

LABORO – EXCELÊNCIA EM PÓS – GRADUAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

**CARINA SOARES LANIS**  
**MANOEL ALVES DA SILVA FILHO**  
**YARA RAQUEL MONTE COELHO CORRÊA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA  
PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

São Luís  
2008

**CARINA SOARES LANIS**  
**MANOEL ALVES DA SILVA FILHO**  
**YARA RAQUEL MONTE COELHO CORRÊA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA  
PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior do LABORO – Excelência em Pós-Graduação/Universidade Estácio de Sá, para obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior.

Orientadora: Profa. Doutora Mônica Elinor Alves Gama.

São Luís  
2008

Lanis, Carina Soares.

Educação Especial: A Prática Docente numa perspectiva Pedagógica Inclusiva. Carina Soares Lanis; Manoel Alves da Silva Filho; Yara Raquel Monte Coelho Corrêa. - São Luís, 2008.

51f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior) – Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, LABORO - Excelência em Pós-Graduação, Universidade Estácio de Sá, 2008.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Formação de professor. I. Título.

CDU 376.6

**CARINA SOARES LANIS**  
**MANOEL ALVES DA SILVA FILHO**  
**YARA RAQUEL MONTE COELHO CORRÊA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA  
PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior do LABORO – Excelência em Pós-Graduação/Universidade Estácio de Sá, para obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior.

Aprovado em:    /    /

BANCA EXAMINADORA

---

**Profa. Mônica Elinor Alves Gama** (Orientadora)

Doutora em Medicina

Universidade de São Paulo - USP

---

**Profa. Giselle Martins Venancio**

Doutora em História Social

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

A Deus, eterna fonte de luz.

## AGRADECIMENTOS

A Deus; eternamente presente nos nossos vidas.

Aos nossos pais, que como escreve bem Cury, muitas vezes, deixaram seus sonhos para que nós sonhássemos, derramaram lágrimas para que fôssemos felizes, perderam noites de sono para que dormíssemos tranquilos, acreditaram em nós, apesar dos nossos erros.

Ao namorado, mulher, marido e filhos, pela compreensão das horas roubadas do vosso convívio.

Em especial, às professoras das escolas públicas regulares urbanas de Santa Quitéria do Maranhão, pela cordialidade e compreensão.

Ao leal amigo Elvis Preslei, que sempre encontrou um tempo em meio a sua vida abarrotada de labor, para nos atender em sua casa e nos oferecer todo suporte do qual precisávamos desde o começo do Curso.

Aos Professores Jackson e Joelma Reis, pela contribuição intelectual e eterna gratidão.

À Profa. Mônica Elinor Alves Gama, nossa orientadora, por seguir conosco apesar dos contratempos.

Aos amigos de turma, aqueles que se distanciaram; aos que nunca nos deram oportunidade de nos conhecermos profundamente; aos que só tivemos oportunidade de conhecer no final do Curso e, aqueles que se tornaram verdadeiros amigos.

E, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

(CURY, 1958)

*“Na escola dos meus sonhos cada criança é uma jóia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo”.*

## RESUMO

O presente trabalho versa sobre a formação inicial do professor no processo inclusivo, considerando a história da Educação Especial, analisando o percurso da política de inclusão e tendo em vista a capacitação e qualificação docente. Observando as implicações no espaço escolar e evidenciando a função social da escola, a formação, os saberes docentes e as práticas do cotidiano escolar. Foi investigada a prática docente numa perspectiva pedagógica inclusiva com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Santa Quitéria do Maranhão formados no Curso de Pedagogia, na modalidade Programa de Qualificação Docente (PQD), no pólo da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, desta cidade, a fim de conhecer que compreensão teórica - metodológica essas professoras adotam em sala de aula, como fazem planejamento, qual a metodologia da escola em que trabalham, se têm formação continuada, quem oferece, como acontece a avaliação, quais suas maiores dificuldades.

Palavras - Chave: Educação Especial. Inclusão. Prática Pedagógica.



