil (1976/CE). No que concerne à criação dessas instituições, Magalhães (2003, p.74) considera que “as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento aos portadores de deficiências no Estado partem de indivíduos isolados que se mobilizam em uma tentativa de instituir alguma forma de atendimento, em geral assistencial”. Portanto, são essas mudanças frutos de luta de grupos da sociedade civil ante os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência, entre eles também os familiares.

Percorrendo a linha do tempo, temos em 1965, no período do governo Virgílio Távora (1963-1967), a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE),

em Fortaleza, por iniciativa de um grupo preocupado com o atendimento educacional aos portadores de deficiência mental. Mesmo com o distanciamento histórico sobre o atendimento nas APAEs no universo cearense, podemos interpretar que essas instituições representam, em alguns municípios, o único espaço conquistado pela família para o acompanhamento de seus filhos com deficiências.

Na década de 1970, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cujo objetivo principal era “promover em todo território nacional a melhoria do atendimento especializado”. (MAGALHÃES, 2003, p. 63). Dentre outras finalidades daquele Centro, começava a preocupação com a formação dos professores de educação especial com a criação de classes e escolas especiais, reformulação de currículos, capacitação de recursos humanos, assistência financeira às instituições privadas e aos sistemas estaduais na área de educação especial. É importante considerar que a criação das classes especiais nas escolas públicas no contexto brasileiro e cearense foi um grande marco nos sistemas de ensino na tentativa de receber uma parcela significativa de alunos com deficiências, mesmo sem um preparo adequado dos profissionais dessas escolas e sem uma formação especializada de professores para lidar com esse “novo” alunado.

Expresso o período dessa mesma década (1970) há instantes sinalizado, Cardoso (2011, p. 98) destaca, em relação ao Estado do Ceará, que “[...] em 1997, foi lançada pela SEDUC-CE o documento Política Nacional de Educação Especial: integração com responsabilidade. Essa foi a primeira política estadual destinada especificamente às pessoas com deficiência [...]”. Essa ação governamental demonstrou, apesar da forma pouco efetiva, atender aos objetivos educacionais no âmbito da esfera estadual, tais como a garantia ao acesso, permanência e término do ensino do aluno com deficiência.

Prosseguindo o período da Idade Contemporânea, continuam os debates em âmbito nacional com a participação dos profissionais da educação. Dentre as diversas pautas de seus discursos, citavam as exigências sociais para a democratização do ensino; com respeito aos direitos dos indivíduos nos espaços sociais; valorização do professor e suas condições de trabalho; *locus* de formação e identidade do professor; melhorias na educação, etc. Como resultados desses movimentos sociais, foram criados leis e decretos no âmbito nacional sobre os direitos civis e educacionais, que também passaram a ter novos significados para o contexto da educação especial e formação dos professores para essa modalidade de ensino.

Para elucidar esse cenário, Bastos (2006, p. 57) destaca que, “no Brasil a elaboração de marcos legais para atender às pessoas com deficiência atendeu a uma

demanda interna da população visando à construção de uma sociedade democrática”. Também encontramos em Moreira (2005) uma coletânea de 94 documentos, distribuídos em lei, resolução e decreto, na esfera federal, estadual e municipal oficializados no Estado do Ceará, que tratam de assuntos diversos. Esses registros dizem respeito mais especificamente à ordem administrativa e governamental, cobrindo as áreas de saúde, assistência social, transporte, cultura, lazer e educação.

Para nossos estudos, importa caracterizar os documentos citados por Moreira (2005), somente os que fazem referência às pessoas com deficiência, formação dos professores e educação especial. Assim, a título de ilustração, trazamos no quadro 11, alguns desses documentos oficiais, nacionais e locais, com suas respectivas normatizações, correspondendo aos períodos de 1972 a 2004.

Quadro 11: Documentos oficiais nacionais e do Estado do Ceará, considerando as normatizações, referentes às pessoas com deficiência, formação dos professores e educação especial, considerando o período de 1972 a 2004.

Ano	Documento	Normatização
1972	Lei Nº 9.636 de 31 de outubro de 1972.	Dispõe sobre o Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Título VI: Do Financiamento: Art 76: “além dos serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados de eficiência escolar, instituir-se-ão entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino”.
1974	Lei Nº 9.825 de 10 de maio de 1974.	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará: Título I, art. 2º: “para os efeitos da Lei, compreendem-se como atividades de magistério as que exijam formação de professores e de especialistas em educação, caracterizadas pela função de docência, administração, supervisão, e inspeção de escolas, técnicos de educação e de planejamento, orientação educacional além de outras que vieram a ser introduzidas no Sistema Estadual de Educação”.
1984	Lei Nº 10.927-A de 02 de outubro de 1984.	Dispõe sobre a ação social do estado no que respeita a habilitação ou reabilitação e integração das pessoas com Deficiências. Art 4º: Ao estado compete fomentar e desenvolver a criação de estruturas adequadas, nomeadamente escolas especializadas e centros de formação e de readaptação profissionais, que assegurem e acelerem a integração social das pessoas com deficiências. Tais escolas e centros serão públicos e gratuitos”.
2004	Resolução CEC Nº 394/2004.	Fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Art.27: “a formação de professores para a educação especial processar-se-á com conformidade com o estabelecimento da LDB Nº 9394/96, artigo 59, Inciso III, e 62, e com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes. §2º: “aos professores que já se encontram exercendo o magistério, nessa modalidade de ensino, ou que atuarão junto a esses alunos, serão oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusiva no nível de pós-graduação”.

Fonte: MOREIRA, 2005.

Ao comentar a realidade das pessoas com deficiência no âmbito nacional e estadual, a autora (MOREIRA, 2005) sinaliza para o fato de que apesar de todos os esforços da sociedade e das políticas públicas brasileiras em incluir todos os segmentos sociais nas áreas de educação, saúde, lazer, trabalho, locomoção e esporte, é importante a criação de leis oficiais que legitimem os direitos civis para que essas possam ser respeitadas pela sociedade brasileira, dita democrática. Moreira (2005, p. 25) ainda justifica a importância de sua coletânea, quando registra nos documentos:

[...] um livro como este oportuniza um momento inaugural no Ceará, um vez que estabelece a construção de uma sociedade para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios de aceitação das diferenças e valorização da diversidade humana. Na realidade, as leis aqui discutidas, garantem condições de mudanças a partir de quebra de paradigmas, uma vez que tem como princípio básico à ação conjunta Estado/Sociedade Civil. [...].

Ainda encontramos alusão aos acontecimentos na atualidade, referentes a educação especial e na perspectiva da educação inclusiva, as análises de Barreto e Victor (2007), Jesus e Baptista (2009), que destacaram os avanços das políticas de inclusão e formação de professores. Fizeram um recorte das políticas de inclusão realizadas por diversos autores, considerando o âmbito internacional (Itália e França) e no contexto brasileiro nos Estados do Espírito Santo, São Paulo, Pará, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Paraíba e Paraná (Curitiba).

Analisando os passos lentos e contínuos do atendimento das pessoas com deficiência e da educação inclusiva, identificamos o fato de que a sociedade contemporânea ainda precisa ressignificar seus conceitos sobre os direitos humanos e acerca da deficiência, considerando o princípio da diversidade diante do que levantamos e registramos. Analisando a educação inclusiva na perspectiva de implementação de políticas e projetos educacionais, Beyer (2007, p. 81) reconhece que

[...] não podemos apontar o que parece óbvio, ou seja, que estamos diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidade, diante da demanda que resulta da priorização em lei do projeto político pedagógico inclusivo, e que não possibilita vislumbrar, ainda formas exequíveis de implementação.

Na atualidade (2012), embora tenhamos vasta legislação que dita os direitos das pessoas com deficiência e sobre a formação dos professores para atuarem nos espaços escolares, ainda deparamos com barreiras atitudinais que vão desde a falta de conhecimento desses documentos até o não cumprimento do que eles estabelecem. A prática de negar os direitos adquiridos também legítimos das pessoas com deficiência nos conduz à seguinte interpretação: estamos diante de um grande desafio social, que consiste em fazer valer a igualdade, o respeito às diferenças, a aceitação do outro como partícipe dos diversos contextos sociais e o exercício pleno da democracia. E, nesse sentido, o que cabe a nós? Qual a nossa

parte? Quais a do Estado e a da União diante da legislação que já existe? Quais a da escola e a dos professores?

Compreender que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos civis daqueles que não possuem nenhum comprometimento intelectual, físico e sensorial, já é um passo, pois requer a quebra de discursos que engendram as relações e que fazem perpetuar a ideia de que esses não são capazes de conviver entre seus pares. Somente isso, no entanto, conta muito pouco. À sociedade compete fabricar um novo olhar sobre as diferenças, para que não sejam sinônimos de desigualdades, que o homem se reconheça no outro como sujeito de uma teia social, que aceite a ideia de que temos semelhanças e diferenças, e que uma delas consiste no fato de sermos, independentemente de nossas características físicas, cognitivas, psicológicas e outras, convidados a conviver em sociedade. Isso, em termos concretos de contexto brasileiro e cearense, leva a articularmos a nossa questão de pesquisa, que se relaciona à formação de professores, para evidenciarmos as mudanças nessa inclusão educacional nos passos lentos e contínuos dessa história, como refere o título desta seção.

3.2 Formação de professores no contexto brasileiro

Os estudos sobre a educação no Brasil emergem de ideias enraizadas em distintas realidades educacionais sob a influência das sociedades europeia e americana direcionando os rumos da formação dos professores no panorama brasileiro.

Efetivamente, nesta seção, optamos por delinear também uma breve trajetória sobre a formação de professores, baseada nas reformas políticas e educacionais que surgiram em decorrência dos interesses da educação popular nos diferentes povos e contextos culturais e, nessas aquelas voltadas para a inclusão.

Como lembra Saviani (2009, p. 143), “[...] no Brasil a questão do preparo do professor emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular [...]”. Assim, percorrendo os fatos históricos e o movimento em prol da formação de professores, identificamos tentativas para corresponder à profissionalização docente, aos objetivos das condições de trabalho, ao desenvolvimento e qualificação profissional e ao acesso à educação pública. A partir do final do século XIX e início do século XXI, essas categorias estão presentes na busca da universalização e democratização do ensino e de modelos padronizados para a formação dos professores que representavam a realidade e o modelo de sociedade baseado na intervenção do Estado, correspondendo aos interesses da população que atua no âmbito local e de acordo com a sua historicidade. Nas considerações de Vicentini e Lugli (2009), esse período se constituiu nas lutas e conquistas

travadas no campo social, cultural e educacional em todo o contexto brasileiro. Em suas ponderações, encontramos “[...] o surgimento das instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pode ser localizado em meados do século XIX, tendo essas sido consideravelmente modificadas desde então [...]”. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 27).

Ao se reportar a contextualização da formação do professor no cenário brasileiro, Saviani (2009; 2011) identifica o fato de que esta surge quando começam a preocupação e o interesse pela organização da instrução popular, alicerçadas nas políticas públicas brasileiras, abrangendo desde o período colonial, com a criação das Escolas de Primeiras Letras, passando pela importante criação das Escolas Normais (1890-1932), dos Institutos de Educação (1932-1939), das Escolas Normais Superiores, até a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura, consolidadas nas diretrizes para a formação de professores para a educação básica, como a LBD Nº9394/96 até as políticas públicas mais atuais do contexto brasileiro. Também como referência, encontramos estudos em Vieira e Farias (2002); Sales, Barreto e Farias (2009); Saviani (2010) e outros autores, que discutem sobre a trajetória da profissão do professor, contextualizando o cenário brasileiro e, dentre estes autores, apresentando recortes do panorama no Estado do Ceará.

Vale destacar Vieira (2002) que traz os relatos sobre a história da educação no Brasil, tecendo em suas análises fatos e feitos sobre a formação de professores no Estado do Ceará, permeando desde o período colonial até os anos 2000, caracterizados por constantes reformas educacionais e considerados pelo povo brasileiro como o tempo da democracia do ensino e das oportunidades educacionais.

Ao reproduzir o panorama da profissão do professor no período colonial, temos a interpretação de Schön (apud NÓVOA, 1992, p. 15), que assinala

A função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente um corpo de saberes e de técnicas e de um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente.

Nesse período, cabia aos padres jesuítas, chegados em 1549 e fundadores das primeiras escolas, instruir os filhos dos proprietários. Os primeiros professores recebiam formação baseada nos clássicos antigos, seguindo os padrões europeus que privilegiavam a Retórica, como sinal dos representantes da Companhia de Jesus. Por conseguinte, durante os 210 anos em que os jesuítas permaneceram no Brasil, eles exerceram intensas influências com medidas educativas e para a estruturação da sociedade colonial. Em 1759, foram

expulsos do Território Nacional em decorrência de serem obstáculos à preservação dos princípios religiosos. Diante desse quadro, percebemos que as ações educativas dos jesuítas foram identificadas em dois momentos que, segundo Vieira e Farias (2002, p. 44), podem ser assim estruturados:

Orientado-se pelo plano de estudos concebido por Manoel da Nóbrega, sendo voltado para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional. O segundo inspira-se nos princípios do *Ratio Studiorum*, centralizando-se sobre o ensino de humanidades, filosofia e teologia.

Vale destacar que a primeira preparação de professores no Brasil ocorreu no período imperial, a partir de 1820, nas escolas de ensino mútuo, havendo o interesse em ensinar as primeiras letras e preparar os professores para o domínio do exercício do magistério. Vale destacar que, o período imperial foi identificado com rupturas com o domínio português, começando a ser constituída uma identidade brasileira que repercutiu em diversas iniciativas sociais e reformas no campo educacional, a exemplo do que citamos algumas: Reforma Januário da Cunha Barbosa (materializada nas leis de 11 de agosto e 15 de outubro de 1827); primeira Constituição do Brasil (1824); Reforma Couto Ferraz (1854); Reforma Leôncio de Carvalho (1879), que constitui a criação de cursos normais para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária. Contextualizando esse período histórico, Vicentini e Lugli (2009, p. 32), destacam que

[...] os primeiros Cursos Normais brasileiros foram criados em alguns cidades pouco depois de proclamada a lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. Inciialmente, essas escolas foram instituídas em Minas Gerais e em Niterói, na província do rio de Janeiro, no ano de 1835. Em seguida, foram abertos cursos na Bahia em 1836, no Caerá em 1845 e em São Paulo em 1846.

Portanto, a formação de professores no período imperial permite identificar um ideário pedagógico marcado por normas e condutas rígidas em escolas representadas por professores e alunos das instituições públicas, onde prevaleceu a ausência da autonomia das escolas e dos profissionais da educação, apesar das grandes conquistas no cenário brasileiro advindas de iniciativas à profissionalização docente e ao exercício no magistério.

No período republicano, que corresponde a um extenso tempo, iniciado em 1889 aos dias atuais (2012), sinaliza o advento de profundas mudanças sociais refletidas nas leis educacionais intervindo na formação dos professores no cenário brasileiro. Identificamos o fato de que, a cada nova reforma brasileira, ainda permanecia a imagem assinalada pela inovação com ideias e modelos estrangeiros, esquecendo-se a realidade social e educacional de nosso País. São diversas as medidas governamentais que caracterizaram o início da profissionalização do magistério e sobre a formação dos professores, sendo impossível retratá-las neste estudo.

Podemos destacar algumas, entretanto, sem ferir a sequência de ordem cronológica e de importância, como a Reforma Benjamim Constant (1890); a Constituição do Brasil (1891); a Reforma Epiácio Pessoa (1901); a Reforma Ridávia Correia (1911); a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luis Alves (1925) (VIEIRA, 2002). Vale ressaltar que, em 1932, se consolidava nas ideias pedagógicas o Manifesto dos Pioneiros (1931-1932), que expressava os interesses educacionais em defesa da escola pública, gratuita e laica. Saviani (2010, p. 35) ressalta nesse sentido que o manifesto foi “um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”.

Relativamente à formação de professores, encontramos também relatos em Vicentini e Lugli (2009), citando a Reforma Francisco Campos (1931), que “cria o registro de professores do ensino secundário no Ministério da Educação, prevendo a formação universitária específica, fornecida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, a licenciatura”. Os autores destacaram a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei nº 8.530 de 02/01/1946), que teve como determinações a organização nacional para a formação de professores; regular a articulação dos níveis e tipos de ensino; melhorias e organização do antigo Curso Complementar, no caso, as escolas normais regionais. Os autores ainda complementam dizendo que “a reformulação do Ensino Normal feita em 1971 resultou na criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério que esta não foi capaz de reverter o processo de perda de prestígio social dos cursos de formação de professores primários [...]”. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 48).

Continuando o elenco das iniciativas públicas, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD Nº4024/61), que fixa as diretrizes para a educação nacional; Reforma Universitária (1968), que dispõe de medidas sobre as funções e organização do ensino superior; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD-Nº5692/71) refere até ao ensino de 1º e 2º graus e a LDB Nº9394/96.

Analisando todo o movimento da profissionalização e formação dos professores, identificamos que, ao mesmo tempo, o período republicano trouxe exigências de uma organização política e institucional com o surgimento da industrialização e a solidificação de uma sociedade capitalista e atualmente globalizada. Esse continua exigindo novas demandas sociais e um novo perfil de professores para educação básica e para o ensino superior. A evolução de conquistas dessa trajetória evidencia as mudanças produzidas que trazem marcas históricas de lutas e movimento sociais da categoria; mudanças que, pautadas nos discursos a favor do trabalho docente, consequentemente das condições de trabalho e na qualificação dos

professores da formação inicial e continuada. Assim, ao longo desses anos, essas foram referendadas nas reformas educacionais e nos documentos oficiais nacionais.

Desse modo, com base nesse breve passeio sobre a formação do professor no contexto brasileiro, é preciso reconhecer que a história dos docentes foi marcada por fatos contínuos correspondentes à progressiva e crescente profissionalização, apesar de identificarmos momentos de perda da autonomia desses profissionais da educação, resultado de vários fatores sociais e culturais, que remetem à desvalorização da categoria e às condições de trabalho docente, que nem sempre respondem à devida importância e valorização de suas ações pedagógicas que exercem na educação brasileira.

Em face dessa história, ao refletir sobre o movimento da formação do professor na educação básica, encontramos interfases com a trajetória da formação desses profissionais na perspectiva da educação inclusiva, na medida em que foram objeto dos mesmos reflexos ideológicos, históricos e sociais da educação brasileira. Também consideramos que é requisito básico para que se possa chegar às discussões como lidavam com os alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a implementação das legislações que orientam à formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva. Essas análises serão procedidas no próximo item.

3.2.1 Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: trajetória recente

Para falar sobre a trajetória da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, torna-se importante destacar nesse item o processo formativo para a educação especial, onde surgiram as primeiras iniciativas para a profissionalização e consolidação dos discursos sobre a importância da atuação e, portanto, a necessidade de qualificação desses profissionais para as escolas e classes especiais. Encontramos em Sanches (1995); Mazzotta (1999); Leitão (2008); Nóvoa (2009), Magalhães (2011); Soares e Carvalho (2012), dentre outros autores, as referências maiores para fazermos essa abordagem.

Mazzotta (1999) traça a linha do tempo no cenário brasileiro, compreendida desde o período imperial até o final da década de 1990, ao falar sobre o tema. Em seus registros, identificamos que, somente no início do século XIX, a formação de professores para a educação especial começou a acontecer em decorrência do trabalho educacional realizado nas instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência, tendo como destaque em suas referências o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1857). Ante os acontecimentos em relação ao atendimento e

acompanhamento pedagógico para as pessoas com deficiências, os cursos de formação, segundo o autor, eram realizados, em sua maioria, na Europa, como já citado. Mazzotta (1999, p. 35), ao se referir ao Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, em São Paulo, nos conta

Sua fundação foi possível graças à ida de duas freiras brasileiras para o Instituto de Bourg-la Reine, em Paris (França), a fim de prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação, as irmãs Suzana Maria e Madalena da Cruz, retornaram à Campinas em companhia de duas freiras francesas, irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha.

Com base ainda nos registros históricos do autor, é salutar referir que aos poucos foram sendo realizadas no Território Nacional as ações não governamentais e governamentais para o atendimento da educação das crianças com deficiência, contando, do início da década de 1950, a expansão de instituições públicas e particulares, tais como a Escola Municipal de Educação Infantil e a de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (1951); e o Instituto Educacional São Paulo-INEP (1954). De acordo com o autor, é interessante registrar que ele se refere à formação de um dos presidentes deste instituto ao assinalar: “[...] Em 1957 assumiu a direção do Instituto Educacional São Paulo o professor Aldo Peracchi, com a formação especializada na Itália. [...]”. (MAZZOTTA, 1999, p. 37).

Também encontramos Soares e Carvalho (2012, p. 23), que destacam: “[...] a data do início dos anos 1950, a iniciativa da professora Ana Rímoli de Farias Dória, como diretora do Instituto Nacional de Surdos Mudos, na implantação do Curso Normal Superior de Formação de Professores, cuja primeira turma comporta 52 alunos, graduados em 1954 [...]”.

Prosseguindo com a criação das instituições especializadas, Mazzotta (1999), em alguns momentos, se reporta à formação de seus profissionais, dizendo que em 1931, surgiu a Santa Casa de Misericórdia em São Paulo, com atendimento especializado aos deficientes físicos e com a criação de classes especiais hospitalares. Complementa as informações, assinalando que, em 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa–AACD, e em 1962, essa Associação manteve parceria com “[...] a *World Rehanilitation Fund* (WRF) de Nova York. Foi por meio desse intercâmbio realizados cursos internacionais para a formação de técnicos em aparelhos ortopédicos e membros artificiais”. (MAZZOTTA, 1999, p. 41).

No final dos anos 1950 até os anos 1970, foram intensificadas as campanhas nacionais direcionadas e voltadas às pessoas com deficiência. Como resultados desses movimentos, destacamos a Campanha para a Educação de Surdos (1958); a Campanha Nacional de Educação de Cegos (1960); a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de

Deficientes Mentais–CADEME (1960). Dentre as várias atribuições, essa última campanha teve por finalidade “[...] incentivar, pela forma de convênio, a formação de professores e técnicos especializados da educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais [...]”. (MAZZOTTA, 1999, p. 52). Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial–CENESP, pelo Decreto Nº 72.425/73. Em relação à formação de professores para a educação especial, destacamos nele o artigo 2º, do item VII, que informa: “propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial”.

Identificamos o fato de que, de 1970 a 1980, a perspectiva de formação e o perfil de professores para atuarem com alunos com deficiência eram voltadas essencialmente para a educação especial, esses considerados como uma pessoa incapaz em razão da gravidade de sua limitação, portanto, com dificuldades no processo de aprendizagem e com maior possibilidade no processo de socialização. Assim, os professores, para lidar com esse tipo de aluno, eram considerados como especialistas, cuja formação era realizada nos cursos de nível médio ou superior.