## ABSTRACT

The current labor deal with the initial training of teachers in inclusive process, considering the history of Special Education, analyzing the route of a policy of inclusion and with a view to training and teacher qualification. Noting the implications at school emphasizing the social function of schools, training, knowledge and practices of teachers at school everyday. It investigated the initial training of teachers of the Course of Pedagogy in the form PQD in the center of UEMA, of Santa Quitéria do Maranhão, trainees 2007, to ascertain which theoretical understanding - methodological these teachers take in the classroom, as are planning, what the methodology of the school where they work, have continuing education, who offers, as the assessment, that the greatest difficulties

Key-words: Special Education. Inclusion. Practical Pedagogy.

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo a concepção teórico - metodológica adotada em sala de aula. Santa Quitéria do Maranhão, 2008. 28
- Gráfico 2 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo a realização do planejamento. Santa Quitéria do Maranhão, 2008 30
- Gráfico 3 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo a forma de como trabalhar com o conteúdo de ensino. Santa Quitéria do Maranhão, 2008 32
- Gráfico 4 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo a análise da metodologia de trabalho adotada. Santa Quitéria do Maranhão, 2008 34
- Gráfico 5 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo a freqüência com que ocorre formação continuada. Santa Quitéria do Maranhão, 2008 35
- Gráfico 6 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo os tipos de recursos metodológicos aplicados na avaliação escolar. Santa Quitéria do Maranhão, 2008 36
- Gráfico 7 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo as dificuldades encontradas na prática cotidiana. Santa Quitéria do Maranhão, 2008 37
- Gráfico 8 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo o recebimento de treinamento/informação sobre educação especial. Santa Quitéria do Maranhão, 2008 38
- Gráfico 9 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo o processo de inclusão de portadores de necessidades especiais na Instituição. Santa Quitéria do Maranhão, 2008. 39

- Gráfico 10 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo os aspectos de infra-estrutura para inclusão de portadores de necessidades especiais. Santa Quitéria do Maranhão, 2008. 40
- Gráfico 11 - Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo os aspectos a serem diferenciados no trabalho com o aluno incluso. Santa Quitéria do Maranhão, 2008. 41

## SUMÁRIO

	p.
LISTA DE GRÁFICOS .....	8
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Geral .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Específicos .....</b>	<b>13</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 História da Educação Especial: breves considerações .....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Da integração à inclusão .....</b>	<b>17</b>
<b>3.3 Sentido da proposta Inclusiva/Integradora .....</b>	<b>18</b>
<b>3.4 A Inclusão como Política Nacional .....</b>	<b>19</b>
<b>3.5 A Formação do professor em Educação Especial .....</b>	<b>21</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>41</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
REFERÊNCIAS .....	44
APÊNDICES .....	48

## 1 INTRODUÇÃO

Ao se falar em educação especial, algumas palavras como integração e inclusão compõem, não de forma contundente, os discursos dos educadores, especialmente aqueles que trabalham com educação especial. Conforme nos afirma Carvalho (2007, p.68) “a inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre as pessoas”. De acordo com o referido autor, INTEGRAR, do latim “integrare” significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. INCLUIR, do latim “includere” significa abranger, envolver, introduzir, fazer parte, estar dentro de algo. O fazer parte tem uma verificação importante no atual contexto, pois “exprime o desejo de união, conciliação, compreensão e respeito entre pessoas diferentes”.

A importância do paradigma da inclusão nesse novo tempo, o respeito à diversidade, que caracteriza o reconhecimento às diferenças e assegura à pessoa com necessidades especiais, o direito de livre acesso a educação e ao conhecimento e também lhe garante as condições necessárias de inclusão na sociedade, está muito longe de ser uma realidade nas escolas, devido ao próprio preconceito e o despreparo dos professores que deveriam tratar essas pessoas sem discriminação, para à partir de então, vislumbrar o reconhecimento de uma sociedade mais democrática e igualitária. Oportunamente, Carvalho (2000, p.101) esclarece que:

[...] a prática da inclusão não se efetiva no espaço escolar somente pela falta de conhecimento dos professores, mas também pela base ideológica, a quantidade e a qualidade da oferta educativa, o sentido e o significado da proposta inclusiva /integradora, a valorização do magistério a terminologia adotada pelo alunado da educação especial, a administração de sistemas educativos e a organização do sistema educacional.