Em 1990, foi instituído o Departamento de Educação Supletiva e Especial- DESE, como parte da Secretaria Nacional da Educação Básica- SENEb. Dentre as finalidades desse Departamento, que se encontram citadas no Decreto nº 99.678/90, o artigo 7º, item IV: sugerir a política de formação e valorização do magistério da Educação Especial, e no seu artigo 10º, item I: subsidiar a formação de políticas, diretrizes, estratégias e critérios para o desenvolvimento do ensino supletivo e da educação especial [...]”. Em 1992, seguindo as reformas presidenciais, reaparecem a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Segundo a Secretaria de Educação Especial do Estado de São Paulo (SEESP

Os cursos regulares de formação de professor especial surgiram em 1955. Desta época até 1972, estes cursos eram oferecidos com especialização pós-normal. De 1972 em diante a oferta passou a ser feita também em nível de 3º grau, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia (BRASIL/SEESP, 1994).

No que respeita à formação de professores no ensino superior para a modalidade de educação especial, Ferreira e Nunes (1994, p.57) revelam que a “formação do educador especial no Brasil, em nível de pós-graduação *stricto sensu*”, iniciou-se ao final da década de 1970 com os programas de mestrado criado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em referência à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, temos a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores da Educação Básica. Em seus objetivos e metas, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que privilegie conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL/MEC, 2002).

Em 2003, foi implementado pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL/MEC, 2003) o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2004), com vistas a “apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade”.

Ainda como referência à formação de professores no ensino superior, é importante citar Bueno (2002), que fez um inventário do quadro brasileiro, correspondendo ao ano de 1998, a oferta de cursos de graduação para a educação especial nas IES brasileiras, conferindo às atividades de ensino as disciplinas nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* e nos cursos de extensão. No período analisado, sua pesquisa teve como propósito “levantar, descrever e analisar, dentro de determinadas condições, a situação da educação especial dentro das Instituições de Ensino Superior Brasileira” (BUENO, 2002, p. 111). O autor concluiu em seus estudos que

[...] o retrato aqui apresentado mostra problemas, distorções e desajustes que merecem ser atacados de frente se quisermos, de fato, construirmos uma universidade comprometida com o bem-estar social e com a justiça social. Muito destes problemas, com certeza, são decorrentes de condições externas cuja responsabilidade não pode ser imputada às Instituições de Ensino Superior, mas a ingerências e determinações políticas mais amplas.

Para um estudo mais contemporâneo sobre a formação de professores para a educação das pessoas com deficiência no ensino superior, encontramos referências e amparo nos estudos de Valdés (2006), Mendes (2008) e Martins (2006), dentre outros.

Inferimos que a realidade brasileira encontrada nos cursos de formação de professores para os espaços inclusivos reflete o mesmo caminho percorrido e a semelhante interpretação dos fatos de um passado recente, abordando Bueno (1999), que sintetiza em seus achados o despreparo pedagógico desses profissionais oriundos de cursos de formação, quer a nível de capacitação, formação inicial ou continuada. Entendemos nesse sentido que uma formação adequada de professores precisa reconsiderar e ressignificar em suas políticas públicas as realidades dos sistemas de ensino, o tipo de alunado, a organização, o funcionamento e a gestão das escolas.

Nas palavras de Leite (2001, p. 83), temos o “desafio de fazer da docência uma profissão digna e respeitada, que possibilite ao professor gestar propostas e práticas pedagógicas capazes de mudar o quadro lastimável da escolarização no Brasil”, principalmente quando contextualizamos sobre a trajetória tardia sobre a formação dos professores para a educação especial e, mais recente, numa abordagem inclusiva. Na dimensão mais crítica, Denari (2006, p. 36) comenta:

[...] o descompasso observado entre a formação inicial de profissionais da educação especial e a execução desse serviço vêm obrigando a agentes responsáveis, quer no âmbito legal, quer no âmbito acadêmico a realizar ajustes curriculares de acordo com os diferentes enfoques e as necessidades operativas assumidas, com ênfase na proposta de educação inclusiva.

Na interpretação de Imbernón (2005) e Zeichner (2002), a formação precisa dar suporte teórico, metodológico e prático, para proporcionar ao professor o desenvolvimento do conhecimento profissional, permitindo avaliar a sua necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, possibilitando também momentos de reflexão, proporcionando visão crítica e realista da prática docente.

Essas considerações aludem à formação dos professores no contexto geral de ensino, mas também podemos vislumbrar para o universo dos professores na perspectiva da educação inclusiva, que precisam de igual importância, dos momentos reflexivos sobre sua ação docente, que entendemos deva ser alicerçada no seu desenvolvimento profissional.

Assim, permanece a discussão sobre a inevitável dualidade sobre a formação dos professores para a educação especial e na perspectiva da educação inclusiva. Nesse contexto, Bueno (1999) traz uma reflexão, considerando que as atuais políticas educacionais exercem papel decisivo na formação de professores e, dentre eles, do professor de educação especial, sendo preciso analisar a formação deste último em relação aos princípios e requisitos da educação inclusiva.

E agora olhando o presente, percebemos que, nesse caminho de formação dos professores, podem ser visualizadas suas fragilidades no desenvolvimento e valorização da profissão, na permanente busca de ultrapassar mudanças formativas e práticas, principalmente no tocante aos professores que atuam em realidades e contextos tão diferentes.

Entendemos que essas considerações direcionam à formação do professor na perspectiva inclusiva, uma vez que considera a subjetividade da prática docente, compreendendo que as diferentes formas de aprender do aluno são características da sua identidade cultural, histórica e social. Temos a interpretação de Magalhães e Cardoso (2008, p. 35), quando acentuam que “[...] não existe um modelo ideal de professor para a construção da

inclusão, existe o professor possível como sujeito histórico de seu tempo vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais [...]”. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário ao professor buscar e descobrir, nessa diversidade, formas diferentes de ensinar, para que a aprendizagem represente possibilidades de transformação significativa de seus alunos. Consideramos ser esse o perfil do professor para trabalhar com alunos com deficiência, respeitando, portanto, suas diferenças individuais e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No próximo capítulo, vamos abordar sobre os fundamentos teóricos ancorados nas análises sobre a formação de professor na perspectiva da educação inclusiva à luz da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, porque entendemos que conhecer seus pressupostos contribui para o processo formativo desses profissionais, consolidando na medida em que, aprendem sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiências, internalizam as atitudes menos preconceituosas diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo superam as mudanças sociais e pedagógicas em seus espaços de atuação.

4 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL COMO ESTEIO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, analisamos as vertentes educação especial; educação inclusiva; abordagem histórico-cultural; formação do professor; prática escolar; deficiências e diferenças, referendadas nos estudos de Mazzotta (1999), Bueno (1999), Ribeiro (2002), Valdés (2003); Magalhães (2003), Bastos (2006), Leitão (2008), e Jesus e Baptista (2007), Bezerra e Figueiredo (2010), dentre outros. Recorremos a esses autores na perspectiva de abordar sobre a importância da teoria vygotskyana na formação do professor para lidar com os alunos com deficiência. Localizamos Oliveira (1997), Vygotsky (1993, 1995), Magalhães (2001, 2003), Beyer (2003), Góes (2008), Anache (2008), Victor (2008), Nunes e Silveira (2008), Pereira (2010), que também apoiaram as discussões desse capítulo.

Os pressupostos teóricos que fundamentam a teoria educacional na abordagem histórico-cultural são estruturados nas concepções do psicólogo bielo-russo Lev Semeonovich Vygotsky e seus discípulos Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), dentre outros que ampliaram suas pesquisas na concepção socio-interacionista, destacando também a aprendizagem, o desenvolvimento e a atividade humana.

O paradigma histórico-cultural aborda uma perspectiva teórico-metodológica com base epistemológica no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, originando novas orientações à Psicologia e à Pedagogia. Assim, “Vigotski utiliza-se de elementos centrais formulados na teoria do conhecimento elaborada por Karl Marx, o materialismo dialético, no sentido de investigar de forma mais complexa os fenômenos psicológicos no Homem” (PEREIRA, 2010, p. 57).

A abordagem vygotskyana destaca, ainda, uma compreensão ao caráter dialético do desenvolvimento do indivíduo em seus processos psíquicos superiores e suas relações interpessoais, envolvendo as dimensões biológicas e culturais. Oliveira (1997, p.23) também ressalta a abordagem vygotskiana, considerando “numa mesma perspectiva do homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”.

As ideias de Vygotsky também são pautadas no enfoque sistêmico, ou seja, apropriando-se da relação entre homem-meio-cultural, no qual o desenvolvimento pleno do homem depende, essencialmente, da interação desse com o entorno social. Nesse sentido,

seus trabalhos⁴ têm como pressuposto a necessidade de estudar o comportamento humano como fenômeno histórico e socialmente construído. Suas obras expressam o objetivo de compreender diferentes aspectos da conduta humana, onde o desenvolvimento do indivíduo se processa de forma dinâmica com momentos vivenciais de rupturas e desequilíbrios, necessários à organização e estrutura desse indivíduo. Portanto, as ideias básicas de Vygotsky fundamentadas em base marxista que a dinâmica enfatiza a dinâmico de lutas sociais e caracteriza as relações dialéticas entre o mundo e entre o homem e ele próprio.

Podemos destacar algumas considerações que constituem a base de sua teoria, como as funções psíquicas superiores, que têm origem nas relações sociais, das quais o indivíduo participa, numa visão de constituição mútua, de fenômenos individuais e sociais. Nos estudos realizados por Pereira (2010, p. 46), encontramos

[...] uma das ideias básicas na teoria psicológica de Vigotski é a do caráter histórico e cultural dos processos psicológicos superiores (únicos dos seres humanos), ou seja, a ideia de que esses processos, como, por exemplo, a capacidade que o homem desenvolveu da linguagem, originam-se e se desenvolvem na e a partir das interações sociais mediadas por signos.

É oportuno frisar que, apesar de pouco tempo de vida, uma vez que Vygotsky morreu aos 37 anos de idade, no ano de 1934, em Moscou, suas obras estão presentes nos atuais debates nas área de Saúde, Educação e Psicologia, contribuindo significativamente para compreensão sobre pensamento, linguagem, aprendizagem, educação especial e inclusiva, na medida em que traz importantes reflexões sobre o desenvolvimento psíquicosocial e mental de alunos.

Em relação à educação especial, encontramos os ensinamentos em sua obra *Asnovi defektologii*⁵ (1995), que contextualiza o desenvolvimento psíquico dos alunos com deficiência; concepções do desenvolvimento de pessoas consideradas 'normais'; destacando elementos qualitativamente diversos desses indivíduos, em virtude, não apenas de suas diferenças orgânicas, mas também das peculiaridades nas relações sociais, fatores que fazem com que a criança com deficiência seja, não simplesmente, menos desenvolvida em determinados aspectos do que seus companheiros, mas um sujeito que se desenvolve em decorrência de suas possibilidades e oportunidades durante seu processo formativo. Nessa dimensão, podemos fazer o cruzamento da abordagem vygotskyana com a categoria formação

⁴Educational Psychology (1926), The Fundamental Problems of Defectology (1929), The Problem of the Cultural Development of the Child (1929), Play and its role in the Mental development of the Child (1933), Tool and symbol in child development (1934), A Formação Social da Mente (1999), Psicologia da Arte (2001), Pensamento e linguagem (1987), Psicologia Pedagógica (2003), Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1988).

⁵ Título original da obra: *Asnovi defektologii*. Obras completas, tomo cinco, publicado em russo, Editorial *Pedagogika*, Moscou em 1983.(VYGOTSKI: Obras completas, 1995).

de professor na perspectiva da educação inclusiva, na medida em que passa a compreender os saberes necessários ao processo de desenvolvimento das crianças com deficiência.

Historicamente, os estudos sobre as crianças com deficiências ganharam impulsos teóricos e práticos quando Vygostky passou a fazer parte do Departamento de Defectologia do Instituto Experimental de Psicologia da Universidade de Moscou, no ano de 1924, onde conviveu com crianças com diferentes deficiências. É válido ainda considerar, que a obra *Asnovi defektologii* constituiu importante pressuposto para a educação especial porque ressaltou novas concepções otimistas em relação ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, exemplificando que uma criança com defeito era capaz de ter um desenvolvimento semelhante ao das crianças 'normais', sendo, por isso, fundamentais as relações sociais, visando à plena integração da criança no contexto sócio-histórico.

Nessa abordagem, quando Vygotsky em seus postulados se referiu ao problema da defectologia, acentuou em sua tese fundamental que *“el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por um defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de outro modo”*. (VYGOTSKY,1995, p.3).

As autoras Góes (2008), Anache (2008) e Victor (2008), considerando as contribuições da abordagem histórico-cultural também evidenciam a obra “Fundamentos de defectologia”, como referência para a compreensão sobre as relações que a criança com deficiência estabelece com o meio, sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das crianças com deficiências. Nesse contexto, nos parece pertinente registrar os estudos de Góes (2008, p.36) quando assinala

[...] as discussões de Vygotski sobre a educação especial podem ser identificadas nos trabalhos que se encontram na coletânea “Fundamentos de defectologia” e que focalizam a escola especial e o desenvolvimento de sujeitos com deficiência. Entretanto, visto que, naturalmente as análises refletem as suas teses gerais do autor, é indispensável que se reporte a outras partes de sua obra, nas quais se encontram suas concepções mais abrangentes sobre os processos humanos.

Magalhães (2003, p. 93) também destaca em seus escritos sobre a educação especial e a importância dos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento na abordagem de Vygostky ao referir “que são necessários na medida em que nos ajudam a compreender melhor a diversidade de estratégias, estilos e ritmos de aprendizagem apresentadas por nossos alunos em sala de aula”.

Encontramos em Magalhães (2011), Góes (2008), Anache (2008) e Victor (2008) o entendimento de que, durante o processo formativo e nas relações com os outros, construímos

nossos conhecimentos, o que permite o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, enfim, dos processos superiores que dão suporte ao desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial e emocional. Elas entendem que, por meio dessa interação, podem ser superadas as limitações, descortinadas as possibilidades, capacidades e, portanto, o conhecimento de nós mesmos, como sujeitos sociais, como lembra Freitas (2006, p. 163), indo ao encontro dessa compreensão que

[...] a base teórica de Vygotsky redimensiona a concepção de deficiência e de inclusão educacional, ao postular que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais em uma constituição mútua entre fenômenos interpessoais e intrapessoais.

Baseado nos estudos das autoras ora citadas e nos pressupostos de Vygotsky, é lícito considerar que o desenvolvimento intelectual da criança é um processo que pode ser impulsionado também com ajudas externas, ou seja, quanto mais relações o aluno estabelecer com o meio familiar, social e educacional, maiores serão suas possibilidades de desenvolvimento. Mais uma vez, identificamos o fato de que a aprendizagem resulta da relação social, do contato com o entorno da criança e com seus pares.

Então, torna-se necessário que o professor compreenda a relevância dessas relações sociais, para que possibilite ao aluno maiores oportunidades e melhores condições de se desenvolver como sujeito. Em decorrência desse aspecto, percebemos a importância do elo entre aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, uma, precisa necessariamente estar presente, para que a outra aconteça, tendo com isso ressaltado o papel do professor na formação do aluno. Assim, reafirmamos que as relações sociais se tornam essenciais para a transformação do homem biológico em ser humano.

Diante desses fundamentos amparados em Vygotsky, consideramos que as influências externas (a ajuda do professor para o desenvolvimento e para o aprendizado do aluno) provocam diretamente transformações internas nestes. Nessa dimensão, os professores precisam entender que as atividades que realizam com seus alunos, em destaque, com os alunos com deficiência, possuem relação particular com seu desenvolvimento, com os significados de deficiência e diferenças que o professor possui, o que inclui a variação das diferenças individuais e das necessidades educacionais especiais. Assinalam Nunes e Silveira (2008, p. 103) ser “importante atentar para as capacidades que podem ser efetivadas a partir da intervenção do outro como mediador”.

Outra obra que merece destaque quando abordamos o desenvolvimento da criança é *Pensamento e Linguagem*⁶, sendo considerada uma das mais conhecidas de Vygotsky, publicada na antiga URSS em 1934, em Cuba em 1966 e no Brasil em 1987. O livro constitui a teoria essencial do desenvolvimento da Pedagogia para a Educação Especial. Segundo Oliveira (1997, p.42), a obra “trata da origem e do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem no ser humano comparando suas posições com as de outros autores”.

A obra evidencia também que o pensamento no indivíduo está articulado com as funções psíquicas, como linguagem, percepção, atenção e memória. Nunes e Silveira (2008, p.100) consideram que “a linguagem e as interações sociais são elementos cruciais na formação da consciência humana. A linguagem, por sua vez, não é apenas a expressão do pensamento, mas é a criação de imagens e sentidos internos”. Na mesma interpretação, Beyer (2006, p. 11) exprime que “a condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a torne capaz de desenvolver estruturas humanas fundamentais como as do pensamento e linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais (família, escola...)”.

É pertinente outro destaque nos postulados de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança com deficiências, quando sinaliza as diversas categorias da aprendizagem como: Zona de Desenvolvimento Real (ZDR); Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP); a estrutura do defeito; a correção e a compensação. Estes aspectos são também relevantes para a compreensão sobre o processo de aprendizagem e ensino destas crianças. Em relação à ZDP, Valdés (2003, p. 50), destaca

A zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que expressa a distância entre o que o sujeito pode fazer com a ajuda dos demais e o que pode fazer sozinho, que é anunciado quando alcança o nível de desenvolvimento atual. A ZDP é o espaço onde ocorre a aprendizagem.

Torna-se necessário também considerar o grau de desenvolvimento proximal, vinculado a resolver situações com ajuda de outras pessoas. Nas análises de Nunes e Silveira (2008, p. 103), identificamos a importância do desenvolvimento intelectual e as funções psicológicas superiores, durante o processo formativo da criança, quando afirmam

Percebemos que para Vygotsky a situação de ensino desperta e guia processos internos no desenvolvimento intelectual da criança, devendo voltar-se para as funções psicológicas ainda em formação, constituição. Ele defendia que aquilo que o aluno já sabe fazer sozinho não deveria ser o foco do processo de ensino.

⁶ Edição atual: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*: 4ª edição, Editora Moderna, São Paulo, 2008.

Isto posto, consideramos que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, especialmente sobre o que a criança já sabe (aprendizado real) e o que terá condições de aprender por meio de níveis de ajudas externas (aprendizado potencial), serão determinantes para os processos mentais superiores. Comungando com Silva (2010, p. 22), temos que “o aprendizado para Vygotsky não é apenas uma construção individual, é um processo social, interativo que exige a mediação do professor”. Para Vygotsky, o aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e envolve vários processos psíquicos superiores, processos esses que, sem o aprendizado, seriam impossíveis de acontecer. Com referência ao processo de compensação das crianças com deficiência, Vygotsky (1995, p.106), destaca:

[...] o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento em geral, depende não somente do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, quer dizer, das dificuldades as que conduz ao defeito desde o ponto de vista da posição social do criança. A compensação tem lugar em direções totalmente, diferentes em dependência com a situação que se cria, e em que meio a criança se educa e que dificuldades surgem para ele devido a esta deficiência.

Nas considerações sobre compensação, também abordadas por Góes (2008, p. 40), assinala que “consideramos que a superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores, que são maximamente educáveis em comparação com as elementares”.

Diante desses pressupostos, o entendimento sobre os fundamentos de Vygotsky destaca a importância ímpar para a compreensão da natureza do indivíduo, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da relevância das relações sociais da pessoa com a outra, resultando na relação desenvolvimento e aprendizagem. Assim torna-se de igual importância uma discussão mais integrada sobre a abordagem vygostkyana e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, o que será abordado no item a seguir.

4.1 Abordagem de Lev Semenovich Vygotsky e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva

Para a argumentação teórica para este item, nos reportamos aos escritores que contextualizam a abordagem de Vygotsky e sua importância para a formação do professor para a prática na perspectiva da educação inclusiva, cujos pressupostos convergem, ao considerarem que a deficiência é um fato real e subjetivo de algumas pessoas. Os autores nesse estudo acreditam no pleno desenvolvimento da criança como cidadão, respeitando suas capacidades e limitações. Estas são sustentadas nas concepções da deficiência e diferenças, constituídas ao longo das lutas sociais pela integração e inclusão. Essas lutas e mudanças

ocorrem tanto no ambiente escolar como em todos os espaços sociais onde a pessoa precisa ser respeitada em seus direitos e deveres respaldados pela Constituição Brasileira (1988).

De acordo com os estudos de Omote (1994); Bueno (1999); Mazzotta (1999); Magalhães (2003); Lima (2006); Baptista (2011); Carvalho (2009); Martins (2010); e Figueiredo e Bezerra (2010), observamos uma evolução nas concepções histórica e social, quando posicionam os múltiplos olhares para a inclusão e formação dos professores no sistema educacional brasileiro.

Dentre alguns fatores que contribuem para a concretização da mudança sobre as concepções de inclusão social e escolar, essas decorrem principalmente do paradigma da diversidade, das polêmicas e debates educacionais sobre a democratização do ensino, que vem crescendo em nível nacional desde o final da década de 1990; das concepções sobre diferença e deficiência; desenvolvimento e aprendizagem e das políticas públicas educacionais que norteiam novas ações para a gestão escolar e às práticas pedagógicas nas escolas inclusivas. Em relação a diversidade, Ribeiro (2007, p. 216) assinala

conhecer a diversidade e as identidades que perpassam o espaço escolar nos possibilita um ensino-aprendizagem mais democrático, aprimora nossos conhecimentos para o exercício de uma prática educativa voltada, o máximo possível, para a diversidade e diferença, consequentemente, para as experiências de valorização do outro.

De tal modo, ante essas categorias - processo de inclusão, formação dos professores e prática pedagógica para os alunos com necessidades educacionais especiais- entendemos que se faz oportuno lembrar os estudos referentes à teoria histórico-cultural de Vygotsky, sobre desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência na intenção de uma melhor compreensão sobre estes fundamentos. Nessa análise, merecem destaque as considerações de Freitas (2006, p. 162) quando indica que

O processo de inclusão educacional, analisados à luz da abordagem histórico-cultural, permite-nos apropriar novos significados em relação as pessoas com deficiência em espaços segregados: por carregarem consigo o estigma da incapacidade mental, física e sensorial, tais pessoas têm vivido a impossibilidade de acesso ao conhecimento historicamente produzido no contexto da educação em geral.

Os estudos de Pereira (2010); Nunes e Silveira (2008), baseados na teoria de Vygotsky, consideram que a aprendizagem é um processo social em que utiliza as funções psíquicas superiores (percepção, memória mediada, pensamento, atenção seletiva, linguagem etc), que proporciona o seu desenvolvimento. Portanto, aprendizagem “é um processo de apropriação do conhecimento, habilidades, signos valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde está inserido”. (NUNES e SILVEIRA, 2008, p.101).

Torna-se determinante que o professor compreenda os conceitos de aprendizagem para, então, perceber, como se processa a aprendizagem dos alunos com deficiência e como estes utilizam os processos superiores nas relações com os outros e nos momentos educativos - elementos determinantes para sua formação. Assim, a concepção de aprendizagem internalizada por esse professor contribuirá de forma significativa em sua prática pedagógica situada em um contexto histórico-cultural.

Do ponto de vista pedagógico, das implicações do pensamento de Vygotsky para a formação do professor numa perspectiva inclusiva, torna-se importante conhecer a sua teoria sobre os alunos com deficiências, bem como seu desenvolvimento e aprendizagem que podem contribuir para as intervenções pedagógicas necessárias que podem resultar num trabalho docente efetivo e significativo, bem como suas intervenções pedagógicas para esses alunos, contribuindo para a realização de trabalho docente que deverá ter como base sua identidade pessoal e profissional. Nas suas argumentações Victor (2008, p. 59) destaca que

é imprescindível compreendermos, a partir das pesquisas científicas, as leis gerais do desenvolvimento explicitadas na referida teoria, principalmente no que tange às funções psicológicas superiores, aos fundamentos da defctologia, e também identificar como essas leis se processam no indivíduo sob a condição de deficiência e associá-las às condições externas, isto é, às práticas pedagógicas, à organização escolar, às políticas públicas e à formação de professores.

Assim, percebemos que a implicação e a importância da teoria histórico-cultural para a formação de professores numa perspectiva inclusiva está no fato de que o aluno é considerado com possibilidades a serem desenvolvidas, limites educativos a superar no contexto social e nas relações com os outros sujeitos. Nesse aporte, dentre as várias contribuições dos estudos de Vygotsky, também destacamos o conhecimento, por parte do professor, a respeito das funções psíquicas superiores, as quais são próprias ao homem e desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente. Vale mencionar, a respeito da linguagem, que ela é constituída da palavra e seu significado, cuja estrutura é complexa e é considerada como instrumento mediador do pensamento que dá sustentação ao desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores. Considerando que a linguagem forma e organiza o pensamento, podemos entender que ela fornece conceitos e formas para o sujeito organizar a sua realidade, sendo ambos, conceito e forma, constituintes da mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Entendemos que é na elaboração dos conhecimentos que o professor desenvolve sua ação docente numa compreensão dialética do seu desenvolvimento individual e coletivo, partindo do princípio de que desenvolvimento e aprendizagem acontecem nas crianças com deficiência. Desse modo, com base nos fundamentos de Vygotsky, para que o professor seja o

mediador da aprendizagem, é preciso que ele entenda que não se pode delimitar o grau da incapacidade, nem desconsiderar as possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência, pois estes irão depender dos fatores histórico-culturais em que esta criança está inserida, dos sentidos e significados do seu entorno. A esse respeito, Vygotsky (1988, p. 115) ensina que

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Compreendemos que é durante a formação do professor e, principalmente, no decorrer de sua prática educativa, no constante processo de ação-reflexão-ação que este profissional necessita analisar criticamente e contextualizar sua situação profissional, considerando os determinantes de sua atividade pedagógica dando sentidos à práxis, capaz de levá-lo à autonomia de suas ações respaldadas pelos seus conhecimentos sociais e educacionais. Nóvoa (1995, p. 74), assinala para a ideia de que

[...] a competência do professor não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Na argumentação do autor, resta claro que ele não se referiu ao perfil do professor na perspectiva da educação inclusiva, mas podemos interpretar seu pensamento para esse tipo de profissional, quando sinaliza que o professor necessita ter uma criticidade sobre sua ação docente e de como sua intervenção contribui para o processo de aprendizagem de seus alunos, com ou sem deficiência.

Assim, ao aproximar a teoria de Vygotsky para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, como foco maior nos cursos de licenciatura, temos como pressuposto a possibilidade de construir um perfil de profissionais capazes de proporcionar as condições necessárias para que esse professor a ser formado possa contribuir para o desenvolvimento das possibilidades físicas, afetivas e intelectuais dos alunos. Entendemos que seria, “formar profissionais para que sejam comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos e atento às diversidades sociais, culturais e pessoais”, indicação do Ministério da Educação em texto presente no Documento do Fórum Nacional de Educação Especial (BRASIL/MEC/ SEESP, 2002).

Diante dessa perspectiva educacional, inferimos que a contribuição da teoria histórico-cultural para a formação dos professores numa perspectiva inclusiva se consolida

quando os cursos de formação de professores abordam conteúdos acerca da aprendizagem, desenvolvimento, funções psíquicas, conceitos espontâneos e científicos sobre deficiência, zonas de desenvolvimento, paradigma da diversidade. Nessa dimensão, os currículos nos cursos de licenciaturas representam uma mudança pedagógica ante as exigências atuais da sociedade brasileira e em particular, das instituições de ensino superior. Daí a importância da sua escolha da abordagem histórico-cultural que sustenta esta pesquisa.

Complementando o aporte histórico-cultural, destacamos ainda a leitura de González (2002), que assinala como relevante a preparação de professores na perspectiva inclusiva para a compreensão e entendimento da ideia de que se precisa respeitar e acompanhar o desenvolvimento do aluno, seu ritmo de aprendizagem, sua capacidade intelectual e sua dimensão social, a relação entre pensamento e linguagem. Nesse sentido, cabe ao professor, encontrar diferentes opções, procedimentos, métodos e meios para educar o aluno na dimensão conceitual de diversidade que na “[...] opção político-educacional implica em adotar um modelo educativo de caráter compreensivo, caracterizado pela realização de uma mesma proposta curricular para todos os alunos [...]”. (GONZÁLEZ, 2002, p. 198).

Com o pensamento ancorado nessas considerações de entendimento teórico, acreditamos que a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de mudanças significativas e, conseqüentemente, induz para as mudanças para o desenvolvimento integral dos alunos. Na verdade, ensinar os alunos que aprendem com maior facilidade não é uma tarefa difícil para os professores, porém, ensinar os alunos com diferentes particularidades, com diversificados níveis de aprendizagem e desenvolvimento, requer do profissional uma preparação mais adequada. Envolve, no nosso entendimento, a utilização de variados caminhos teóricos e metodológicos para dar respostas educativas a cada aluno, garantindo, o máximo possível, o crescimento de todos, com as suas diferenças. Portanto, somos ciente de que os saberes pedagógicos podem ser construídos e apreendidos nos cursos de formação inicial e continuada nas IES.

Sabemos que uma das grandes polêmicas que permeia os cursos de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva ainda está estruturada na dúvida sobre qual o “melhor local para o aluno aprender”: na escola especial ou na escola inclusiva? Para alguns professores em formação, essa “dúvida” pode comprometer de alguma maneira sua prática, ou, ainda, o modo como esses entendem aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiências, pode fazer a diferença! Assim, sobre o *locus* de aprendizagem das crianças com deficiência, Beyer (2003, p. 166) comenta:

Vigotsky afirma que o lugar mais legítimo para todas as crianças, também com as necessidades especiais, é na escola regular. A escola especial correria o

risco de perpetuar a cultura do déficit, em que os significados das identidades – individuais e sociais – encontrar-se-iam ou em um estado acentuado de difusidade, ou velados - por atitudes de superproteção, comiseração, rejeição, etc. Também seria inadequada a imposição de modelos, valores ou referências culturais, que não viabilizassem ao sujeito sua própria síntese cultural.

Ainda em articulação com a abordagem histórico-cultural de Vygotsky para a formação do professor na perspectiva inclusiva, ao considerar os conceitos de deficiência e diferença, encontramos estudos em muitos pesquisadores, entre os quais Bueno (1993), Omote (1994), Glat (1995), Magalhães (2002, 2003, 2005, 2010), Carvalho (2000, 2003, 2004 e 2009), Baptista e Jesus (2008), Lima (2006), Martins (2008) e Figueiredo (2010). Vale destacar que todos eles se referem tanto ao conceito médico como educacional sobre deficiência, bem como a compreensão sobre diferença, exclusão e inclusão numa abordagem histórica e social. Lima (2006, p. 6-7), por exemplo, conceitua deficiência de acordo com a definição expressa na Convenção da Guatemala (Decreto Nº 3956/2001):

deficiência é 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.

Encontramos em Carvalho (2009, p. 39) uma compreensão sobre diferença, quando acentua que “pensar em diferença ou no diferente é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou como na Matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros.” As percepções e representações sociais das pessoas com deficiência e sobre o diferente são transformadas ao longo dos anos em decorrência da evolução da Ciência, dos movimentos sociais e conquistas dessa parcela da população, proporcionando assim mudanças nas percepções sociais, bem como no âmbito cultural e educacional.

O preconceito e a exclusão, no entanto, permanecem nos diversos segmentos, como na área da saúde, educação e profissionalização, apesar de entendermos que é no contexto social mais amplo que mudanças estruturais devem acontecer, ou correremos o risco de sempre produzir ou reproduzir diferenciações entre homens por sua origem socioeconômica, étnico-racial, cultural ou por características individuais. (PRIETO, 2008, p. 31).

Apesar de contextualizar de forma breve sobre algumas das principais particularidades e implicações da abordagem histórico-cultural de Vygotsky para formação do professor na perspectiva inclusiva, não temos a pretensão de fechar as discussões sobre seus pressupostos, e sim continuar nossos estudos sobre as ideias que fundamentam a aprendizagem das crianças com deficiência, determinantes para o processo formativo do

professor e para a sua prática inclusiva. Acreditamos que refletir sobre sua formação contribui para a consolidação de maiores esclarecimentos sobre determinados fenômenos sociais, como as políticas públicas educacionais que, gestadas pelas iniciativas governamentais, resultam da relação Estado e Sociedade, orientadas pelo discurso de uma educação de qualidade para todos.

No próximo capítulo, apresentamos alguns documentos oficiais sobre a educação brasileira e educação inclusiva, considerando as normatizações, tendo como linha de tempo do período de 1988 até 2011. A justificativa desses documentos e do período assinalado, se justifica por compreendermos que a partir desse período acontecem sucessivas mudanças de toda ordem (políticas, econômicas e sociais) em nosso País, que incidem diretamente no planejamento e na execução das ações governamentais nas esferas federal, estadual e municipal, atendendo aos interesses educacionais de cada contexto histórico.

5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para citar e interpretar os documentos sobre a educação inclusiva, é importante destacar primeiramente alguns referentes à educação nacional, para adentrar o contexto inclusivo. Torna-se necessário um cuidado investigativo sobre o que diz a legislação, pois é “[...] uma importante referência para aqueles que de uma forma ou de outra, lidam com a educação no âmbito acadêmico ou nas diferentes esferas do poder público [...]”. (VIEIRA, 2008, p.32). Conhecer as políticas públicas educacionais no contexto brasileiro nos ajuda a tecer algumas considerações sobre as mudanças ainda existentes na educação, no desenvolvimento profissional e, por conseguinte, no processo formativo dos professores. Para melhor compreensão sobre os documentos que se referem à educação para todos, neste capítulo, vamos apresentá-los na sua estrutura e comentar cada um deles.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) está estruturada da seguinte forma: contém preâmbulo e 30 artigos. Nela, encontramos referência à educação que reza já em seu Preâmbulo:

[...] a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...].

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) é fundamentada na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de acepção. Sua estrutura está assim alicerçada: Preâmbulo, contendo IX Títulos, distribuídos em 250 artigos. Encontramos no capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I da Educação, no Artigo 205, o seguinte texto: “a educação, 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”. Interpretando essa passagem, entendemos que é comprovada a responsabilidade do Estado em promover uma educação para todos e de qualidade, pois a educação é essencial para o desenvolvimento do País. Desde então, a educação passa a ser concebida como condição essencial para o desenvolvimento econômico e social de cada realidade local e regional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº4.024 de 20 de dezembro de 1961⁷, que “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, traz a seguinte estrutura: possui XIII Títulos, com 120 artigos. Em relação à educação, temos o capítulo III: da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I: da Educação, o Art. 2º, reza que: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Identificamos no Título II, no Art. 3º, que o direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, LDB/1961).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, por sua vez, “Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências”. Ela foi publicada durante o regime militar pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici e tem a seguinte estrutura: possui VIII capítulos, distribuídos em 88 artigos. Em relação à educação, temos o Capítulo I: do Ensino de 1º e 2º graus, o Art. 1º, que pontua: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

A atual LDB Nº 9394/96 “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no tempo do ministro da educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da modalidade da educação infantil (creches e pré-escolas), considerando como primeira etapa a da educação básica e, nela, a inserção do Capítulo V, sobre Educação Especial.

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. (www.helb.org.br/index.php?option. Acesso em abril de 2012).

A sua estrutura, contém IX Títulos, com 92 artigos. Com relação à educação, citamos o TÍTULO II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no Art. 2º que assinala: [...] “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, para interpretar os documentos citados, isto é, apreendê-los na sua totalidade, é indispensável atentar para as exigências fundamentais e em diferentes dimensões. Numa dimensão histórica, foram criados e implantados dentro de uma evolução e diante de toda uma complexidade de fatos existentes e contínuos. Numa dimensão social, estabelecendo particularmente a educação como norma e direito oficial – imposto no interior de cada Estado e o direito efetivamente estabelecido, sempre em uma relação dialética de transformação das pessoas de acordo com os valores éticos e culturais vigentes em cada comunidade.

Acreditamos que o movimento mundial clamando por uma educação de qualidade, responde a ações que perpassam o estatuto universal em defesa do direito da pessoa humana, como cidadã, independentemente de sua nacionalidade, raça, credo e com vistas a alcançar no plano social a sua participação sem nenhum tipo de discriminação e exclusão social.

O critério de escolha dos documentos que estão sendo citados e interpretados está diante da existência de vários desses que, sendo nacionais, se referem aos diversos segmentos da educação brasileira. Portanto, foi necessário apresentá-los de acordo com o significado legal maior, pois, com a publicação e implementação, no País, em seus diferentes contextos sociais e históricos, dão suporte conceitual para a elaboração de outros documentos de igual relevância para a população brasileira, visando à democratização do ensino.

Assim, apresentamos esses documentos no Quadro 12, onde é possível mais facilmente observar a sua inserção e os comentários correspondentes sempre com o direcionamento sobre educação no contexto nacional, embora, na atual sociedade brasileira, o povo brasileiro ainda demande a garantia desse fato civil. Vale lembrar que os referidos documentos trazem as suas normatizações, correspondendo ao período de 1988 a 1996. O intertício desse espaço temporal se justifica em discursos e aclamações nacionais reivindicando um país cada vez mais democrático, na tentativa de corresponder aos anseios da população em prol da educação de qualidade para todos.

Quadro 12: Documentos oficiais nacionais referentes à educação brasileira e suas normatizações, considerando o período 1988 a 1996. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Documento	Normatização
1988	Constituição Federativa do Brasil.	Considera a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 4024/61).	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 5.692/71).	Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9393/96).	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Fonte: Elaboração própria.

Nesses documentos, podemos ver sustentada a ideia de criação de políticas públicas configurando o perfil do profissional da educação básica, na tentativa de subsidiar ações em âmbito federal, estadual e municipal para a formação de professores. Nas análises dos documentos oficiais nacionais e baseada nos discurso sobre a formação do professor, inferimos que as questões polêmicas sobre a democratização do ensino e o trabalho docente levam em consideração os saberes necessários aos novos contextos de atuação e desenvolvimento profissional.

As diferentes mudanças pelas quais passa o ensino brasileiro conduz os sistemas educativos a se converterem em sistemas heterogêneos, em decorrência do aumento das transformações no campo social e, mais especificamente, no setor educacional. Em razão dessas mudanças, consideramos que o professor tem como preocupação básica a organização do seu trabalho, bem como de se identificar como docente e considerar as ações pedagógicas cotidianas no contexto da sua prática, percebida como elemento importante para sua formação inicial e continuada. Isso compreendendo que se encontra inserido no novo paradigma da diversidade, que exige deste profissional atitude e competência para atender às expectativas sociais e educacionais. Como interpreta Freitas (2006, p. 169), é premente a necessidade de “uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento da profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional”.

Ainda nessa dimensão, identificamos o fato de que as políticas públicas quando se referem a formação do professor, tentam considerar às dimensões pedagógicas, com o respeito à qualidade e competência profissional compreendidas não apenas em relação a atributos didático-pedagógicos, mas, também, à habilidade do professor em sair de situações

significativas, solucionando problemas de natureza complexa nos aspectos sociais, culturais e, ao mesmo tempo, específicos de sua práxis.

Considerando o contexto sobre a formação do professor, expressamos ainda a problemática da política da educação inclusiva no cenário brasileiro que se fundamenta no desafio desse profissional em construir “novos” conhecimentos e saberes para atuar numa realidade mais específica, ou seja, transformar os saberes adquiridos e adequá-los para outros contextos e alunos diversificados. Numa mesma abordagem, ao recomendar atenção para as legislações brasileiras e a formação do professor para a educação inclusiva, ressaltamos, sobretudo, a natureza dos documentos em âmbito nacional, compreendendo desde a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a LBD Nº 9394/96, até o momento sócio-histórico mais atual (2012), que retrata a educação como direito de todos, alicerçando os princípios da diversidade social e escolar. Nessa interpretação, Veiga e Viana (2010, p. 31) destacam a ideia de que

Falar na formação de professores exige considerar, inicialmente, a natureza das políticas educacionais consubstanciais na reforma da educação com a LDB n. 9.394/96, com a orientação das determinações dos organismos financeiros internacionais capitaneados pelo Banco Mundial.

Assim, sinalizando a formação dos professores para a educação inclusiva, encontramos alusão em quase todos os documentos oficiais no cenário brasileiro, como por exemplo, LBD Nº4.024/61, Nº5.692/71 e a de Nº9394/96. Nessa, encontramos o capítulo V: Educação Especial, no Art. 59, quando reza que

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/MEC, 1996).

Antes de finalizar sobre os documentos normativos para a formação do professor para a educação inclusiva, não podemos deixar de mencionar a Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Com certeza, esse não está contido no desenho dos documentos das políticas pública brasileiras, mas sua criação foi determinante para a elaboração de outras peças importantes, se consideramos que, a partir dos anos 1990, os documentos internacionais passaram a influenciar a formulação das políticas para a reorganização dos sistemas de ensino. Ele toma pois, uma dimensão relevante para a educação brasileira.

Esse documento da Declaração de Salamanca está estruturado da seguinte forma: possui 83 artigos, organizados nos itens: Estrutura de Ação em Educação Especial: Introdução, I. Novo pensar em educação especial, II. Orientações para a ação em nível nacional, III. Orientações para ações em níveis regionais e Internacionais, II. Linhas de ação

em nível nacional A: Política e organização, B. Fatores relativos à escola: Administração da Escola, Informação e Pesquisa, C. Recrutamento e Treinamento de Educadores, D: Serviços Externos de Apoio, E: Áreas Prioritárias: Educação infantil, Preparação para a Vida Adulta, Educação de Meninas, Educação de Adultos e Estudos Posteriores, F: Perspectivas Comunitárias, Parceria com os Pais, Envolvimento da Comunidade, O Papel das Organizações Voluntárias, Conscientização Pública, G: Requerimentos Relativos a Recursos, III: Orientações para Ações em Níveis Regionais e Internacionais.

Assim, citamos algumas partes dessa peça que apontou os indícios ou pistas para que os governos estabelecessem novas políticas públicas para a educação inclusiva e a formação de professores.

Nessa leitura, encontramos referência nessa Declaração, no Item 3, que assinala: “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” e “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”.

No item 4, em referência aos acordos com as agências internacionais com os governos sinalizando ações para a educação inclusiva, temos:

Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial: a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais. (BRASIL, SALAMANCA, 1994).

Relativamente à formação dos professores, assegura que,

[...] num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades especiais nas escolas. Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. (idem, 1994).

Com essa Declaração, várias leis, decretos, pareceres e resoluções foram efetivados para dar sustentação e orientação de como o ensino inclusivo brasileiro deve ser reorganizado de acordo com um “novo” perfil de alunado e professores, considerando a diversidade social e escolar. Como interpreta Vieira (2008, p. 23), “as grandes linhas da educação se expressam em leis, por isso a legislação é importante matéria no estudo da

estrutura e funcionamento do ensino. Mas, é oportuno registrar, as leis não bastam. É preciso cumpri-las”. Assim, no que concerne à implementação das diretrizes sobre a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, assinalamos a caracterização de um profissional com um perfil direcionado para o princípio da reflexividade, consubstanciando para sua ação docente.

Nessa abordagem, consideramos ser relevante elaborar o quadro 13, mostrando ainda, alguns documentos nacionais referentes à formação de professores que refletem diretamente na educação inclusiva, correspondendo ao período de 2002 a 2009. Nesse momento, não vamos tecer nenhum comentário analítico, somente expondo-os, por considerarmos que esses, como tantos outros, podem contribuir para transformações sociais e educacionais significativas em analogia aos conceitos e atitudes concernentes às pessoas com deficiência. Vale destacar que não utilizamos nenhum critério de escolha para a exposição desses documentos. Decidimos exibir os mais recentes sobre as temáticas aqui abordadas acerca da formação de professores e educação inclusiva.

Quadro 13: Documentos oficiais nacionais referentes à educação inclusiva e sua normatização, considerando o período de 2002 a 2009. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Documento	Normatização
2002	Resolução CNE/CP nº 1/02.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.
	Resolução CNE/CP nº 2/02	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
	Lei nº 10.436/02 LIBRAS.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
2003	Portaria nº 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2004	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.	Direcionada à formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
	O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.	Disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
2005	Decreto nº 5.626/05.	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU).	Deficiência: resultado da interação das pessoas com deficiência destaca sobre as barreiras atitudinais nos espaços sociais e educacionais.
	Portaria nº 976/06.	Critérios de acessibilidade os eventos do Ministério da Educação, conforme Decreto Nº 5296 de 2004.

2007	Decreto Nº 6.094/07.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
	Decreto Nº 6.215/07.	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD.
	Decreto Nº 6.214/07.	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
2008	Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
	Decreto Nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2000.
2009	Decreto Nº 6.949/2009.	Ratifica a Convenção da ONU com status de Emenda Constitucional e adota o paradigma da Educação Inclusiva.

Fonte: Elaboração própria.

Entendemos que decodificar todos os documentos é uma atividade indispensável para que a leitura possa constituir um caminho para identificar a evolução das mudanças para a formação dos professores na perspectiva inclusiva. Essa tarefa também se tornou importante na investigação procedida em nossos estudos, já que possibilitou uma interpretação não apenas literal das informações contidas nos registros oficiais, mas também uma compreensão real e contextualizada pelo cruzamento, também, entre fontes primárias que se complementam, em termos explicativos.

Portanto, percebemos que as mudanças nos documentos se referem a ampliação e implementação de suas determinações de forma gradativa, contínua e sistemática no contexto brasileiro o que vai desde as diretrizes básicas para a educação especial, expressando sobre a acessibilidade social e escolar das pessoas com deficiência; as determinações específicas sobre o ensino de LIBRAS e a importância de um intérprete nos espaços escolares; até a preocupação com o atendimento educacional especializado e seus recursos financeiros e materiais didáticos destinados às escolas públicas brasileiras.