*São muitas as mudanças que vêm ocorrendo no mundo e, sobretudo, no Brasil, em relação às pessoas com necessidades educativas especiais, em todos os âmbitos da sociedade e principalmente, no educacional. Nesta área, em especial, tem-se discutido de forma bastante expressiva, sobre a necessidade de inclusão, mas, para que estas pessoas possam estar inclusas nos estabelecimentos de ensino, é necessário antes que a instituição esteja preparada para recebê-las e garantir às mesmas, a oferta de uma educação inclusiva participativa e democrática.*

*A inclusão social, antes de tudo, é a concretização de fato e de direito do cumprimento da Constituição Federal, no seu Art.5º, quando afirma que “todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988).*

*Para que se estabeleçam relações sociais, é necessária a presença dos atores envolvidos, respeitando as suas características físicas, religiosas, sexuais e culturais. Para tanto, percebe-se que se deve garantir a construção de espaços heterogêneos para que todos possam participar dessa tão falada inclusão. Assim, as pessoas com necessidades especiais deverão também estar presentes nessa construção. A esse respeito, Thomas apud Pacheco et al (2007, p. 16) discorre que “[...] a popularidade da noção de inclusão deve-se ao fato de que ela ressoa com idéias de inclusão em um contexto mais amplo, na sociedade e em um mundo onde todos têm um interesse e ninguém é excluído”.*

*Entretanto, percebe-se notoriamente a existência de elementos necessários para tal inclusão conforme cita Carvalho (2000, p.101):*

*[...] a prática da inclusão não se efetiva no espaço escolar somente pela falta de conhecimento dos professores [...], e com isso a presença de fatores preocupantes, como: qual o tipo de formação, capacitação e/ou qualificação o professor recebe, quais suas concepções teóricas, quais metodologias adotam como avaliam essas metodologias, questões como o planejamento, os conteúdos de ensino, dificuldades do cotidiano dentre outras.*

*Somente com a concretização desses aspectos preponderantes como base ideológica, qualidade de oferta educativa, sentido e significado da proposta inclusiva/integradora, a valorização do magistério voltado para educação especial, a organização do sistema educacional é que haverá a formação de um processo de ensino e aprendizagem construída de forma inclusiva (Carvalho, 2000, p.101)*

*O objeto deste estudo diz respeito à prática pedagógica dos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Santa Quitéria do Maranhão, no que concerne a inclusão de pessoas com necessidades especiais no seu contexto educacional. Fruto de observações diretas dos pesquisadores, percebe-se que os alunos com necessidades educativas especiais ao chegarem ao espaço da sala de aula, junto com os demais alunos da*

*escola regular, os professores não sabem como trabalhar com essas crianças. Com isso, o que na verdade deveria ser concebido como inclusão, acaba sendo conduzido a um processo de exclusão.*

*Considera-se de extrema relevância pesquisar sobre a temática proposta, uma vez que os Cursos de Pedagogia do referido município não contemplam uma disciplina voltada para a Educação Especial, pois quando o assunto é abordado, é porque faz parte do conteúdo programático de outras disciplinas.*

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

Estudar a prática pedagógica de trabalho dos professores do ensino fundamental, com ênfase no desenvolvimento de atividades voltadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais em Santa Quitéria/MA.

### **2.2 Específicos**

- Identificar a formação técnica dos professores com destaque para a prática inclusiva nas escolas regulares;
- Conhecer a prática de ensino adotada pelos professores;
- Verificar o relato de fatores intervenientes na prática diária dos professores para a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares;
- Identificar ações necessárias para a garantia da inclusão, referidas pelos professores.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 História da Educação Especial: breves considerações**

As informações sobre o atendimento educacional às pessoas especiais na história da educação são significativas. Pode-se constatar que até o Século XVIII as noções sobre a deficiência eram basicamente ligadas ao empirismo, misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções do realismo. Segundo Mazzota (2003, p.16) “o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criados”.

No decorrer da história da humanidade foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade em certos grupos sociais. Com pessoas “deficientes”, tais atividades foram mudando de acordo com os fatores econômicos, culturais, filosóficos e científicos. Relatos históricos revelam que pessoas com “deficiência” foram condenadas ao exílio e à fogueira, por serem consideradas criaturas malignas que tinham pacto com o demônio. Ressalta-se Stobäus (2006, p.16) ao discorrer sobre a deficiência nesse período:

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados a imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados.