Essas mudanças podem contribuir com as atitudes mais solidárias e menos preconceituosas, na medida em que possibilitam atitudes cidadãs na esfera social, refletidas no respeito e nos direitos das pessoas com deficiências, bem como na formação de profissionais com novos princípios valorativos, considerando o paradigma da diversidade.

Levando em conta o aumento significativo dos documentos oficiais, compreendendo o período de 2002 a 2009 expressos no quadro 13, que contribuem para a qualidade da educação inclusiva, compreendemos que as mudanças nas políticas educacionais exercem papel decisivo, mas não o único, na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, na medida em que também dizem respeito ao seu desenvolvimento profissional, ao considerar como esses profissionais estão sendo formados nas instituições de ensino superior inseridos nos cursos de formação inicial e continuada.

Vale ainda destacar o fato de que esses documentos estão validados em todo o Território Nacional. Partindo desse fato, para entendermos a realidade sobre os documentos mencionados, são necessárias habilidades investigativas que precisam ser desenvolvidas ao longo de outras pesquisas, como, por exemplo, disciplina, coerência, clareza dos propósitos, descrição e ética em relação às descobertas dos fenômenos de natureza social e política. Naturalmente, não temos a intenção de modificar tal realidade, mesmo porque transformá-la depende de várias dimensões humanas e culturais que estão além de nosso objeto de estudo, mas podemos adotar alguns posicionamentos críticos diante dos fatos científicos e políticos.

Na verdade, uma pesquisa nunca pode ser considerada como uma atividade essencialmente neutra. Tem em sua essência a intencionalidade de entender a realidade, em destaque, a formação de professor para a educação inclusiva, ante as políticas públicas brasileiras. Estudar essa vertente vai possibilitar compreender a racionalidade pedagógica sobre os processos formativos, principalmente a formação inicial nos cursos de licenciaturas, considerando as mudanças curriculares que devem ir ao encontro da estreita relação teoria e prática, com base no paradigma da diversidade social e escolar.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico, que revela os caminhos que adotamos destacando a abordagem e a natureza da pesquisa, o campo de investigação e a ferramenta utilizada para a coleta e análise dos indicadores.

6 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A busca do conhecimento necessita de um caminho e, para isso, de parâmetros, na intenção de estabelecer uma relação essencial entre o indivíduo e seu entorno. A Ciência se interessa por conhecer como o homem se insere neste processo histórico-científico, não apenas como ele é determinado, mas, principalmente, como se torna agente da história. O conhecimento da realidade possibilita estabelecer valores e explicações científicas, partindo do conhecido e de novas descobertas. Assim, para compreender as ações, é preciso que o investigador se debruce muitas vezes sobre momentos históricos diferentes, a fim de entender a essência do fato ou fenômeno que pretende estudar.

O capítulo, portanto, relata o caminho desta investigação, descrevendo o método, o processo de seleção de coleta e análise dos dados da pesquisa, buscando fundamentar o estudo sobre a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, com base na análise documental. Para realizar a pesquisa proposta, nos utilizamos dos encontros com as experiências e os nossos momentos vivenciais sobre a temática, com o contexto, no caso, a instituição de ensino superior (UECE) e nos documentos oficiais brasileiros. Portanto, a pesquisa é considerada como uma tarefa real, habitual e indispensável para as mudanças em sua prática. Dito de outra maneira, muito embora as análises sejam documentais, são enriquecidas com as nossas experiências e os momentos vivenciais com a temática e o seu contexto, o Curso de Pedagogia (CED/UECE).

A escolha do caminho metodológico da investigação levou em consideração a análise crítica ao objeto de estudo, os documentos e a legislação. Acreditamos, ademais, no ideário de uma pesquisa científica que proponha reflexões críticas e que possa viabilizar novas possibilidades para possíveis transformações no campo na formação de professores para a educação básica no contexto inclusivo. Assim, a escolha do percurso metodológico teve relação direta com a problemática educacional, para atender aos objetivos propostos.

6.1 A pesquisa: algumas considerações

Esta pesquisa tem como foco temático identificar as mudanças ocorridas na formação dos professores para a educação inclusiva em decorrência das políticas inclusivas implementadas no contexto brasileiro, com base na análise de documentos oficiais e da legislação pertinente.

Compreendemos que a escolha do tipo de pesquisa a ser desenvolvido se torna decisiva em um planejamento para que se proceda a uma boa investigação, constituindo assim

um dos primeiros passos para a operacionalização de uma atitude científica, rigorosa e, portanto, exitosa. Nosso entendimento de pesquisa e as considerações que nesse capítulo utilizamos têm respaldo nos estudos de autores como Guba e Lincoln (1994), Lakatos e Marconi (2008), Minayo (1994), André (1995), Bogdan e Biklen (1994), Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, 2010), Denzin e Lincoln (2008), Duffy (2008) e Nunes (2010). Como interpretam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.14), ao “[...] realizar um mergulho teórico-metodológico destacamos o desafio e a contribuição da multireferencialidade como postura que o pesquisador contemporâneo não pode ignorar na busca de compreensão da complexidade dos universos em que mergulha [...]”.

6.2 Pesquisa, paradigma e método

Nesse item, ao realizar nosso estudo metodológico, destacamos o paradigma e o método de pesquisa adotados, bem como a seleção das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados. A escolha destes componentes contribuiu para encontrarmos o melhor caminho a ser percorrido a fim de responder aos nossos questionamentos.

A pesquisa é do tipo documental e de natureza qualitativa compreendendo a relevância da descrição e do entendimento da realidade investigada, tendo como ambiente natural a fonte direta de dados e adquire especial relevo quando configura o pesquisador como seu principal instrumento. Ou, como assinala Minayo (1994, p. 22)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Comungando da ideia dessa autora, André (1995, p.16-20), considera que a abordagem qualitativa é uma “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”.

Para Bogdan e Biklen (1994), são cinco as características da pesquisa na abordagem qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal; a pesquisa qualitativa é descritiva, explicativa e analítica; os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Identificamos em nossa pesquisa aproximações com as características apontadas pelos autores. Primeiro, a investigação foi realizada num contexto específico, envolvida no espaço real, o Curso de

Pedagogia (CED/UECE). Segundo, utilizamos uma análise descritiva para os documentos e as legislações abordadas e, por último, empregamos os significados atribuídos pelas interpretações da realidade estudada, no caso, os documentos e análise sobre eles - inferindo conclusões.

Na interpretação de Bogdan e Biklen (1994), o contexto de análise ou *lócus* pesquisado é de grande importância como principal fonte de dados. No caso da nossa pesquisa, é respeitável elucidar as questões evidenciadas nos documentos investigados, que dão sentido às políticas públicas e à formação de professores para a inclusão.

Para definir qual o paradigma adotado, é importante entender seu conceito atual, utilizado nas Ciências Humanas, que faz referência a “um conjunto básico de crenças que orienta a ação, que no caso, refere à investigação disciplinada” (GUBA, citado por AVES-MAZZOTTI, 1996, p. 17). Os paradigmas são caracterizados segundo três dimensões: ontológica (natureza do cognoscível); epistemológica (relação conhecedor e conhecido) e metodológica (elaboração do conhecimento pelo pesquisador). (ALVES-MAZZOTTI, 1996).

É importante justificar nossa escolha pelo Paradigma naturalismo/construtivismo/interpretativo, uma vez que o foco principal do estudo é compreender e interpretar uma realidade por meio da análise de documentos produzidos por ela. Nesse sentido, o paradigma interpretativo estuda a realidade natural e o peso da teoria está nos fatos (nos documentos), dando um caráter independente ao referencial teórico. Neste entendimento, fica evidente que nenhuma teoria pode ser totalmente testada, em virtude do problema da indução, fazendo com que possa haver muitas formulações teóricas sobre um mesmo fenômeno acerca da sua descrição.

Tendo o paradigma definido, escolhemos como método a pesquisa documental, aqui compreendida também como tipo de pesquisa. A preferência pelo método investigativo numa pesquisa qualitativa está diretamente relacionada à sua natureza e aos objetivos, bem como às condições estruturais de que dispõe o pesquisador para responder às suas questões norteadoras e compreender o objeto de estudo, pois o método é o arcabouço conceitual do pesquisador (MENDES, FARIAS E NÓBREGA-THERRIEN, 2011). Nessa abordagem, o paradigma é a visão de mundo que norteia o percurso que o pesquisador elege para concretizar as suas ações, coleta e análise dos dados. Assim, a nossa escolha do método vai permitir a descrição e a interpretação do objeto de investigação. Outros entendimentos confirmam essa discussão, como aponta Gamboa (1995), pois os métodos não se mostram neutros e as abordagens sobre ele trazem uma visão de homem, educação, mundo e sociedade do pesquisador. A pesquisa em documentos permite fazer um mergulho

interpretativo e significativo nas informações fidedignas dos textos analisados. Segundo Bandeira (2005, p. 145),

A análise documental avança numa dimensão interpretativa, sendo considerada também, em sua potencialidade, para revelar significações que envolvem aspectos subjetivos, políticos e sociais das questões investigadas, no sentido de atingir um nível que ultrapasse os significados manifestos ao articular o material coletado com fatores que determinam sua existência e características tais como: contexto social, processo histórico e ideologias latentes.

Na interpretação de Mendes (2011, p. 28), a pesquisa documental possui como característica “utilizar como fonte de dados os materiais elaborados, sistematizados por outros sujeitos”. Nessa leitura, consideramos que o método da pesquisa documental busca compreender uma determinada realidade de forma indireta por meio da análise de documentos. Estes são produzidos durante um determinado recorte histórico, ajudando a ampliar e confirmar as informações de acordo com o contexto social e político de uma dada sociedade. De acordo com Chizzotti (2003, p. 109),

[...] documento é qualquer informação sob a forma de texto, imagens, sons, sinais, etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação, etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.

Ainda na compreensão sobre a pesquisa nos documentos, temos a interpretação de Silva, Damasceno, Martins, Sobral e Farias (2011, p. 58), quando assinalam que este tipo de pesquisa “permite a investigação de determinada problemática não na sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio de estudo de documentos produzidos pelo homem”.

Supostamente, numa imersão investigativa, relativamente à opção pelo método da pesquisa, encontramos dados provenientes de análise documental em relação às legislações emanadas das políticas públicas e sobre a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva. Entendemos, assim, que os documentos servem também, na nossa pesquisa, como fonte de dados, de acontecimentos e fenômenos, tanto da história antiga como de momentos sociopolíticos contemporâneos. Assim, os documentos são fontes e também um método de análise. As peças utilizadas decorrem da compreensão de que importantes informações estão contidas nos registros oficiais e que podemos identificá-las por meio de duas naturezas: a primária e a secundária. Na análise de Bell (2008), além destas, as fontes podem ser também intencionais e nãointencionais. Em relação ao estudo e análise de registros oficiais, Farias e Bezerra (2011, p. 45) pensam que:

[...] as leis e os documentos governamentais, em geral, são mediações e, como tais, manifestações parciais de uma totalidade complexa, firmada na base produtiva da sociedade numa certa época e que se desdobra em diferentes aspectos econômicos, políticos e sociais.

Na justificativa de Duffy (2008, p. 109), “a busca de documentos pode abranger originais ou fontes comprobatórias de âmbito local e nacional”. Numa análise mais centrada, as fontes primárias dizem respeito às análises de registros de documentos originais, a exemplo de lei, decreto, parecer e portaria no âmbito brasileiro. As fontes secundárias reportam-se a comentários de autores e/ou especialistas da educação sobre a criação, implementação, dispositivos legais e resultados de algum documento. Assim, consideramos que contemplamos neste estudo as duas naturezas de análises, na proporção que fizemos o levantamento, o mapeamento dos documentos e os articulamos, integrando a estes comentários de autores e nossos.

Como ensinam Mendes, Farias e Nóbrega-Therrien (2011, p. 32), a pesquisa documental ou análise documental,

[...] busca compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito. [...] Convém lembrar que os estudos elaborados com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a algum problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ao confirmar e ampliar informações existentes ou ao explicitar elementos novos.

Nessa perspectiva, acreditamos que analisar os documentos oficiais nos ajudam a esclarecer os procedimentos relacionados à situação real nos curso de formação de professores atuantes nos espaços inclusivos, em busca de identificar as mudanças ocorridas nos cursos de licenciaturas.

6.3 Organização para a coleta dos dados: NVivo 9 como ferramenta de suporte para pesquisa e análise dos documentos

Nesse subítem, indicamos o percurso empregado na busca da coleta e análise dos dados que culminaram com a utilização do *software* NVivo 9⁸, o qual contribuiu na otimização das análises dos documentos oficiais, que foram organizadas em categorias e subcategorias e posteriormente em gráficos. Também expressos, ao final desse subitem, sobre os documentos (matriz curricular e algumas disciplinas da área de educação especial) obtidos no Curso de Pedagogia (CED/UECE).

A coleta de dados no estudo qualitativo não representa algo estático, mas, dinâmico. Por esse motivo, adotamos o *software* NVivo 9, trabalhado mediante a categorização das temáticas identificadas quando da leitura dos documentos, o que possibilitou uma organização e facilitou a discussão sobre os resultados.

⁸ Utilizamos por 30 dias a licença gratuita do NVivo 9 oferecida pela empresa QSR Internacional, no período de dezembro de 2011.

No programa NVivo, o usuário pode criar categorias e subcategorias, articulando estas aos dados coletados. Dentre as características e vantagens das ferramentas encontradas no NVivo9, tem-se a possibilidade de trabalhar com arquivo de textos, imagens, sons e vídeos; bem como criar e quantificar tabelas e gráficos, dentre outras formas de uso. Considerando Tendo os dados coletados, trabalhamos com as ferramentas desse *software* de análise qualitativa de dados da *QSR International*, que no entendimento de Texeira (2011, s/p.),

[...] ajuda você a explorar, analisar e compreender facilmente informações em documentos, PDFs, tabulações de surveys, arquivos de foto, áudio e vídeo. Independentemente do seu material ou projeto, o software pode ajudá-lo a chegar rapidamente nas respostas, comprovar suas descobertas e tomar decisões fundamentadas.

Kelle (2002) postula a ideia de que os programas de *software* qualitativos, como o NVivo⁹, constituem um *software* para tratamento e arquivamento de dados, mas não representam, somente eles, os instrumentos para sua análise. São, no entanto, a mais recente das versões de programas de computador voltada para a análise qualitativa de dados em pesquisas nas áreas da saúde e educação. Ainda de acordo com Kelle (2002), embora o uso de *softwares* para lidar com dados textuais já fosse acessível desde meados de 1960, foi a partir da década de 1980, em virtude do crescente desenvolvimento e interesse por pesquisas qualitativas, que pesquisadores começaram a utilizar uma nova geração de programas computacionais para análises qualitativas. Os modelos se transformam e se aperfeiçoam para atender às necessidades nos processo de análises. Desde então, o uso de *softwares* em investigações científicas de cunho qualitativo aumentam e tornam-se uma ajuda indispensável para as pesquisas científicas. Outros autores também sugerem a utilização do *software*.

Na leitura de Nunes, Nunes e Xavier (2010), a “utilização de *software* para auxiliar na análise de dados qualitativos oferece maior segurança e coerência aos pesquisadores que trabalham com pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais e humanas”. Para Magalhães Júnior e Varela (2010), a “utilização de ferramentas tecnológicas em pesquisas sociais tornou-se um assunto recorrente no meio acadêmico, tendo em vista os múltiplos caminhos que podem ser trilhados na elaboração de um trabalho com o auxílio de tais tecnologias. [...] Mais adiante, os autores também consideram que o “conhecimento de dadas ferramentas tecnológicas nos auxilia na escolha dos melhores passos metodológicos para o desenvolvimento de uma investigação”. (MAGALHÃES JÚNIOR e VARELA, 2010, p. 119).

Ante a relevância das ferramentas tecnológicas e de programas, percebemos que a sistemática na organização de coleta de dados propicia maior domínio dos dados, portanto,

⁹ O Programa NVivo foi lançado em meados do ano de 2002 e teve como um de seus precursores o *software* NUD*IST. Ambos os programas foram desenvolvidos pela Universidade de La Trobe, Melbourne, Austrália, se fundamentam no princípio da codificação e armazenamento de textos em categorias específicas (GUIZZO, KRZIMINSKI e OLIVEIRA, 2003).

maior clareza dos resultados. Com base nessa utilidade, escolhemos o Nivo9 para trabalhar os dados/textos dos documentos escolhidos para nossas análises.

De acordo com os autores já citados, esse percurso de organização dos textos pode variar para cada pesquisador, visto que cada referencial possui a própria observação e interpretação dada a importância dos inúmeros registros, no caso, dos documentos oficiais relativos à formação de professores e educação inclusiva. A seleção e a importância dos documentos escolhidos para serem analisados neste estudo se concretizaram em virtude da efervescência no plano nacional, das discussões e implementação das políticas públicas inclusivas, tendo como resultado o fortalecimento das ideias sobre direitos humanos, comungando com a educação inclusiva, solidificada desde a Declaração de Salamanca (1994), o que proporcionou mudanças significativas, traçando novos direcionamentos nos sistemas de ensino no Brasil.

Vale lembrar que todos os documentos analisados neste estudo estão validados para todo o Território Nacional. Fazer o cruzamento e análises interpretativas das categorias foi uma atividade indispensável, realizada pela leitura para identificar a trajetória cronológica, bem como a evolução da implementação de efetivas mudanças no campo escolar e no processo formativo para atuar na educação inclusiva. Essa tarefa tornou-se importante, também na investigação em nossos estudos, já que possibilitou novos conhecimentos, não apenas numa dimensão literal das informações contidas nos documentos, mas possibilitou também uma compreensão contextualizada destes.

Relembrando Cardoso (2011), ao reportar-se à relevância de conhecer as fontes referentes às políticas de educação inclusiva, ela corrobora com a ideia de Pietro (2005, p. 48), quando exprime que “[...] às vezes, são exatamente os documentos (mesmo que em número reduzido) as únicas fontes que registram os princípios, objetivos e metas da política em análise [...]”.

Assim, após o momento da escolha e coleta dos documentos, prosseguimos com o próximo momento, o de sua análise. O trabalho de categorização foi realizado por meio da ferramenta “Nodes”. Os nós consideraram os objetivos da pesquisa e a organização do instrumento, que foi estrategicamente ordenado por temáticas para que os objetivos propostos na pesquisa fossem confirmados. O material foi estruturado e, então foram sendo criadas as subcategorias, organizadas, cruzadas e interpretadas dentro de cada categoria com a qual tinha ligação.

Além dos *Nós*, o NVivo permite também que se criem subNós, chamados de subcategorias, criadas para possibilitar classificações mais específicas dos dados. Após postas as informações no *software*, é possível utilizar recursos como relatórios e gráficos que permitem a visualização imediata de relações e cruzamentos entre os dados obtidos na pesquisa. Todos os recursos ofertados pelo *software* permitem maior facilidade na organização, sistematização e visualização dos dados, facilitando o processo de análise. Com todas essas possibilidades oferecidas pelo programa, é possível nos organizar e evitar mais trabalho, como ter um acúmulo muito grande de papéis, ou usar a antiga técnica de cortar e colar.

Após estas explicações sobre o Programa NVivo9, desenhamos três momentos percorridos para esclarecer sobre a coleta e análise dos dados da pesquisa. No primeiro momento, foram escolhidas as seguintes categorias e subcategorias: categoria Educação, subcategoria Educação para as pessoas com deficiência; categoria Formação, subcategoria Formação de professores para a educação inclusiva; categoria Educação Especializada, subcategoria Atendimento Educacional Especializado (AEE). Está na sequência, assim, o Quadro 14 para uma melhor visualização

Quadro 14: Categorias e subcategorias originadas do material coletado do Programa NVivo 9. Fortaleza, CE/2012.

Categorias	Subcategorias
Educação	Educação para as pessoas com deficiência
Formação	Formação de professores para a educação inclusiva
Educação Especializada	Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Fonte: Elaboração própria.

No segundo momento, com o auxílio do programa NVivo9, comentamos as categorias e subcategorias, fazendo um cruzamento com os documentos nacionais referentes às variáveis formação de professores e educação inclusiva. No terceiro momento, foi possível direcionar os relatórios para o programa *word*, para descrever e analisar de modo mais direto os achados.

Nessa busca, interpretamos os resultados recolhidos nesse caminho, mesmo reconhecendo que eles são peculiares aos contextos pesquisados, conforme característica da pesquisa qualitativa. Acreditamos, porém, que esses resultados favoreceram as reflexões e aproximações em relação aos descritores - formação de professores, educação inclusiva e políticas públicas. Toda essa discussão, nos fez descobrir gradativamente as relações imbricadas de elementos formativos divergentes, mas que se assemelham e assim indicam os

saberes teóricos e práticos sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva no panorama brasileiro.

No próximo capítulo, exibimos os três momentos percorridos durante a coleta e análise dos documentos e das legislações oficiais compreendidos na linha de tempo de 2000 a 2011.

7 O QUE RETRATAM OS DOCUMENTOS: ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, incluímos a coletânea de documentos oficiais nacionais selecionados, obedecendo à linha de tempo no cenário brasileiro e o posicionamento de teóricos que discutem sobre estes registros legais. Justificamos o tempo que tem como variável os anos de 2000 a 2011, porque consideramos que, a partir desse período, acontecem mudanças significativas para a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva, principalmente em relação às diretrizes curriculares que dizem respeito aos cursos de formação inicial e continuada.

Portanto, consideramos que a multiplicidade das peças contribui para a riqueza das análises, entendendo que estes registros servem de contraposição na medida em que os dados se cruzam, tornando mais claras e coerentes as informações e interpretações para a realização de uma pesquisa do tipo documental e de natureza qualitativa.

7.1 A escolha de um caminho: o mapeamento dos documentos nacionais e as categorias de análises

Iniciamos esse subítem, reproduzimos a figura que retrata os *Nós*; ou seja, a categoria Educação e subcategoria Educação para as pessoas com deficiência, categoria Formação, com sua subcategoria Formação de professores para a educação inclusiva, categoria Educação Especializada e a subcategoria “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Vale lembrar que as categorias e subcategorias foram criadas após a coleta de dados, articulando-as com os documentos nacionais.

Figura 1: Categorias e subcategorias originadas do programa NVivo9.

Nome	Fontes	Referências	Citado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
Educação	0	0	14/8/2012 9:37	IS	14/8/2012 9:38	IS
Educação par	0	0	14/8/2012 9:42	IS	14/8/2012 9:42	IS
Formação	0	0	14/8/2012 9:43	IS	14/8/2012 9:43	IS
Atendimento	0	0	14/8/2012 9:47	IS	14/8/2012 9:48	IS
Educação Especi	0	0	14/8/2012 9:48	IS	14/8/2012 9:48	IS

Utilizamos como critério de escolha o binômio categorias e documentos, pelo fato de possibilitar um maior rigor de análises e uma analogia da formação de professores, políticas públicas e educação inclusiva.

Antes de comentar sobre as categorias, subcategorias e documentos, é importante registrar a noção de que além de gerar os relatórios no Word, foi possível também criar gráficos e/ou tabelas o que nos possibilitou visualizar as categorias que possuíam mais relatos, quais fontes foram mais categorizadas, entre outras possibilidades.

A seguir, exibimos o Quadro 15, considerando a categoria Educação e subcategoria Educação para as pessoas com deficiências, levando em conta os seguintes documentos, seguindo a normatização: Plano Nacional de Educação (2001); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹⁰ (2001), e Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (2002).

¹⁰ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial/ MEC; SEESP, 2001.

Quadro 15: Categoria Educação. Subcategoria Educação para as pessoas com deficiência, documentos oficiais nacionais e sua normatização, considerando o período de 2001 a 2011. Fortaleza, CE/2012.

CATEGORIA: Educação		
SUB-CATEGORIA: Educação para as pessoas com deficiência.		
Ano	Documento	Normatização
2001	Plano Nacional de Educação.	Determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.
	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2.	Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.
2002	Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.	Subsidiar os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania e contempla significativas experiências pedagógicas desenvolvidas no país, constituindo-se providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas, com êxito, pelo sistema escolar brasileiro na perspectiva de assegurar a todos os alunos com deficiência uma educação com qualidade.
2004	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade ¹¹ .	Direcionada à formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Institui os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas para a educação inclusiva promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
	Decreto nº 6.571/08: AEE. Revogado pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2009	Resolução Nº 04/2009 (AEE). Conselho Nacional de Educação.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Decreto 7.612/ 11: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: viver sem limites. ¹²	Acesso à educação; inclusão social; atenção à saúde; acessibilidade.

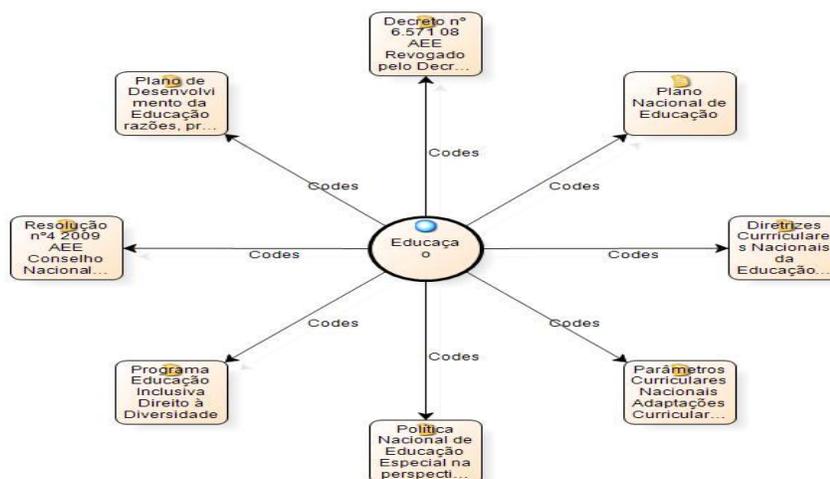
Fonte: Elaboração própria.

¹¹ Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, desenvolvido em parceria com 168 municípios-pólos, promove a formação continuada para gestores e educadores de todos os municípios brasileiros por meio do apoio técnico e financeiro para a realização de cursos, na modalidade presencial, destinados aos pólos e municípios de abrangência. Disponível: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_68.php. Acesso: maio de 2012.

¹² Elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), que trouxe as contribuições da sociedade civil, o Plano Viver sem Limite envolve todos os entes federados e prevê um investimento total no valor de R\$ 7,6 bilhões até 2014. http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf

A seguir, vejamos a Figura 2, representando também um desenho sobre os documentos ora citados.

Figura 2: Documentos Nacionais e a Educação



Em relação a categoria Educação, temos o documento Plano Nacional de Educação (PNE-2001)¹³, de que encontramos menção no Capítulo 2, item 2.4: Alfabetização, educação continuada e diversidade: “[...]Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. [...]”.

Encontramos na subcategoria Educação para as pessoas com deficiências, este mesmo documento (PNE), quando destaca no IV– Objetivo: [...]: “a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”. [...].

Interpretando esse documento, entendemos que o PNE destaca que a educação deve produzir sistemas que garantam o atendimento às pessoas, portanto, deve privilegiar a diversidade humana, a análise das metas governamentais estabelecidas para a educação inclusiva. Denotam, entretanto, contradições ainda vigentes no sistema escolar, ao enfatizar o

¹³ O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso: maio de 2012.

incremento das classes especiais e o modelo da integração que cristalizam o processo formativo dos professores para estes espaços escolares.

Percebemos que as metas estabelecidas para serem alcançadas no período de 2000 a 2011, segundo o PNE (2001), não foram atingidas em sua plenitude, em decorrência de vários entraves nos segmentos econômico e social, pois algumas dessas metas e tarefas a serem cumpridas ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios brasileiros, que geralmente burocratizam sua implementação, o que, supomos, seja um dos fatores que pode ter dificultado o êxito na operacionalização de suas ações. Encontramos essa determinação de cumprimento das metas no Art. 2º, quando este assinala: “a partir da vigência desta Lei, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”. [...]. Ou seja, a indicação ficou clara e os planos foram elaborados. Estudos quanto a sua implementação é que precisam ser efetuados.

Em relação à subcategoria Educação para as pessoas com deficiências, citamos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹⁴ (2001), e identificamos importantes aspectos abrangentes para a educação inclusiva, no item 4.2, que assinala: “a inclusão e a integração do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino”. [...]. Encontramos em Garcia (2009) o comentário sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegurando que estas determinações ganharam importância por normatizarem a legislação nacional e internacional, expressadas nas políticas brasileiras e que ampararam novas ideias para a educação especial.

Consideramos que a implementação dessas diretrizes exigiram novas metas que já tinham sido assinaladas na “Política Estadual de Educação Especial, identificada como ‘integração com responsabilidade’ no estado do Ceará (1997), como destaca, nesse sentido, Magalhães (2003, p. 78), ao assinalar que “esta é a primeira política estadual voltada especificamente para essa modalidade de ensino”.

Continuando com a subcategoria Educação para as pessoas com deficiências, temos o documento: Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (CNE/PNC, 2002), que registra: “a educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência – com êxito – do aluno no ambiente escolar; e que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades”.

¹⁴ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial/ MEC; SEESP, 2001.

Lembramos, a propósito, o pressuposto de Vygotsky (1994), ao nos ensinar sobre a importância das relações sociais que possibilitam significações necessárias e apropriadas pelos sujeitos, promovendo o desenvolvimento dos processos psíquicos; pensamento e linguagem, considerando as limitações, capacidades e possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiências.

Apresentamos, no Quadro 16, a categoria Formação, com a sua subcategoria Formação de professores para a educação inclusiva, onde estão retratados os documentos Plano Nacional de Educação (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2004), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução Nº 04/2009 (AEE).

Quadro 16: Categoria Formação. Subcategoria Formação de professores para a educação inclusiva, documentos oficiais nacionais e sua normatização, considerando o período de 2001 a 2009. Fortaleza, CE/2012.

CATEGORIA: Formação		
SUB-CATEGORIA: Formação de professores para a educação inclusiva.		
Ano	Documento	Normatização
2001	Plano Nacional de Educação.	Formação de recursos humanos para atender aos educandos especiais e professores para as classes especiais.
	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2.	Professores capacitados: formação em nível médio ou superior, incluindo conteúdos sobre educação especial. Professores especializados: desenvolvem competências adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.
2004	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Formação de Gestores e professores que atuam na classe comum e regular que garantam acesso e permanência com qualidade nas escolas regulares.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos da área, para sua atuação no atendimento especializado nas escolas comuns do ensino regular.
2009	Resolução Nº 04/2009 (AEE): Conselho Nacional de Educação.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Fonte: Elaboração própria.

Analisando esses documentos, na nossa interpretação, eles procuram delinear as diretrizes e metas para educação especial e inclusiva: o Plano Nacional de Educação (Lei No 10.172/2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB No 02/2001). A educação especial é reafirmada como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (da educação infantil ao ensino superior). Podemos considerar ainda que esses documentos reforçam que a educação inclusiva é o caminho mais

adequado para educação das pessoas com deficiências, necessitando de articulações governamentais e institucionais, principalmente as vinculadas à área da saúde, assistência e programas sociais, a exemplo do Programa Educação Inclusiva: com o direito à diversidade (2004) e do mais recente Programa Escola Acessível¹⁵ (BRASIL/MEC, 2012), criado no governo da presidente Dilma Rousseff .

Em relação a categoria Formação, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), quando este, no item 8.2, cita:

[...] a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação.[...]. (BRASIL, MEC, 2001).

Considerando a subcategoria Formação de professores para a educação inclusiva, identificamos no mesmo PNE o artigo que assinala:

[Art 8] I: professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...] condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusiva por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa. (BRASIL/MEC, 2001).

Com relação à categoria Formação, encontramos referências nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que ratificam no Art. 18 e em seu parágrafo único:

§1º: São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou Superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...] (BRASIL/ MEC, 2001).

Com relação à subcategoria Formação de professores para a educação inclusiva temos, no mesmo documento, no Art 18, que podemos estabelecer um perfil sobre os professores especializados, porquanto

§2º: São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL/MEC, 2001).

¹⁵ O presente documento objetiva orientar os sistemas de ensino na implementação do Programa Escola Acessível, em 2012, ação que integra o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817. Acesso: novembro de 2012.

Em relação à subcategoria Formação de professores para a educação inclusiva, também encontramos no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2004), que destaca no item I, relacionado ao Histórico do Programa, que

[...] O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade nas escolas regulares. [...]. (BRASIL/MEC, 2004).

Ainda com relação a essa categoria, encontramos referência no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no item VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL/MEC, 2008).

Discutindo sobre essa categoria, é importante destacar o fato de que, no mesmo documento, no item VI - Da Formação de Gestores e Educadores, na letra g, “os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão destinados aos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular, educadores que atuam no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação”.

Acreditamos que o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2004) provocou certa sensibilização nos professores das escolas públicas em relação à necessidade e importância para uma formação direcionada aos alunos com deficiência, apesar de não ter atingido de forma significativa o contexto brasileiro, carente ainda de professores com uma formação inicial e continuada, realizada nas instituições de ensino superior. Com um olhar positivo em relação ao direito e ao acesso de todos à escolarização, temos a interpretação de Freitas (2006, p. 6), que assinala:

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade implantado pelo MEC em 4.646 municípios brasileiros conta com 144 municípios-polo que atuam como multiplicadores de formação de gestores e educadores para a transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo. Os municípios aderiram ao Programa assumindo o compromisso com o desenvolvimento de ações de formação de educadores, organização do currículo e do espaço escolar para o atendimento educacional especializado [...]”.

A chegada do programa a 4.646 municípios brasileiros já demonstra uma mudança relacionada à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, porque implanta novas iniciativas na esfera federal direcionadas à formação de professores e gestores para lidar com a inclusão nos espaços escolares. Assim, entramos na subcategoria Formação de

professores para a educação inclusiva, inserida na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva¹⁶ (2008) que, no entendimento do MEC, assegura

para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

Ao interpretar esse documento, consideramos que tem sua relevância pela consolidação da luta de ações afirmativas pelos direitos humanos e pela busca de uma educação de qualidade para todos os alunos com deficiências, bem como a valoração da plena convivência com todos no mesmo espaço coletivo. Do ponto de vista formativo e pedagógico, a política de inclusão representa afirmação da possibilidade de aprendizagem de todas as crianças de acordo com suas potencialidades de desenvolvimento. Temos a clareza, no entanto, de que ainda faltam ações mais efetivas para o alcance dessa realidade.

Continuando com a subcategoria Formação de professores para a educação inclusiva, encontramos referência na Resolução Nº 04/2009 (AEE): Conselho Nacional de Educação/2009, quando assinala, no Art. 12, que, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. No concernente à Resolução Nº 04/2009 (AEE), Soares e Carvalho (2010, p. 41), sinalizam que, “embora o documento afirme que cabe ao AEE a elaboração e implementação de recursos pedagógicos, esses não podem se confundir com as atividades de salas de aula”.

Entendendo-se que o AEE é parte integrante da proposta de inclusão, é necessário, portanto, um espaço específico para o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, pelo fato de representar em ambientes adequados para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiências. Para o MEC, “o acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento”. (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

Analisando a realidade formativa dos professores para o atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular, consideramos que ainda existe um longo caminho a percorrer para que o serviço realizado provoque melhorias significantes nos alunos com necessidades especiais, pois na compreensão de Veiga (2010, p. 20), “ a formação é uma

¹⁶ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 498 de 9 de outubro de 2007. Disponível: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.

ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica”.

Vem a seguir, Apresentamos o Quadro 17, com a categoria Educação Especializada e a subcategoria Atendimento Educacional Especializado (AEE), retratando os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto nº 6.571/08: AEE, Resolução Nº 04/2009: Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Quadro 17: Categoria Educação Especializada. Subcategoria Atendimento Educacional Especializado (AEE), documentos oficiais nacionais e sua normatização, considerando o período de 2004 a 2011. Fortaleza, CE/2012.

CATEGORIA: Educação Especializada		
SUB-CATEGORIA: Atendimento Educacional Especializado (AEE).		
Ano	Documento	Normatização
2004	Lei Nº 10.845/2004.	Insitui o Programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Institui os avanços para a educação especializada em decorrência do reconhecimento e das lutas sociais, visando uma educação de qualidade.
	Decreto nº 6.571/08: AEE. Revogado pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Educação especial e o atendimento educacional especializado.
2009	Resolução Nº 04/2009 (AEE): Conselho Nacional de Educação.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	Nota Técnica-SEESP/GAB/Nº 09/2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.
2010	Nota Técnica-SEESP/GAB/Nº 11/2010	Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
2010	Nota Técnica-SEESP/GAB/Nº 11/2010	Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3/10, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Acessível.
2011	Decreto Nº 7.611/11	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à subcategoria Atendimento Educacional Especializado (AEE), encontramos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), destaque no item VI, que assinala:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento

educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

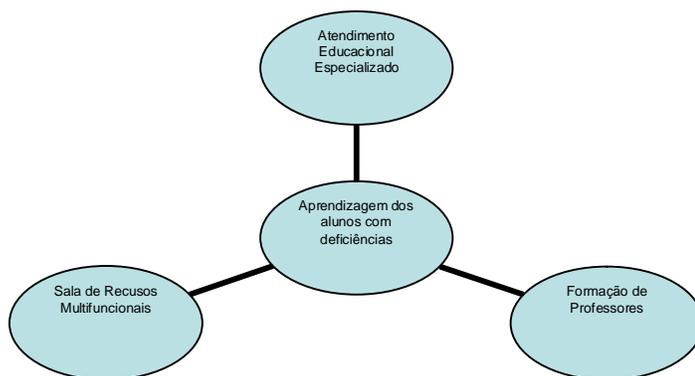
Na mesma subcategoria, citamos o Decreto nº 6.571/08-AEE, revogado pelo Decreto Nº 7.611/11; no seu Art 2, § 2º, refere: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”; e no art 9ºa, § 2: “o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular, poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas”.

Na categoria Educação Especializada, está a Resolução Nº 04/2009 (AEE) do Conselho Nacional de Educação, em cujo Art. 5º diz: “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. [...]. Mais adiante, encontramos também referência à formação de professores para atuar no AEE. Destacamos, assim, o Art. 12, que assinala: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial [...]”. Em relação ao AEE, Batista (2008, p. 121), sinaliza

[...] necessidade de uma atuação complementar implica um trabalho distinto e diferenciado daquele desenvolvido pela escola comum. Ou seja não se reproduz nesse atendimento o mesmo conteúdo e nem tampouco a metodologia adotada pela escola comum. Todo o trabalho é pautado na necessidade e particularidade do aluno, tornando-o necessariamente subjetivo e, por isso mesmo, é caracterizado como um “atendimento”, mas isso não impede uma ação eminentemente pedagógica.

Interpretando o AEE e a formação de professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência, temos a representação na Figura 3:

Figura 3: Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores.



Analisando a Figura 3, podemos considerar que é determinante estabelecer ligação do AEE com a formação de professores e as salas de recursos multifuncionais numa perspectiva teórica-prática para a utilização adequada dos recursos disponíveis, o que deve culminar no processo de aprendizagem de todos os alunos inseridos nesse espaço da escola. Um dos documentos de governo mais recentes que se referem ao atendimento educacional especializado é o Decreto Nº 6.571/2008, que destaca, no Artigo 1º, §1º: “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008). Em relação à formação do professor para o AEE, citamos novamente a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, no art.12: “para a atuação do AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. (BRASIL/MEC/CNE, 2009).

Apontando esses aspectos, compreendemos que o Atendimento Educacional Especializado-AEE se inscreve como alternativa das políticas públicas em favor da educação inclusiva e passa a ser uma realidade na vida da escola comum, com o intuito de prover de recursos e serviços os profissionais para atender as necessidades especiais dos alunos. Nessa análise, o AEE contém conteúdos e exigências técnico-pedagógicas específicas que necessitam ser aprendidas pelos professores, para que estes possam atender adequadamente os alunos sob sua responsabilidade.

Ante essa realidade brasileira, identificamos a ideia de que as políticas públicas vigentes se direcionam para o atendimento complementar e/ou suplementar realizado nas escolas regulares, o que implica, necessariamente, superar desafios para que a escola possa

atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação- para a promoção de uma educação de qualidade, tendo como principal mediador o professor da sala do AEE, que ainda carece de uma formação adequada na teoria e na prática para que possa contribuir com o efetivo sucesso escolar de seus alunos nesse ambiente inclusivo.

Para continuar nossas discussões e reflexões sobre a formação dos professores, no próximo subcapítulo, vamos abordar justamente essa situação-problema, ou seja, como os cursos de formação de professores estão preparando os seus alunos para atuarem nos espaços inclusivos; e nesse sentido, buscar respostas que ratificam os objetivos deste estudo relacionados a que mudanças ocorreram entre os anos de 2000 a 2011 relativamente à formação para inclusão? Nesse momento, serão exibidos os resultados e discussões situando a pesquisa realizada no Curso de Pedagogia (CED/UECE), realizada nos documentos, tendo como base os programas das disciplinas da área da educação especial que se encontram na matriz curricular desse curso.

7.2 Resultados e discussão: formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Curso de Pedagogia (CED/UECE)

Neste segmento, explicamos detalhadamente a pesquisa realizada na Universidade Estadual do Ceará. As aproximações ao campo aconteceram primeiramente com o contato direto com a Coordenação do Curso de Pedagogia (CED/UECE), para uma conversa informal sobre a possibilidade de conhecer as disciplinas da área de educação especial inseridas na matriz curricular vigente (2012). Foi solicitada também a disponibilidade dos programas dessas disciplinas (em anexos), para nossas análises sobre ementas, carga horária, objetivos e conteúdos programáticos.

Assim, os caminhos percorridos nesta pesquisa nos permitiram buscar respostas aos objetivos expressos neste trabalho, com vistas a aproximarmos a legislação educacional brasileira sobre inclusão no campo acadêmico, na perspectiva de entender o que propõem os documentos oficiais e o que de fato está planejado para acontecer, no caso, na formação para inclusão de professores na UECE. A busca direcionada ao Curso de Pedagogia (CED/UECE) nos levou a identificar em sua matriz curricular, nos anos de 2008 a 2012 as seguintes disciplinas: Educação Especial; Educação Inclusiva e Diversidade Cultural; Fundamentos da Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - todas obrigatórias, conforme estão no Quadro 18.

Quadro 18: Disciplinas e cargas horárias do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED/UECE), correspondendo a área de Educação Especial, considerando o período de 2008.2 e 2012.1. Fortaleza, CE/2012.

Ano	Disciplina	Carga Horária
2008.1	Educação Especial	60h/a
2012.1	Educação Inclusiva e Diversidade Cultural	68h/a
	Fundamentos da Educação Especial	68h/a
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68h/a

Fonte: Curso Pedagogia/CED/UECE, 2012.

É importante registrar, antes de iniciarmos as discussões sobre o Quadro 18, algumas das razões pelas quais os cursos de licenciaturas em todo o Território Nacional passaram por modificações curriculares, alterando por conseguinte a estrutura das matrizes nos projetos desses cursos. A inserção de novas disciplinas nos referidos cursos aconteceu em decorrência das determinações do MEC: “[...] visando possibilitar conhecimentos sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais”, com a publicação da Portaria 1.793, em 27 de dezembro de 1994, recomendando a inclusão de disciplinas e conteúdos sobre essa educação em cursos de nível superior [...]” (MARTINS, 2008, p. 35).

A inserção de novas disciplinas na área de Educação Especial no Curso de Pedagogia (CED/UECE) também foi resultado das mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/Licenciatura em todo o País. (BRASIL, Resolução CNE/CP, N°1/2006), surgidas após a aprovação da LDB N° 9394/96. Vale destacar que, na maior parte do Brasil aconteceram a quantidade e a intensidade dos debates e embates dos profissionais da educação ancorados em argumentos sobre a profissão do professor, dentre os quais destacamos as vertentes: identidade do Curso de Pedagogia; finalidade profissionalizante do professor; alteração da carga horária total dos cursos de licenciatura; natureza da formação e *locus* de atuação desses nos cursos “acelerados” de formação; dentre outros temas.

No caso das mudanças implementadas no Curso de Pedagogia (CED/UECE), percebemos que até o ano de 2008.2, em sua matriz curricular, correspondente à área de Educação Especial, havia somente uma disciplina obrigatória, de 60h. No currículo vigente (2012), encontramos, no entanto, mudanças significativas relativas à criação de duas

disciplinas obrigatórias - Educação Inclusiva e Diversidade Cultural e LIBRAS- bem como o aumento da carga horária da disciplina Fundamentos de Educação Especial, passando de 60 para 68 horas

Inferimos, portanto, que essas mudanças também resultaram de polêmicos e exitosos debates em âmbito nacional sobre a educação especial e inclusiva, considerando a formação dos professores, a gestão dos saberes necessários para a prática pedagógica inclusiva, a reorganização dos sistemas de ensino, o acesso e a permanência dos alunos com deficiências nas escolas e, principalmente, sobre a proclamação dos direitos humanos, resguardando o princípio da igualdade e oportunidades de uma escola para todos.

Também é importante lembrar que as mudanças nos currículos nos cursos de licenciaturas, ancoram-se na Resolução do CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e define que “as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular a formação docente voltadas para a atenção a diversidade e que contemplem os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL/MEC, 2002).

É necessário ressaltar, dentre os diversos estudiosos que tinham a preocupação sobre os cursos de Pedagogia, Libâneo e Pimenta (1999), pois eles já faziam reflexões pertinentes à formação de professores no Brasil, também nessa perspectiva. Em suas apreciações referentes à formação destes, lançavam uma pergunta questionadora e investigativa: “que professores queremos formar?” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 259).

Com certeza, uma só resposta não pode fechar pergunta tão intrigante e desafiadora numa sociedade que passa por várias transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional dos professores [...] “que envolve formação inicial e continuada articuladas a um processo de valorização identitária e profissional” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 260). Mais adiante, ainda complementam suas reflexões, sinalizando que o professor é “[...] um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especificade (científica/pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo [...]”. (IDEM, 1999, p. 262). Identificamos na preocupação desses autores alguma semelhança com nossos estudos, pois se reportam ao tipo de profissional que se quer formar, considerando a formação dos professores que irão atuar nos espaços inclusivos. Ainda com um foco mais direcionado ao nosso estudo, com a formação dos alunos do Curso de Pedagogia (CED/UECE), podemos considerar também que essa preocupação sobre o perfil desses profissionais também vem ao encontro das modificações nos currículos dos cursos de

Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais: Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, MEC, 2006).

Com um olhar mais direcionado para a matriz curricular do Curso de Pedagogia (CED/UECE), tecemos considerações primeiramente sobre as disciplinas:

Educação Especial (2008.1), com carga horária de 60 h/a; e

Fundamentos da Educação Especial (2012.2), com carga horária de 68 h/a.

Ao analisarmos seus programas (anexos C e D), identificamos o fato de que a disciplina de 2012 praticamente permaneceu a mesma, embora tenha aumentado sua carga horária em 8 horas. Ao seu título foi acrescida somente a palavra fundamentos. Não houve mudança entre uma e outra quanto ao texto das ementas, dos objetivos geral e específicos, das metodologias, dos critérios para avaliação e da bibliografia a ser utilizada. Mudanças mais expressivas, no entanto, podem ser observadas em seus conteúdos programáticos com relação especificamente ao item 3. Este fato pode ser mais bem detalhado e observado no Quadro 19, no que refere às ementas, considerando o período de 2008.1 e 2012.2, a seguir.

Quadro 19: Ementas das Disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1. CED/UECE. Fortaleza, CE/2012.

DISCIPLINA: Educação Especial Período: 2008.2 EMENTA	DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Especial Período: 2012.1 EMENTA
Estudos sobre fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, biológicos e aspectos históricos e socioculturais da educação especial. Abordagem crítica da história da educação especial no mundo, no Brasil e no Ceará. Dados gerais sobre conceituação, causas, classificação da clientela da educação especial. Organização das diversas formas de atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Possibilidades e limites da integração e inclusão social e escolar. A educação especial como uma área transversal do sistema básico de ensino.	Estudos sobre fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, biológicos e aspectos históricos e socioculturais da educação especial. Abordagem crítica da história da educação especial no mundo, no Brasil e no Ceará. Dados gerais sobre conceituação, causas, classificação da clientela da educação especial. Organização das diversas formas de atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Possibilidades e limites da integração e inclusão social e escolar. A educação especial como uma área transversal do sistema básico de ensino.

Fonte: Curso Pedagogia (CED/UECE), 2012.

Em relação às ementas das disciplinas Educação Especial (2008.2) e Fundamentos da Educação Especial (2012.1) não houve nenhuma mudança de ordem estrutural. Podemos identificar, contudo, dentre outros aspectos, que compreende aos aspectos biológicos e socioculturais da educação especial, no que podemos inferir que contextualiza a abordagem de Vygotsky, necessária para os conhecimentos dos professores na formação inicial

A seguir, observamos nos quadros 20 e 21 o objetivo geral e os objetivos específicos das disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial,

considerando o período de 2008.2 e 2012.1. Percebemos que não houve nenhuma mudança em relação a esses objetivos.

Quadro 20: Objetivo Geral das Disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1. CED/UECE- Fortaleza, CE/2012.

DISCIPLINA: Educação Especial Período: 2008.2 OBJETIVO GERAL	DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Especial Período: 2012.1 OBJETIVO GERAL
Compreender a Educação Especial e seu valor na formação do pedagogo que atuará em espaços inclusivos, motivando-o para a formação inicial na área.	Compreender a Educação Especial e seu valor na formação do pedagogo que atuará em espaços inclusivos, motivando-o para a formação inicial na área.

Fonte: Curso Pedagogia (CED/UECE), 2012.

Quadro 21:Objetivos Específicos das Disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1. CED/UECE- Fortaleza, CE/2012.

DISCIPLINA: Educação Especial Período: 2008.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Especial Período: 2012.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a construção social da deficiência a partir da história da educação especial no contexto ocidental e, em particular, a sua repercursão no cenário educacional brasileiro. - Discutir e refletir sobre os aspectos históricos e conceituais da educação especial. - Compreender os objetivos e funções da educação especial. - Identificar e caracterizar os diversos tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). - Refletir sobre o sistema público e privado da educação especial no Brasil. - Perscrutar a proposta da educação inclusiva. - Conhecer possíveis adaptações curriculares consonantes aos tipos de NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a construção social da deficiência a partir da história da educação especial no contexto ocidental e, em particular, a sua repercursão no cenário educacional brasileiro. - Discutir e refletir sobre os aspectos históricos e conceituais da educação especial. - Compreender os objetivos e funções da educação especial. - Identificar e caracterizar os diversos tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). - Refletir sobre o sistema público e privado da educação especial no Brasil. - Perscrutar a proposta da educação inclusiva. - Conhecer possíveis adaptações curriculares consonantes aos tipos de NEE.

Fonte: Curso Pedagogia (CED/UECE), 2012.

A seguir, observamos no quadro 22 os Conteúdos Programáticos das disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial, considerando o período de 2008.2 e 2012.1.

Quadro 22: Conteúdos programáticos das Disciplinas Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial do Curso de Pedagogia, considerando os períodos de 2008.2 e 2012.1. CED/UECE- Fortaleza, CE/2012.

DISCIPLINA: Educação Especial Período: 2008.2 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS. Item 3.	DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Especial Período: 2012.1 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICO. Item 3.
3- Classificação dos tipos de Necessidades Educacionais Especiais 3.1- Desvios intelectuais 3.1.1- deficiência mental 3.1.2- altas habilidades	3- Classificação dos tipos de Necessidades Educacionais Especiais 3.1 Deficiência mental, altas habilidades/superdotação
3.2- Desvios físicos sensoriais: 3.2.1- deficiência visual 3.2.2- deficiência auditiva	3.2 Deficiência visual
3.3- Desvios físicos não sensoriais	3.3 Deficiência auditiva
3.4- Condutas Típicas: 3.4.1- hiperatividade, autismo 3.4.2- problemas de comportamento	3.4- TGD: hiperatividade, autismo.
3.5- Dificuldades de Aprendizagem: 3.5.1- dificuldades de aprendizagem de leitura 3.5.2- dificuldades de aprendizagem de escrita 3.5.3-dificuldades de aprendizagem da matemática	Nada consta

Fonte: Curso Pedagogia (CED/UECE), 2012.

Ao observar o quadro 22 é possível constatar uma disposição mais explicitada e abrangente do conteúdo programático em termos do item 3 na disciplina ofertada em 2008.1. Observamos que o item 3.5 – *Dificuldades de aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática* - passa a não fazer parte do conteúdo programático na disciplina atualmente ofertada (2012.1). Consultando os teores das outras duas disciplinas introduzidas em 2012, esse conteúdo também não é abordado. Fica a preocupação quanto aos conteúdos reduzidos e ao aumento de horas, o que somente pode ser esclarecido pela professora que ministra a referida disciplina em 2012.

Em relação as bibliografias (anexos C e D) utilizadas nas disciplinas ora analisadas, percebemos que houve algumas alterações nas referências. Podemos ter como hipótese que a inserção de novos livros e autores decorrem de atualização e aproximação de leituras mais contemporâneas em relação aos documentos nacionais, bem como da constante preocupação com a formação e atuação do pedagogo nos espaços inclusivos.

Apesar das mudanças nos programas do Curso de Pedagogia (CED/UECE), ora analisadas, podemos inferir que essas tentam corresponder às orientações e normatizações da

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no item II – Marcos históricos e normativos, que estabelece:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL/MEC, 2008).

Passamos agora às considerações relativas às outras duas disciplinas inseridas no Curso de Pedagogia (CED/UECE), no ano de 2012.1, perfazendo um total de acréscimo de 130 horas aula, que são:

Educação Inclusiva e Diversidade Cultural, com 68 horas, e
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com 68 horas.

A primeira tem caráter mais abrangente e a outra sobre LIBRAS voltada mais especificamente para proporcionar conhecimentos básicos teóricos e práticos sobre a educação de surdos, bem como conhecimentos linguísticos básicos da Língua Brasileira de Sinais. Iniciamos assinalando diferenças nas metodologias utilizadas, principalmente na disciplina LIBRAS, que remete à necessidade de visitas às escolas e à dramatização em LIBRAS, denotando uma dimensão mais prática.

A disciplina Educação Inclusiva e Diversidade Cultural está mais teórica e mais voltada para abordagens de temas que cobrem as diferenças e a cultura com inserção na escola. A finalidade de cada uma delas pode ser mais bem observada em seus objetivos específicos a seguir, nos quadros 23 e 24, ressaltando os objetivos específicos e os conteúdos programáticos, respectivamente. Entendemos que abordam mais sobre os aspectos culturais, políticos e conceituais das temáticas gerais.

Quadro 23: Objetivos específicos das Disciplinas Educação Inclusiva e Diversidade Cultural e LIBRAS do Curso de Pedagogia, considerando o ano de 2012.1. CED/UECE-Fortaleza, CE/2012.

DISCIPLINA: Educação Inclusiva e Diversidade Cultural Período: 2012.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais LIBRAS Período: 2012 .1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Compreender a diversidade cultural através da visão antropológica e sociológica que vão além das “diferenças” e que possa contribuir sobre a prática docente nas séries iniciais favorecendo uma pedagogia da valorização das diferenças.	Instrumentalizar os estudantes de Pedagogia para o estabelecimento de uma comunicação funcional com pessoas surdas;
Articular e relacionar os conceitos de gênero, raça, etnias, a educação destacando sua importância nas	Conhecer aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Língua Brasileira de Sinais;

políticas curriculares, nos livros didáticos, nas práticas da sala de aula e outros procedimentos.	
Desconstruir os conceitos de estereótipos e estigmas (que foram atribuídos a alguns grupos sociais) e atuam como expressão da exclusão escolar.	Compreender as línguas de sinais como independente das línguas orais;
Exercitar a redação de um ensaio ou um projeto de pesquisa tendo como temática de fundo a Diversidade Cultural e inclusão/exclusão na educação escolar, favorecendo a reflexão da prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental.	Refletir sobre a importância das línguas de sinais para o contexto educacional e social das pessoas surdas.

Fonte: Curso Pedagogia (CED/UECE), 2012.

Nessas disciplinas, em seus objetivos específicos, não conseguimos visualizar embasamentos teóricos pautados na abordagem de Vygotsky, que tem como pressupostos a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, fundamentos importantes à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, mesmo tendo o olhar para os conteúdos explicitados nos programas das referidas disciplinas, o que também pode ser visualizado no Quadro 24.

Quadro 24: Conteúdos programáticos das Disciplinas Educação Inclusiva e Diversidade Cultural e LIBRAS do Curso de Pedagogia, considerando o ano de 2012.1. CED/UECE- Fortaleza, CE/2012.

DISCIPLINA Período: 2012.1 Educação Inclusiva e Diversidade Cultural CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	DISCIPLINA Período: 2012.1 Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
I Unidade: Os conceitos de gênero, etnia e raça.	Unidade I - Breve introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez - Alfabeto manual ou dactilológico; - Sinal-de-Nome - Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais - Praticar Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais.
II UNIDADE: Diversidade cultural, multiculturalismo	Unidade II - Sistematização do léxico - Números - Expressões socioculturais positivas: cumprimento, agradecimento, desculpas etc. - Expressões socioculturais negativas: desagrado, impossibilidade etc - Introdução à morfologia da Libras: nomes (substantivos e adjetivos), alguns verbos e alguns pronomes - Praticar Libras: diálogos curtos com vocabulário básico.
III Unidade: Educação e Diversidade cultural (preconceitos, segregações, e discriminação, estigma).	Unidade III - Noções de tempo e de horas - Aspectos sociolinguísticos: variação em Libras - Noções da sintaxe da Libras: frases afirmativas e negativas - Praticar Libras: diálogo e conversação com frases simples.
IV Unidade: Educação sexual, currículo e formação de professores, identidade, sexualidade e	-----

gênero	
V Unidade: Educação inclusiva, diversidade e igualdade social e escolar.	-----

Fonte: Curso Pedagogia (CED/UECE), 2012.

Os conteúdos expostos no Quadro 24 oferecem subsídios para se visualizar os temas considerados importantes pelo corpo docente do Curso de Pedagogia (CED/UECE) para serem abordados nas disciplinas inclusivas do referido Curso. Na análise de Soares e Carvalho (2012), “os cursos de licenciatura abordam a questão da educação de pessoas com deficiência em suas grades curriculares das mais variadas formas, podendo atribuir ao tema maior ou menor importância, sob diferentes perspectivas teóricas e orientações metodológicas”. (SOARES e CARVALHO, 2012, p. 83).

Ao analisar o Programa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (anexo A) como um *corpus*, percebemos que existe uma proposta da junção da teoria e da prática trabalhando com o ensino da tradução e interpretação da língua. Seus respectivos elementos (carga horária, ementa e conteúdos programáticos) constituem uma inovação pedagógica no currículo do Curso de Pedagogia (CED/UECE), despertando o interesse dos alunos. Por se tratar de uma disciplina obrigatória, todos os alunos matriculados precisam cursar a disciplina de LIBRAS. Também torna-se relevante destacar o Decreto Nº5.626/2005, no tocante à formação dos professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, capítulo III, art 4º que assinala:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda Língua.

Vale destacar, ainda, em relação à mudança curricular vigente para os cursos de formação de professores, o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei Nº10.436/2002, e que dispõe sobre Libras como disciplina curricular, considerando a formação do professor; instrutor e tradutor/intérprete de Libras; dispõe sobre a certificação da proficiência em Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino. É oportuno destacar o que o mencionado Decreto estabelece:

Art 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e do sistema de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 2º A Libras constituir-se-á em uma disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, ao discutir sobre os cursos de formação de professores numa perspectiva inclusiva, corroboramos o pensamento de Martins (2006, p.21), quando exprime “que precisam assumir de forma cada vez mais significativa o seu papel de formadores de profissionais de ensino para atuar frente à diversidade do aluno nos diversos níveis de ensino”. Freitas (2006, p. 172) adverte, também que o documento “Formação de professores para a educação inclusiva/integradora”. (BRASIL, MEC/SEESP,1998) indica

[...] a inclusão de uma disciplina sobre a educação especial nos cursos de magistério, pedagogia e licenciatura e a inserção, nas demais disciplinas, de temas que contemplem as características, peculiaridades, necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em relação à disciplina Educação Inclusiva e Diversidade Cultural (anexo B), de forma geral, notamos que se propõe a proporcionar reflexões sobre aspectos que dizem respeito às diferenças sociais, culturais e de gênero, que consideramos relevantes para as mudanças de paradigmas quanto a constituição de novos valores humanos, numa sociedade que está em constante busca dos direitos humanos e conquistas sociais e ainda considerando que “a diversidade alude à circunstância dos sujeitos serem diferentes (algo em que em uma sociedade tolerante liberal e democrática é digno de respeito)”. (ALCUDIA, 2002, p. 14).

Não fica explícita, no entanto, a relação teoria e prática durante toda a metodologia da disciplina (há pouco comentada). Podemos inferir que o discurso da diversidade está presente nos conteúdos e objetivos propostos, o que pode contribuir com o fomento de reflexões críticas, para o despertar e/ou o fortalecimento da conscientização do respeito a todos as pessoas e, conseqüentemente, às diferenças individuais.

Considerando, ainda, as mudanças curriculares nos cursos de licenciatura e o ingresso de disciplinas na área de educação inclusiva, temos o posicionamento de Freitas, citado em Rodrigues (2006, p. 172) que assinala:

[...] ainda que o MEC recomende a inclusão de disciplinas e/ou temas acerca das necessidades educacionais especiais de determinados alunos, tal propósito “pode redundar em práticas exatamente contrárias aos fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem.

Corroborando as palavras do autor, entendemos que os cursos de licenciaturas, dentre outros objetivos são responsáveis pela formação dos professores para atuarem nos espaços inclusivos. Com isso, torna-se importante estarmos cada vez mais atenta para a nossa realidade, no caso, o Curso de Pedagogia (CED/UECE); refletir sobre os programas de formação e acerca da importância da educação para os alunos com deficiências. Assim, lançamos um alerta a todas as disciplinas que fazem parte da matriz curricular na área de educação especial desse Curso, na tentativa de sinalizar a ideia de que todos os alunos têm

oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, caso contrário, corremos o risco de permanecer com a ideia segregacionista e excludente, onde os que são capazes de aprender fazem parte das escolas regulares e os que possuem limitações em seus processos de desenvolvimento, devem ser alunos das escolas especiais.

A esse respeito, Bueno (1999, p. 18) assinala que

[...] a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Fechando as análises, temos como hipótese que as alterações, observadas nas quatro disciplinas analisadas, são consideradas como um diferencial para o processo formativo dos discentes, mas ainda não conseguem estabelecer uma estreita e necessária relação da teoria com a prática escolar, sendo focada, essencialmente, na teorização que se encontra ancorada nos fundamentos históricos e epistemológicos da educação especial e inclusiva.

Na verdade, para que possamos comprovar ou não essa hipótese, torna-se relevante uma outra investigação, na qual seja possível observar, entrevistar professores e alunos, bem como participar das aulas dessas disciplinas, para fazer induções mais concretas. Instiga-nos, portanto, inferir em estudos futuros, por exemplo, como estas mudanças curriculares nas disciplinas assinaladas estão sendo refletidas nas práticas dos professores da educação inclusiva, ou seja, nas escolas públicas da educação básica.

Assim, ficam para nós algumas inquietações na qualidade de professora do Curso de Pedagogia (CED/UECE): até que ponto essas disciplinas contribuem para proporcionar aos futuros professores articulações da teoria com a prática em espaços inclusivos? Como os saberes estabelecidos nessas disciplinas estão sendo suficientes para proporcionar uma formação adequada e de qualidade, capazes de fazer o docente refletir sobre a própria prática junto aos alunos com deficiências? Até que ponto os programas das disciplinas nos cursos de licenciaturas, em destaque na área de educação especial e inclusiva, asseguram conteúdos, objetivos e propostas metodológicas visando a desenvolver ações colaborativas que incluam todos os alunos com deficiência nas propostas educativas levadas para o contexto da sala de aula? Como podemos observar, quanto mais nos aproximamos do campo para buscar respostas às perguntas assinaladas nos objetivos propostos em nosso estudo, outras mais vão surgindo, direcionando para novas investigações.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO CONCLUIR

*Inacabado e consciente de seu
inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano
se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão*
Paulo Freire (2003, p.110).

No percurso de todo nosso estudo, ou seja, desde a feitura do projeto ao resultado da pesquisa, tivemos muitos momentos de inquietação e desafios, principalmente sobre os caminhos trilhados que fortaleceram nosso propósito de investigar sobre a realidade formativa e profissional, estudo que foi iniciado com nosso trabalho na dissertação do Mestrado Profissionalizante em Educação Especial. Nossa preocupação e o objeto de estudo era reconstituir saberes sobre a formação do professor para a educação inclusiva, uma realidade contida no nosso exercício profissional, como professora, desde 1993. Este estudo, que também teve foco na formação de professores para a educação inclusiva, embora, direcionado para o contexto da legislação e dos documentos oficiais, surge no sentido de identificar depois de quase uma década, quais as mudanças ocorridas desde então. Faz-se, portanto na direção de complementaridade do primeiro ensaio, finalizado no ano 2000.

O mergulho teórico embasado no estado da questão possibilitou conhecer o panorama na área de formação do professor, a política pública (legislação) e a educação inclusiva com maior profundidade e mais pertinência, evidenciando no inventário realizado a contribuição do nosso estudo ao campo do conhecimento, que abrange a formação para inclusão. Inferimos que o estado da questão sinalizou para a indicação de lacunas e a necessidade de mais investigações na temática, principalmente no Estado do Ceará, com a finalidade de subsidiar debates. Indicou claramente a importância da continuidade de pesquisas sobre a formação dos professores, refletida agora para sua atuação, bem como na forma organizativa dos espaços escolares para atender a inclusão.

A revisão da literatura realizada por nós relativa à formação de professores no contexto brasileiro possibilitou compor um cenário histórico, identificando as mudanças ocorridas no contexto da legislação e dos documentos oficiais, articuladas com a formação dos professores no panorama brasileiro e cearense. Com efeito, concluímos que os estudos assinalaram que o Brasil experimenta contínuas mudanças educacionais durante sua história, desde o período colonial ao momento contemporâneo, que tiveram como principal marco político e institucional, mais recentemente, a Constituição Federativa Brasileira (1988) e a LDB Nº9394/96 e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que sinaliza mudanças de paradigma social; mudanças na construção de novos conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e, por

consequente, reconsiderar o papel do professor da educação especial e inclusiva. Esse processo fomenta a necessidade na qualidade da criação de cursos de formação de professores para lidar com esse tipo de aluno, principalmente com a promulgação da referida LBD Nº9394/96.

Portanto, consideramos que as mudanças também acontecem seguindo uma série de ações governamentais empreendidas sob a justificativa de alcançar qualidade de ensino tendo como base a universalização da educação e a democratização do ensino. Exemplo disso são as políticas públicas, as legislações e documentos oficiais que culminam para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, com:

- o surgimento e a multiplicação de cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelos governos federal, estadual e municipal;
- a reorganização dos espaços físicos nas escolas inclusivas;
- o aumento do número de matrículas nas escolas públicas para os alunos com deficiências;
- a ampliação dos serviços de atendimento especializado, e
- a implantação de materiais e recursos pedagógicos nas salas de aula.

Ainda ressaltamos que se faz necessário analisar as mudanças ocorridas na formação de professores com base no contexto da legislação e dos documentos oficiais para a educação inclusiva, que importa adentrar o papel do Estado e da Sociedade, objetivando perceber e até mensurar seus reais resultados sociais, culturais e educacionais para as pessoas com deficiência. Portanto, para que essas mudanças de fato aconteçam, consideramos que se tornam determinante um constante exercício de reflexão crítica, ancorado na vertente humanista que busque a possibilidade de estabelecer conexões entre o pensar e o agir na e para a sociedade em tempos de inclusão. Um agir transformado em atitudes e competências essenciais para o enfrentamento das ações pedagógicas e formativas dos professores, para incluir. Ainda lidamos, no entanto, com algumas situações educativas e pedagógicas que dificultam a implementação das políticas inclusivas no que diz respeito aos aspectos administrativos e da gestão dos sistemas de ensino, de funcionamento e organização nas escolas públicas inclusivas, para a implementação das proposições legais e pedagógicas de forma pertinente e necessária para o atendimento dos alunos com deficiências.

Com base nessas considerações, concluímos que, malgrado as mudanças na legislação emanadas das políticas públicas inclusivas direcionadas à formação de professores, permanece ainda um distanciamento entre as ações governamentais e a implementação das deliberações oficiais o que explicado no nosso entendimento por fatores como:

- o desconhecimento das determinações legais por parte dos educadores acerca da história da educação brasileira;
- o desconhecimento de todo o percurso da importação de políticas europeias e norte americana da educação especial, que contribuíram para efetivação de uma educação inclusiva no panorama nacional, estadual e municipal;
- a pouca credibilidade social ante as potencialidades de desenvolvimento educacional e capacidades produtivas das pessoas com deficiência; e
- a precária formação nos cursos de licenciaturas, direcionada à educação inclusiva.

Com relação aos objetivos específicos gerados nesta investigação, escolhemos respondê-los de forma conclusiva em tópicos que se seguem.

- ✓ **Mapear a legislação oficial brasileira relativa à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, identificando as trajetórias de mudanças no período de 2002 a 2011**

É importante iniciar as considerações quanto a esse objetivo, assinalando o total de três documentos oficiais internacionais relativos à formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, surgidos das conferências em âmbito internacional, como:

- Conferência Mundial de Educação para Todos (1990),
- Declaração de Salamanca (1994), e
- Declaração de Guatemala (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência -1999).

Essas conferências foram marcos norteadores dos debates em âmbito nacional (Brasil) para a elaboração e implementação das políticas públicas e de suas legislações, voltadas para a educação especial e inclusiva no âmbito da União, estados e municípios.

No mapeamento dos documentos brasileiros realizado, tendo como referência os anos de 1990 a 2010, encontramos um total de nove documentos oficiais nacionais, analisados neste estudo, por serem considerados imprescindíveis e indutores das mudanças ocorridas na formação para inclusão, na trajetória dessa década assinalada, a exemplo de:

- LDB N°9394/1996;
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001);
- Plano Nacional de Educação (2001);
- Parâmetros Curriculares Nacionais (2001);
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (2002);

- Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2004);
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Resolução Nº 04/2009; e
- Nota Técnica-SEESP/GAB/Nº 11/2010.

A sequência cronológica de elaboração de leis, políticas, planos, programas, diretrizes, resoluções e normas evidencia as mudanças ocorridas quanto à caminhada da legislação e documentação oficial internacional e nacional correspondente ao período de 1996 a 2011. Inferimos que fica difícil elencar qual deles é o mais importante para a área da educação inclusiva, mas podemos afirmar que todos têm relevância, uma vez que sinalizam para as mudanças, para a criação e organização dos programas de formação inicial e continuada de professores visando ao atendimento educacional especializado a todo aluno com deficiência nas escolas regulares brasileiras. A exemplo, destacamos a LDB Nº 9394/96, no Capítulo V; Resolução CNE/CBE Nº2/2001 e o Decreto de Nº 6.571/2008 (AEE), para reafirmar nossas considerações sobre as mudanças ocorridas direcionadas à formação de professores na perspectiva inclusiva.

Vale ressaltar que percebemos essas mudanças no texto da LDB Nº 9394/96, no Capítulo V, considerando o artigo 58, § 1º, ao se reportar aos serviços de atendimento especializado na escola regular para atender às necessidades dos alunos; o artigo 59 refere que as escolas devem assegurar aos alunos com deficiências “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos” para atender às suas necessidades, bem como as escolas devem ainda assegurar professores capacitados com especialização em “nível médio ou superior”. E o artigo 60, parágrafo único, diz respeito ao Governo federal quando aponta que adotará iniciativas governamentais para a ampliação do atendimento educacional especial nas escolas da rede pública de ensino. (BRASIL/MEC, 1996).

Encontramos no texto da Resolução CNE/CBE Nº2/2001/Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orientações normativas, no artigo 7, quanto ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências para ser realizado nas escolas de educação básica de ensino regular; no artigo 8, sobre a formação e capacitação de professores para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos; no artigo 12, quanto à acessibilidade aos alunos com deficiência, se referindo adaptação e/ou reorganização arquitetônica dos espaços físicos nos sistemas de ensino, e, no artigo 18, quanto à organização e/ou reelaboração do projeto pedagógico das escolas, se referindo, mais uma vez, aos professores capacitados quanto ao tipo de formação que deve ser feita em nível médio e em nível superior: nos cursos de licenciatura plena (BRASIL, CNE/CBE/2001). No Decreto de

Nº 6.571/2008 (AEE), no artigo 3º, encontramos referência à formação continuada de professores e gestores para a educação inclusiva (BRASIL/MEC, 2008).

A partir desses documentos assinalados, ficam cada vez mais fortalecidas as intenções e mudanças no plano nacional, em relação a criação e implementações de cursos e capacitações de formação de profissionais da educação voltados para a área da inclusão.

Em relação ao Estado do Ceará, podemos concluir que as mudanças, em decorrência da legislação e dos documentos oficiais, são executadas com a reestruturação e elaboração dos programas e projetos estaduais visando ao acesso, permanência e qualidade na educação para os alunos com deficiência, como a realização de cursos de formação inicial e continuada para professores, bem como cursos de capacitações nos municípios cearenses. Essas iniciativas estaduais podem contribuir na medida em que sinalizam mudanças e rupturas dos paradigmas excludentes e da superação de práticas pedagógicas excludente que sustentam um modelo hegemônico de ensino, ou seja, na medida em que as escolas possam repensar sobre o seu papel social enquanto instituição formadora e aberta à diversidade cultural, respeitando todos os alunos, independentemente de suas diferenças raciais, econômicas e de suas necessidades educacionais especiais.

Também o Ceará está realizando mudanças nos espaços inclusivos, seguindo as orientações da Nota Técnica Nº 11/2010 (BRASIL/MEC/SEESP, 2010), que orienta a implantação e operacionalização das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento educacional especializado–AEE. Não resta dúvida de que muitas escolas públicas estão recebendo as verbas destinadas às escolas inclusivas para que as mudanças nas estruturas educativas e físicas possam ser concretizadas conduzindo à implantação e ao pleno funcionamento dessas salas. Portanto, é fundamental que as mudanças aconteçam na perspectiva de reorganizar e adaptar as escolas às necessidades educacionais dos alunos com deficiência para reorganizarem seus projetos político-pedagógicos e seus planejamentos didáticos para atender essa parcela da população inserida nos espaços inclusivos, considerando a formação de professores e gestores; a titulação correta por parte dos profissionais das escolas; dos recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, contemplando ainda nesse universo, a participação da família e a articulação com a comunidade escolar.

Concluimos que a apreciação em nosso estudo sobre todos esses documentos legais, no total de 13, permitiu constatar acentuadas mudanças históricas imbricadas na moralidade dos comportamentos sociais, direcionando novas diretrizes nos processos formativos dos professores no contexto brasileiro e cearense, observadas claramente na

cronologia dos anos (1996-2011) nos quais foram sendo elaboradas. Cabe destacar o fato de que as orientações contidas nos documentos ora assinalados não são os únicos capazes de modificar as ações e normas sociais. Pensando assim, se torna imperativa também uma mudança da sociedade, visto que os princípios humanos são potencializadores na reestruturação de novas atitudes, condutas e comportamentos nos indivíduos.

Repensando sobre os documentos há pouco relacionados, concluímos sobre a necessidade de deixar registrada uma preocupação das ações governamentais com objetivos centrais para a melhoria da educação para todos, embora insuficiente para a qualidade da educação inclusiva, bem como do processo formativo dos professores nos espaços inclusivos.

Acreditamos que o conhecimento das legislações e da documentação oficial quanto à inclusão ajuda a apontar as mudanças pedagógicas nos processos formativos, ocorridas pelas determinações dessas, no caso, nos cursos Pedagogia - graduação ofertados por nossas universidades, faculdades e institutos.

✓ **Analisar a matriz curricular do Curso de Pedagogia (CED/UECE), a fim de constatar as mudanças ocorridas na área de educação especial, correspondendo ao período de 2008.2 a 2012.1, voltadas para a formação dos professores**

No que concerne à apreciação da matriz do Curso de Pedagogia (CED/UECE), inferimos que houve alterações significativas na estruturação das disciplinas dispostas no currículo em termos quantitativos da carga horária de 60 para 204 horas/aula, um aumento real de 144 hora/aulas voltado para preparação do aluno, futuro professor, para atuar na educação inclusiva; de uma disciplina obrigatória existente na matriz curricular do ano de 2008 (Educação Especial) para três disciplinas também obrigatórias (Fundamentos da Educação Especial; Educação Inclusiva e Diversidade Cultural e LIBRAS) no ano de 2012. Isso, sem mencionar o caráter qualitativo dos conteúdos introduzidos, que vão desde a Diversidade Cultural ao ensino de LIBRAS. De forma geral, podemos relacionar mudanças quanto à promoção da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. As mudanças são reais porque correspondem à inserção dessas disciplinas na área de educação inclusiva nos cursos de formação de professores, respondem às exigências curriculares nacionais de 2006, o que de certa forma reforça a afirmação quanto à existência dessas mudanças positivas e de certa forma exitosas, trazidas pela Lei, decretos, etc... há pouco assinalados.

Concluímos de forma geral, quanto às análises relacionadas às ementas, os objetivos, os conteúdos programáticos, a metodologia e a bibliografia dessas citadas disciplinas, que um dos maiores entraves para a formação do professor na perspectiva da

educação inclusiva ainda está ligado à desarticulação teórica e prática constatada nos cursos de formação inicial. Como professora desse Curso e, ainda, com a oportunidade de ministrar as disciplinas Fundamentos da Educação Especial; Educação Inclusiva e Diversidade Cultural, portanto, com experiência sobre a questão analisada, consideramos que as mudanças não devem se restringir somente ao crescimento no número de disciplinas e carga horária - se faz necessário também garantir uma sólida formação docente para atuar nos espaços inclusivos.

Essa proposta de sólida formação docente para inclusão acontece na medida em que se atribui importância no processo formativo à cristalização dos valores humanos, políticos, culturais, econômicos e educacionais, como, por exemplo, respeitando de fato o direito universal que deve levar todos os cidadãos à abolição de todas as formas de discriminação e preconceitos das pessoas com deficiências e diferenças sociais raciais, de gênero, religião, etc.

- ✓ **Elaborar esquemas para análises que favoreçam o desenvolvimento de reflexões críticas e possibilitem novos encaminhamentos para a pesquisa da formação e da prática inclusiva de professores das instituições escolares cearenses**

No percurso entre a ideia e o resultado deste estudo tivemos alguns momentos de inquietação, principalmente na tomada de decisão acerca dos caminhos que precisávamos percorrer, quando surgiram dificuldades, como a disponibilidade de tempo para a produção dos capítulos e as nossas restritas condições para escrever em decorrência das atividades institucionais como docente. Essas dificuldades, entretanto, nos fizeram crescer como pessoa e profissional, aumentando nosso propósito de investigar sobre a formação de professores para a educação inclusiva no curso de Pedagogia da UECE, sob o contexto da legislação e da documentação oficial brasileira e que essencialmente, fazem parte de nossas experiências e desafios profissionais.

Consideramos que os quadros elaborados e expostos no decorrer do texto desta dissertação, bem como as discussões sobre eles forneem os esquemas (fundamentos teóricos) que se articulam com para análises que favoreçam o desenvolvimento de reflexões críticas e possibilitem novos encaminhamentos para a pesquisa da formação e da prática inclusiva de professores das instituições escolares cearenses, como prevê o nosso último objetivo.

Com relação às conclusões emanadas da coleta e análise da legislação oficial e de seus documentos, identificamos encaminhamentos para futuras investigações, tais como:

- até que ponto as políticas públicas podem constituir significativas mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas e na formação e no fazer educativo dos professores da educação inclusiva?

Acreditamos que chegar às respostas para esse questionamento político, histórico e educativo leva a vencer “velhos” desafios da formação docente, pautada em princípios valorativos de sua profissão, tão desconfigurada historicamente em âmbito nacional.

Com relação às conclusões emanadas da análise da matriz curricular do Curso de Pedagogia (CED/UECE) dos anos de 2008.2 e 2012.1, também identificamos encaminhamentos para estudos futuros, tais como:

- como as modificações no programa da disciplina Fundamentos da Educação Especial e a criação das disciplinas LIBRAS e Educação Inclusiva e Diversidade Cultural estão contribuindo de fato para uma formação exitosa e inclusiva?
- como dar o suporte teórico e prático necessário para uma futura ação docente que leve ao desenvolvimento integral dos alunos com deficiências, respeitando suas diferenças individuais e específicas e suas necessidades educacionais especiais?
- como essas modificações nas disciplinas da área de educação inclusiva têm possibilitado novas posturas críticas dos professores que ministram essas referidas disciplinas ante à inclusão escolar?

Concluímos, então, que os objetivos propostos em nosso estudo foram contemplados na medida em que consideramos o papel de uma pesquisa, que é o de investigar uma dada realidade e apresentar reflexões acerca desta.

Certamente, não tivemos a pretensão de esgotar nossas temáticas aqui abordadas ou de oferecer respostas prontas a questões tão complexas que ainda carecem de outras leituras e ponderações aprofundadas.

Por todas as discussões suscitadas, entendemos que este estudo se legitima por várias razões, como por exemplo, pela possibilidade de alargar nossos conhecimentos sobre os mitos, verdades, retrocessos e avanços da legislação educacional no contexto brasileiro. Também tivemos a oportunidade de focar outro olhar para a educação inclusiva, reconhecendo a realidade da formação de professores de uma determinada instituição de ensino superior, no caso, a Universidade Estadual do Ceará, mais especificamente, o Curso de Pedagogia do CED. Esse reconhecimento convoca às reflexões mais profundas e contextualizadas sobre esse espaço formativo, e de forma geral, sobre os currículos dos cursos de formação inicial de professores que privilegiam a área de educação inclusiva.

Acreditamos que todas as abordagens contidas neste estudo podem contribuir para o crescimento pessoal e profissional de cada leitor, na tentativa de compreender a prática docente nos ambientes inclusivos, antes e depois do processo formativo. O percurso trilhado para pensar e fazer este estudo foi longo, porém, persistente. Portanto, entendemos que cada momento vencido foi necessário para a efetivação de um trabalho dessa natureza, que contribuiu de maneira significativa para nosso aprendizado e amadurecimento teórico e formativo.

Não cabendo, contudo, conclusões definitivas em nossos estudos, acreditamos que conseguimos destacar alguns fundamentos e pressupostos teóricos que julgamos essenciais para a compreensão do processo da educação inclusiva de futuros professores.

8.1 Sugestões sobre os achados do estudo

Com esteio nos resultados encontrados nesta investigação, temos como sugestões dar continuidade a outras questões de pesquisa já assinaladas dos encaminhamentos há pouco registrados, no entanto, ampliando o foco para outras instituições de ensino superior e escolas, na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de novos debates sobre as temáticas apontadas na perspectiva de auxiliar nas práticas dos professores da educação inclusiva.

Temos ainda o interesse de socializar os resultados aqui encontrados, em publicação - em forma de artigos de periódicos e em eventos científicos - para contribuir com subsídios para novos debates na área de formação de professores e políticas públicas inclusivas.

É intenção nossa relatar este texto dissertativo aos professores do Centro de Educação, e posteriormente aos alunos do Curso de Pedagogia (CED/UECE), visando a socializar e partilhar resultados e abrir debates sobre a temática pesquisada.

Esperamos, de alguma forma, ter contribuído para refletir a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva, principalmente com um olhar focado no universo do qual fazemos parte, o Curso de Pedagogia (CED/UECE), tendo como tarefa científica e institucional divulgar e socializar esses resultados. na certeza de ser partícipe desse processo formativo e autoformativo.

REFERÊNCIAS

- ALCUDIA, Rosa, CARMEM, Marisa del; GAVILÁN, Paloma, [et al.]. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 96, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas – SP, 1995.
- BANDEIRA, João Tancredo Sá. Análise Documental: o uso do jornal na pesquisa qualitativa. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (coords.). *O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa*. Fortaleza: Editora UFC, 2005.p.141-152.
- BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. Deficiência: marco legal e institucional. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 57-87.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MONTOAN, Maria Teresa Egler (Org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.121-129.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão escolar, políticas municipais de educação e pesquisa. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011. p.35-55.
- BELL, Judith. Análise de evidências documentais. In: *Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERNARDO, Carolina Maria Costa. *Do estranhamento do corpo: um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola*. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. <http://www.ced.uece.br/cmae>. Acesso em: out. 2011.
- BEYER, Hugo Otto. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual Paulista, Marília v.9, n.2, p.163-179. 2003.
- _____. A educação inclusiva: resignificando conceitos e práticas de educação especial. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília. v.2, n 2:, ago.2006.
- _____. O projeto de educação inclusiva: perspectiva s e princípio de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Claudio Roberto, BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea, VICTOR, Sonia Lopes. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre, Medição, 2007. p.75-81.
- BEZERRA, Tarcileide Maria Costa, FIGUEIREDO, Rita Vieira de. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Escola, diferença e inclusão*. Fortaleza: Edições, UFC, 2010. p.23-48.
- BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. A implementação da política educacional de inclusão em Goiás: como ignorar os professores no processo de tomada de decisões na

educação escolar. In: 30ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED). Caxambu, MG, 2007.

BOGDAN Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: abril de 2012.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação. MEC/SEESP, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº4.024/61*. Brasília. Ministério da Educação-MEC, 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB Nº9394/96*. Brasília. MEC: 1996.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação. MEC/SEESP, 2001.

_____. *Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação-MEC, 2001.

_____. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Secretaria de Educação Brasília: Ministério da Educação Especial- MEC/SEESP, 2002.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394. Acesso em: abr. 2012.

_____. *Documento do Fórum Nacional de Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação - MEC/SEESP, 2002.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Congresso Brasileiro de Educação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: mar. 2012.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação - MEC/SEESP, 2008.

_____. *Decreto Nº 6.571, de 18 de setembro de 2008*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação-MEC/SEEP, 2009.

_____. *Decreto Nº 6.571/08*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta. Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007/2010/2008/Decreto/D671.htm. Acesso em: mar. 2012.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: ago. 2012.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.13, 1999. p.725.

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

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 6 ed, Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Políticas de educação inclusiva no governo Lula: aproximações iniciais. In: *24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Belo Horizonte, MG, 2001.

_____. *Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-CE*. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. <http://www.uece.br/cmae>. Acesso em: maio. 2012.

CEARÁ. *Política Estadual de Educação Especial: integração com responsabilidade*. Fortaleza: SEDUC, 1997.

_____. Universidade Federal do Ceará. *Mestrado de Educação. Banco de Dissertações e Teses*. Fortaleza-Ceará. 2011. Disponível em <http://www.ufc.br>. acesso em novembro de 2011.

_____. Universidade Estadual do Ceará. *Mestrado Acadêmico de Educação. Banco de Dissertações*. Fortaleza-Ceará. 2011. Disponível em <http://www.uece.br>. acesso em: nov. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6 ed, São Paulo: Cortez, 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação á inclusão. In: RODRIGUES, David (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.p. 35- 63.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. In: BELL, Judith. *Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARIAS, Isabel Maria de Sabino. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria de Sabino, NUNES, João Batista Carvalho, NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (Org). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. v. I, Fortaleza, EdUECE, p.67-92, 2011.

FARIAS, Isabel Maria de Sabino; BEZERRA, José Eudes Baíma. Do documento ao documento: recompondo seu lugar histórico. In: FARIAS, Isabel Maria de Sabino, NUNES, João Batista Carvalho, NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (orgs). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. v. III, Fortaleza, EdUECE, 2011. p. 43-53.

FERNÁNDEZ, Margarida Ramires. *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.

FERREIRA, J. R., NUNES, Leila R. D'Oliveira. Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado. In: ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de (Org). *Tendências e desafios da Educação*. Brasília: SEESP, 1994. p.133-136. Disponível: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_resenha01.pdf. Acesso em: out. 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de educação especial: região Nordeste. In: *26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, MG, 2002.

_____. (org). *Escola, diferença e inclusão*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 161-181, 2006.

FREITAS, Geralda Cornélia de, SOUSA, Teresa Cristina de H., CUNHA, Gilmária R., MACHADO, Rosângela. Contribuições do programa educação inclusiva: direito à diversidade. *Revista Educação Especial*. Ano 2, n 3, p. 6-7 dez. 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de inclusão: abordagens que expressam sua apreensão pelo campo da educação especial. In: *II Congresso Brasileiro de Educação Especial*: São Paulo, São Carlos, 2005.

_____. *Políticas inclusivas na educação: do global ao local*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto .R; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, p.11-23, 2008.

_____. *Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial*. 2009. Disponível: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf. Acesso em: abr. 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto .R; CAIADO, Katia Regina

Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). In: *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, p.37-46, 2008.

GOMES, Adrina L. Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira. *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Coleção: A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar. MEC/SEESP;UFC, Fortaleza, 2010.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing Paradigms. In: Qualitative Researc. DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand 153, Oaks/California: SAGE, 1994.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoa com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUIZZO B.S.; KRZIMINSKI C.O.; OLIVEIRA D.L.L.C. *O Software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde*. *Revista Gaúcha Enfermagem*, Porto Alegre, v.24, n.1, p.53-60, abr.2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.

JEOVANINI, Morgana Domênica Hattge. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica- um olhar. In: *II Congresso Brasileiro de Educação Especial*: São Paulo, São Carlos, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles, BAPTISTA, Claudio Roberto, BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea, VICTOR, Sonia Lopes. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre, 2007

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino regular. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, p.49-68, 2004.

KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis,RJ: Vozes, p.393-415, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7 edição. São Paulo: Atlas, 2008

LAVERGNE, Remi Fernand. *A vontade de incluir "regime de verdade"*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível:<http://www.ufc.br>. Acesso em: out. 2011.

LEITE, Yoshie F. Formação de cidadão, formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e políticas necessárias. In: SANTOS, Gislene A. (org.) *Universidade, formação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITÃO, Vanda Magalhães. *Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XXX, n. 68, dez, 1999.

LIMA, Priscila Augusta. *Educação Inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUIS, Suzana Barrios, SANTIAGO, Maria Eliete. Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. In: *24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPÉD)*. Caxambu, MG, 2001.

LUSTOSA, Francisca Geny. *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. 2 ed, Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

_____. A inclusão como ela é... diversidade e identidade do contexto da escola contemporânea. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira, FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (orgs). *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 229-245.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva, CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Políticas e práticas de educação inclusiva no sistema municipal de ensino de Fortaleza-CE: início de conversa. ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. T.; FARIAS, Isabel Maria Sabino; RAMOS, Jeannette F. Pouchain. (org.). In: *Políticas e gestão educacional: contextos e práticas*. Fortaleza: Ed. UECE, 2008.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; VARELA, Sarah Bezerra Luna. A utilização de software nas pesquisas sociais. FARIAS, Isabel Maria de Sabino, NUNES, João Batista Carvalho, NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (orgs). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza, EdUECE, 2010. p.119-125.

MARQUES, Maria Osório. *A formação do profissional da educação*. 5 ed revisada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.153-173.

_____. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos, PIRES, José, PIRES, Gláucia N. da Luz, MELO, Francisco Ricardo L. Veira de. (org). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATOS, Nelson Dagoberto de. A política de educação especial no Estado de Sergipe (1979-2001). *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.13, Marília, p.77-94. jan.-abr., 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a06v13n1.pdf>. Acesso em: nov.2011.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. In: *26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Poços de Caldas, MG, 2003.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Gilmara Beatriz Conrado Nogueira. *Inclusão e docência na educação infantil: um estudo de caso na perspectiva walloniana*. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível: www.ced.uece.br/cmae. Acesso em: out. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Políticas públicas: articulação com a produção científica em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.4, Marília, 2000. p.65- 78.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de, NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria, FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira. *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. v. III, Fortaleza: EdUECE, 2011. p.25-42.

MINAYO, Maria Cecília Sousa de (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.1, 2000, p.1-26.

MOREIRA, Maria Célia Lima *Coletânea das leis para as pessoas com deficiência*. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalho científicos. In: NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. *Revista Avaliação Educacional: Fundação Carlos Chagas*, v. 15, jul/dez, 2004.

_____. *A reflexividade como mediação entre o ensino e a pesquisa na gestão da prática educativa*. XI ENDIPE. Belo Horizonte, MG, 2010.

NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria, FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria, FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira. *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, v.1, 2010. p. 53-66.

NÓVOA, Antônio (org.) *Formação professor*. Porto editora: Portugal, 1995.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará. In: *25ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, 2001.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima, SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Fortaleza, Liber Livro, 2008. p.95-120.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; NUNES, João Batista Carvalho; XAVIER, Alessandra Silva. Análise de dados qualitativos com o auxílio do AQUAD. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (Orgs) *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. 1ª ed. Fortaleza: EdUECE, v. 1, 2010, p. 125-141.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas : trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto, BARRETO, Maria Aparecida S. Côrrea, VICTOR, Sonia Lopes (orgs). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.32-40.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Claudia Tavares do. Políticas Públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão? In: *27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Caxambu, MG, 2004.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L.; FRANÇA, M. P. Política de Educação Inclusiva: contextualizando a Educação Especial na Rede de Ensino Municipal de Belém do Pará. In: *IV Congresso Brasileiro em Educação Especial*. São Paulo, São Carlos, 2010.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recorte do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo, n. 2, p. 65-73, 1994.

PAIVA, Selênia Maria Feitosa e. Construção da identidade de um professor surdo. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

PARIZZI, Roseli A; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.71-90.

PEREIRA, Oséias Amador. *Aprendizagem docente à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski: contextos, concepções e estratégias*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2009. Disponível: www.ced.uece.br/cmae. Acesso em: out. 2011.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Quieroz, EDUSP, 1986.

PIETRO, Rosângela Gavilo; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão escolar: pontos e contra pontos*. São Paulo: Summus, 2008.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo P. C. *A formação do educador de 1º grau. Monografia (Curso de Especialização em Educação Brasileira)*. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1992.

_____. *A formação do professor para a prática escolar aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na área de deficiência mental na escola de ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação Especial). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2002.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Diversidade Cultural no currículo e nas práticas educativas. In: SALES, José Albio Moreira de Sales, BARRETO, Marcília Chagas, NUNES, João Batista

Carvalho, NUNES, Ana Ignêz Belém Lima, FARIAS, Isabel Maria Sabino de, MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (or). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EDUECE, 2007. p. 2009-219.

RODRIGUES, David (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SALES, José Âlbio Moreira de, FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org). *Docência e formação de professores: novos olhares contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SANCHES, Isabel Rodrigues. *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Portugal: Porto Editora, 1995

SANTOS, Lucíola Licinio. *Formação docente: políticas e processos. VI Seminário Redestrado: nuevas regulaciones em América Latina*: Buenos Aires, 2008.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. População com deficiência na educação superior: panorâmica de uma realidade. In: VALDES, Maria Teresa Moreno. (org). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 89-109.

SARAIVA, Maria Inês. Formação do Professor: contornos da concepção de Deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina P.I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara, SP: Juqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES–PROESP, p.83-91, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*. v 14, n 40, jan/abril, 2009. Disponível: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.nov.2011. Acesso em: out.2011.

_____. *Histórias das ideias pedagógica no Brasil*. 3 edição, Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro. In: RODRIGUES, David (org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sumus, p.15-34, 2006.

SILVA, Lidiane Rodrigues Câmpelo da, DAMASCENO, Ana Daniela, MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues, SOBRAL, Karine Martins, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em educação. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria, FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho. (Orgs). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. v. 3, Fortaleza: EdUECE, p. 55-66, 2011.

SILVA, Graça Maria de Moraes Aguiar e. *Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva*. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Fabrícia Gomes da. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*. Dissertação (Curso de Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível: www.ced.uece.br/cmae. Acesso em: out. 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite, CARVALHO, Maria de Fátima. O professor e o aluno com deficiência. V 5. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Educação & Saúde.

TEIXEIRA, Alex Niche. Sobre a QSR International e o Nvivo. Disponível: http://www.qsrinternatinational.com/other-languages_portuguese.aspx. Acesso em: abr. 2012.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. A educação na perspectiva de Vygotsky. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org). Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, p.46-59, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades. In: ILMA, Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes da., VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá, BORGES, Livia Freitas Fonseca, TOLENTINO, Maria Antônia Honório, FERNADES, Rosana César de Arruda. *A escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, p.13-34, 2010.

VICENTINI, Paula Perin, LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VICTOR, Sonia Lopes. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, Claudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles de, CAIADO, Katia R. Moreno. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p.59-68.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: *Reunião Anual da Anped (ANPED)*. Caxambu, MG, 1999.

_____. *Política e gestão básica*. Fortaleza: Realce, 2008.

_____. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

_____. *Reformas educativas no Brasil: uma aproximação histórica*. Disponível: <http://www.slideshare.net/lasminCosta/reformas-educativas-no-brasil-uma-aproximao-historica>. Acesso: março. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5 ed, São Paulo: Scipione, 1995.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1988.

_____. *Asnovi Defektologii: obras Completas*. Playa, cuidad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

ZEICHNER, Ken. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, p. 535-554, maio/ago. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: novembr. 2011.

Anexos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA



ANEXO A: PROGRAMA DA DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS – sem pré-requisito			
PROFESSOR(A):			
CARGA HORÁRIA: 68h	CRÉD.: 4	SEMESTRE: 2012.1	CÓD:

1. EMENTA

Aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe, com apoio de recursos audiovisuais. Desenvolvimento da expressão viso-espacial.

2. OBJETIVO GERAL

Proporcionar conhecimento básicos teórico e prático sobre Educação de Surdos, assim como conhecimentos lingüísticos básicos da Língua Brasileira de Sinais(LIBRAS).

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Instrumentalizar os estudantes de Pedagogia para o estabelecimento de uma comunicação funcional com pessoas surdas;
- ✓ Conhecer aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Língua Brasileira de Sinais;
- ✓ Compreender as línguas de sinais como independente das línguas orais;
- ✓ Refletir sobre a importância das línguas de sinais para o contexto educacional e social das pessoas surdas.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I

- Breve introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez
- Alfabeto manual ou dactilológico;
- Sinal-de-Nome
- Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais
- Praticar Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais.

Unidade II

- Sistematização do léxico
- Números
- Expressões socioculturais positivas: cumprimento, agradecimento, desculpas etc.
- Expressões socioculturais negativas: desagrado, impossibilidade etc
- Introdução à morfologia da Libras: nomes (substantivos e adjetivos), alguns verbos e alguns pronomes
- Praticar Libras: diálogos curtos com vocabulário básico.

Unidade III

- Noções de tempo e de horas
- Aspectos sociolingüísticos: variação em Libras
- Noções da sintaxe da Libras: frases afirmativas e negativas
- Praticar Libras: diálogo e conversação com frases simples.

5.METODOLOGIA

Exposições dialogadas, seminários temáticos, estudos dirigidos, oficinas de criação, exibição de vídeos, análise de materiais, debates, visitas a escolas, dramatizações em LIBRAS, etc.

6. AVALIAÇÃO

Seguirá as normas acadêmicas da UECE. Serão conferidas 2 notas para cada aluno: Atividade escritas e em LIBRAS, além de participação durante as aulas. Frequência mínima de 75% das aulas.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Deficiência Auditiva. Brasília: SEESP, 1997.
- BRITO Lucinda Ferreira. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CAMPOS, Sandra Regina L. de. (Orgs) Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em Português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Vol.II. Porto Alegre: Mediação, 1999.p.59-81.
- GESUELI, Z. M. A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1998.
- GOÉS, Ma. C. R. de. Linguagem, surdez e educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- GOLDFELD, M. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.da Cunha. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; MOURA, M. C. de. O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- PEIXOTO, Renata Castelo. A interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na psicogênese da escrita na criança surda. 2004. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

8.BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. de e KARNOPP, L. B. Língua Brasileira de Sinais: Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SACKS, Oliver. Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In. SKLIAR, C. (Org) Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA



ANEXO B: PROGRAMA DA DISCIPLINA: Educação Inclusiva e Diversidade Cultural

DISCIPLINA: Educação Inclusiva e Diversidade Cultural			
PROFESSOR (A):			
CARGA HORÁRIA: 68 h/a	CRÉD.: 4	SEMESTRE: 2012.1	CÓD.:

1. EMENTA

Inclusão e exclusão no contexto cultural, social e educacional. Diversidade e educação inclusiva em uma perspectiva crítica no contexto da globalização. Conceitos de diferença e identidade. Manifestações da diversidade e sua presença na escola: etnia, gênero, orientação religiosa, procedência regional, orientação sexual e deficiência. Preconceitos e estereótipos: perspectiva crítica. Respeito à diversidade nos espaços social e escolar.

2. OBJETIVO GERAL

Refletir sobre as possibilidades de uma ação pedagógica para tratar da diversidade cultural na educação escolar, destacando os conceitos de gênero, raça, etnia, educação sexual na sala de aula, com o propósito de valorizar as múltiplas identidades constituintes no ambiente social e escolar.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a diversidade cultural através da visão antropológica e sociológica que vão além das “diferenças” e que possa contribuir sobre a prática docente nas séries iniciais favorecendo uma pedagogia da valorização das diferenças.
- Articular e relacionar os conceitos de gênero, raça, etnias, a educação destacando sua importância nas políticas curriculares, nos livros didáticos, nas práticas da sala de aula e outros procedimentos.
- Desconstruir os conceitos de estereótipos e estigmas (que foram atribuídos a alguns grupos sociais) e atuam como expressão da exclusão escolar.
- Exercitar a redação de um ensaio ou um projeto de pesquisa tendo como temática de fundo a Diversidade Cultural e inclusão/exclusão na educação escolar, favorecendo a reflexão da prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

I Unidade:

Os conceitos de gênero, etnia e raça.

II UNIDADE:

Diversidade cultural, multiculturalismo.

III Unidade:

Educação e Diversidade cultural (preconceitos, segregações, e discriminação, estigma).

IV Unidade:

Educação sexual, currículo e formação de professores, identidade, sexualidade e gênero.

V Unidade:

Educação inclusiva, diversidade e igualdade social e escolar.

5. METODOLOGIA

A disciplina será desenvolvida com exposições dialogadas, leituras e estudos dirigidos, atividades teóricas e práticas individuais e em grupos.

6. AVALIAÇÃO

Seguirá as normas acadêmicas da UECE. Serão analisados os seguintes critérios: participação, interesse e desempenho dos alunos; realização das leituras indicadas e participação nas discussões; trabalhos individuais e em grupos.

7. BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael. *Política Cultural e educação*. São Paulo, Cortez, 2000

BRASLAVSKY, Cecília (org). *Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade*. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB. 2002

CARNEIRO, Sueli (2002) Gênero e raça in BRUSCHINI, Cristina e Sandra G. Unbehaum (Org) *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*; Fundação Carlos Chagas (FCC); São Paulo
FILHO, Aldo Victorino, MONTEIRO, Solange Castelhana Fernandes.(orgs.) *Cultura e conhecimento de professoras*. DP&A, 2002.

FURLANI, Jimena – UDESC – UFRGS. GE: Gênero, sexualidade e educação /n. 23
[http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_46/10%20\(259-275\).GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002](http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_46/10%20(259-275).GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002)

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: LIMA, Priscila Augusta. *Educação Inclusiva e Igualdade social*. São Paulo: Avecamp, 2006

LIMA, Antonio A. Dayrel de. *Diversidade Cultural* LOURO, Guacira Lopes (2002) Gênero: questões para educação in BRUSCHINI, Cristina e Sandra G. Unbehaum (Org) *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*; Fundação Carlos Chagas (FCC); São Paulo. RODRIGUES, David. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus, 2006.

ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de(ORGS). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

SILVEIRA Rosa Maria Hessel e Claudia Amaral dos Santos (2004) Gênero e diferença em textos escolares infantis; in *Produzindo Gênero* CARVALHO Maria Jane Soares e Cristianne Maria Famer Rocha (orgs); Sulina Porto Alegre.

TRINDADE, Azoilda Loretto da, SANTOS, Rafael dos.(org). *Multiculturalismo mil e uma face da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ZAOUAL, Hassan. *Globalização e Diversidade Cultural*.. São Paulo: Cortez, 2003.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA



ANEXO C: PROGRAMA DA DISCIPLINA: Educação Especial

DISCIPLINA: Educação Especial			
PROFESSOR (A):			
CARGA HORÁRIA: 60 h/a	CRÉD.: 4	SEMESTRE: 2008.1	CÓD.:

1.EMENTA

Estudos sobre fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, biológicos e aspectos históricos e socioculturais da educação especial. Abordagem crítica da história da educação especial no mundo, no Brasil e no Ceará. Dados gerais sobre conceituação, causas, classificação da clientela da educação especial. Organização das diversas formas de atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Possibilidades e limites da integração e inclusão social e escolar. A educação especial como uma área transversal do sistema básico de ensino.

2.OBJETIVO GERAL

Compreender a Educação Especial e seu valor na formação do pedagogo que atuará em espaços inclusivos, motivando-o para a formação inicial na área.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a construção social da deficiência a partir da história da educação especial no contexto da cultura ocidental e, em particular, a sua repercussão no cenário educacional brasileiro.
- Discutir e refletir sobre os aspectos históricos e conceituais da educação especial.
- Compreender os objetivos e funções da educação especial.
- Identificar e caracterizar os diversos tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
- Refletir sobre o sistema público e privado da educação especial no Brasil.
- Perscrutar a proposta da educação inclusiva.
- Conhecer possíveis adaptações curriculares consoantes aos tipos de NEE.

4.CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1- A pessoa com Necessidades Educacionais Especiais: conceitos básicos:
1.1- Aspectos conceituais, históricos e sócio-culturais da educação especial:
1.1.1- desvio e estigma
1.1.2- breve notícia sobre as atitudes sociais diante da diferença e deficiência.

2- Caracterização da educação especial:
2.1- Educação especial: área do conhecimento específico e área de atuação profissional
2.2- Modalidades de atendimento em educação especial
2.3- Diagnóstico e encaminhamento: importância e cuidados
2.4- Prevenção de deficiências.
2.5- O papel da família no desenvolvimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

3- Classificação dos tipos de Necessidades Educacionais Especiais

3.1- Desvios intelectuais

3.1.1- deficiência mental

3.1.2- altas habilidades

3.2- Desvios físicos sensoriais:

3.2.1- deficiência visual

3.2.2- deficiência auditiva

3.3- Desvios físicos não sensoriais

3.4- Condutas Típicas:

3.4.1- hiperatividade, autismo

3.4.2- problemas de comportamento

3.5- Dificuldades de Aprendizagem:

3.5.1- dificuldades de aprendizagem de leitura

3.5.2- dificuldades de aprendizagem de escrita

3.5.3- dificuldades de aprendizagem da matemática

4- Educação Inclusiva: proposta para a educação especial no século XX

4.1- integração e inclusão: discutindo conceitos

4.2- aspectos teóricos e práticos da educação inclusiva. A educação especial como uma área transversal do sistema básico de ensino. As adaptações curriculares.

5- A educação especial no contexto educacional do Brasil e do Ceará:

5.1- Aspectos históricos, Políticas públicas.

5.METODOLOGIA

Exposições dialogadas: seminários temáticos, estudos dirigidos, discussões de filmes, debates, visitas a instituições de educação especial e escolas que trabalham com crianças com NEE na classe regular.

6.AVALIAÇÃO

Seguirá as normas acadêmicas da UECE. Esta disciplina constará de no mínimo, duas notas parciais, sendo uma avaliação escrita e uma avaliação oral (apresentação de seminários);

7.BIBLIOGRAFIA

- ALCUDIA, Rosa [et al]. Atenção e diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- AMARAL, Lígia. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- ASSUNPÇÃO, F. & SPROVIERI, M.H. Deficiência mental, família e sociedade. São Paulo, Memnon, 1993.
- AQUINO, J. G. (coord.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. IN Revista Brasileira de Educação Especial. São Carlos, UFSCar: UNIMEP, 1995.
- BIANCHETTI, Lucídio & FREIRE, I.M. Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.
- BAUTISTA, Rafael (Org.) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivros, 1993.
- BICUDO, Maria Aparecida & SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.) Formação do educador e avaliação institucional. São paulo: UNESP, 1999.
- BUENO, José Geraldo. Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. A Educação Especial nas Universidades Brasileiras. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Política Nacional de educação Especial. Brasília. MEC- SEESP, 1994.
- _____. Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação especial - área de altas habilidades (série diretrizes/09). Brasília: MEC - SEESP, 1995.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília. CORDE, 1994.
- BOSSA, C. & CALLIAS, M. Autismo : revisão de diferentes abordagens. Psicologia: Reflexão e crítica, V.3, n. 1, Porto Alegre, 2000. Disponível em [www. Scielo.com.br](http://www.Scielo.com.br)
- CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. ^a ed., Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- _____. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FERREIRA, Júlio Romero. A exclusão da diferença. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- FONSECA, Vitor. Educação Especial. Porto Alegre: Arte Médica, 1987
- GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- KASSAR, Mônica. Deficiência múltipla e educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- JANUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2^a ed., Campinas: Autores Associados, 1992.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. (org.) Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha/Ed.UECE, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982

_____ Educação Especial: comum ou regular? São Paulo: Pioneira, 1987

Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

PADILHA, Anna Maira Lunardi. Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: adaptações curriculares- estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC , 1999.

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

SKLIAR, C. (org.) Educação e inclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA



ANEXO D: PROGRAMA DA DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Especial

DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL			
PROFESSOR (A):			
CARGA HORÁRIA: 68 H/A	CRÉD.: 04	SEMESTRE: 2012.1	CÓD.

1. EMENTA

Estudos sobre fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, biológicos e aspectos históricos e socioculturais da educação especial. Abordagem crítica da história da educação especial no mundo, no Brasil e no Ceará. Dados gerais sobre conceituação, causas, classificação da clientela da educação especial. Organização das diversas formas de atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Possibilidades e limites da integração e inclusão social e escolar. A educação especial como uma área transversal do sistema básico de ensino.

2.OB
JETI
VO
GER

AL

Compreender a Educação Especial e seu valor na formação do pedagogo que atuará em espaços inclusivos, motivando-o para a formação inicial na área.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a construção social da deficiência a partir da história da educação especial no contexto da cultura ocidental e, em particular, a sua repercussão no cenário educacional brasileiro.
- Discutir e refletir sobre os aspectos históricos e conceituais da educação especial.
- Compreender os objetivos e funções da educação especial.
- Identificar e caracterizar os diversos tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
- Refletir sobre o sistema público e privado da educação especial no Brasil.
- Perscrutar a proposta da educação inclusiva.
- Conhecer possíveis adaptações curriculares consoantes aos tipos de NEE.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 1- A pessoa com Necessidades Educacionais Especiais:
 - 1.1- Aspectos conceituais, históricos e sócio-culturais:
 - 1.1.1- desvio e estigma
 - 1.1.2- breve notícia sobre as atitudes sociais diante da diferença e deficiência.
- 2- Caracterização da educação especial:
 - 2.1- Educação especial: área do conhecimento específico e área de atuação profissional
 - 2.2- Modalidades de atendimento em educação especial
 - 2.3- Diagnóstico e encaminhamento: importância e cuidados

2.4- Prevenção de deficiências
2.5- O papel da família no desenvolvimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

3- Classificação dos tipos de Necessidades Educacionais Especiais

3.1 Deficiência mental, altas habilidades/superdotação

3.2 Deficiência visual

3.3 Deficiência auditiva

3.4- TGD: hiperatividade, autismo

4- Educação Inclusiva: proposta para a educação especial no século XX

4.1- integração e inclusão: discutindo conceitos

4.2- aspectos teóricos e práticos da educação inclusiva.

4.3 As adaptações curriculares.

5- A educação inclusiva no contexto educacional do Brasil e do Ceará:

5.1- Aspectos históricos e políticas públicas.

5.METODOLOGIA

Exposições dialogadas: seminários temáticos, estudos dirigidos, discussões de filmes, debates, visitas a instituições de educação especial e escolas que trabalham com crianças com NEE na classe regular.

6.AVALIAÇÃO

Seguirá as normas acadêmicas da UECE. Esta disciplina constará de no mínimo, duas notas parciais, sendo uma avaliação escrita e uma avaliação oral.

7.BIBLIOGRAFIA

- ALCUDIA, Rosa [et al]. Atenção e diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002
- AMARAL, Lígia. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995
- ASSUNPÇÃO, F. & SPROVIERI, M.H. Deficiência mental, família e sociedade. São Paulo, Memnon, 1993.
- AQUINO, J. G. (coord.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. IN Revista Brasileira de Educação Especial. São Carlos, UFSCar: UNIMEP, 1995.
- BIANCHETTI, Lucídio & FREIRE, I.M. Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.
- BAUTISTA, Rafael (Org.) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivros, 1993.
- BICUDO, Maria Aparecida & SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.) Formação do educador e avaliação institucional. São paulo: UNESP, 1999.
- BUENO, José Geraldo. Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. A Educação Especial nas Universidades Brasileiras. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Política Nacional de educação Especial. Brasília. MEC- SEESP, 1994.
- _____. Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação especial - área de altas habilidades (série diretrizes/09). Brasília: MEC - SEESP, 1995.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília. CORDE, 1994.
- BOSSA, C. & CALLIAS, M. Autismo : revisão de diferentes abordagens. Psicologia: Reflexão e crítica, Vol.3, Nº 1, Porto Alegre, 2000. Disponível em [www. Scielo.com.br](http://www.Scielo.com.br)
- CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. 2ª ed., Rio de Janeiro: WVA, 2000
- _____.Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FERREIRA, Júlio Romero. A exclusão da diferença. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- FONSECA, Vitor. Educação Especial. Porto Alegre: Arte Médica, 1987
- GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- KASSAR, Mônica. Deficiência múltipla e educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- JANUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 1992.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. (org.) Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha/Ed.UECE, 2002.
- MAZZOTTA, Marcos José. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982
- _____.Educação Especial: comum ou regular? São Paulo: Pioneira, 1987
- _____.Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ITTTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PADILHA, Anna Maira Lunardi. Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: adaptações curriculares- estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC , 1999.

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

SKLIAR, C. (org.) Educação e inclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.