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, um ser perfeito, pregando a idéia de perfeição humana tanto física quanto mental. E não se parecendo com Deus, “deficientes”, eram sub-humanos e por isso, estavam sempre à margem da sociedade.



Santo Agostinho (354-430 d.C) atribuía a deficiência mental à culpa, punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos.

No século XX, com a chegada da industrialização, que gerou muitas mudanças sociais e descobertas científicas, surgem alguns esclarecimentos sobre problemas congênitos, disfunções sensoriais e distúrbios mentais e físicos. Após a II Guerra Mundial instala-se um campo fértil para discussão dos direitos que garantissem igualdade e fraternidade entre os seres humanos.

Para isso, foram elaborados documentos, dentre os quais, citam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que em seus artigos 1º e 2º aduz que:

*[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito, sem distinção alguma de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação assegurando as pessoas com deficiências os mesmos direitos a sua vida digna, a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e a livre participação na vida da comunidade.*

Até então as alternativas e modalidades de atendimento ao deficiente seguiam um padrão segregativo e centralizador, pautado na discriminação e exclusão.

A partir da década de 90, do Século XX, com a Declaração de Salamanca (Confederação Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca na Espanha em 1994, a qual teve como objetivo específico: “discutir a atenção aos alunos com necessidades especiais”, reafirma-se, assim, o compromisso com a educação para todos (Declaração de Jomtien 1990 - Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, na qual foi publicada a Declaração de Jomtien), reconhecendo-se a “necessidade e urgência da educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

Em pleno Século XXI, não cabe mais discriminar ou excluir. Atitudes como estas só fazem perceber, o quanto ainda se deve evoluir. Entretanto, é preciso

lembrar que foi a partir da reflexão sobre os fatos historicamente condenáveis que se percebeu a evolução de conceitos e condutas acerca das pessoas com necessidades especiais.

Desde a Convenção de Guatemala em 1999 (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais), os Estados reafirmaram que:

As Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na “deficiência”, emanam da dignidade que são inerentes a todo ser humano.

Assim, no contexto atual, integração e inclusão são palavras-chave que permeiam todo processo educacional, permitindo refletir sobre um erro histórico e favorecendo a convivência salutar entre pessoas deficientes.

Com base em leituras prévias e levantamentos preliminares de dados sobre deficiência, diversidade cultural e inclusão, verificou-se que há lacunas na formação de professores em relação à educação inclusiva. Tornou-se clara que a questão vai além do que simplesmente atender às necessidades educativas especiais de alunos com deficiências específicas. A questão principal refere-se ao conhecimento, às habilidades e as atitudes que os licenciados em Pedagogia e nas demais licenciaturas têm em relação à educação de alunos não considerados “normais”.

De acordo com Mitler (2008); Carvalho (2008); Sasaki (1997); Mazzota (2005); Novoa (1999), dentre outros, pode-se constatar que os professores não possuem conhecimentos necessários, sobre o processo de aprendizagem das pessoas com diferentes necessidades, nem sobre as abordagens de ensino que promovam essa aprendizagem. Em decorrência disso, não possuem uma didática específica para uma prática pedagógica adequada às necessidades educativas especiais, embora tenham um discurso de inclusão, de respeito, de tolerância e de solidariedade.

Segundo Rocha; Cortelazzo (2006) constata-se também, que ao se depararem com alunos com deficiência(s) em sala de aula, os professores podem assumir atitudes impróprias, tais como:

Ignorar as deficiências do aluno, passar a dar muita atenção a esse aluno em detrimento de resto da classe, solicitar a retirada do aluno da sua sala de aula porque não consegue lidar com a situação . Qualquer que seja a

atitude fica muito clara a falta de formação adequada para se lidar com a inclusão.

Assim, partindo-se de várias discussões, justifica-se que, ao invés de fazer abordagem sobre educação inclusiva, o foco será voltado para escola inclusiva. Estudiosos como Rocha; Cortelazzo (2006), argumentam que passa a ser redundante a expressão educação inclusiva, pois a educação é um processo que procura propiciar ao indivíduo condições para que ele faça parte de um grupo, de uma sociedade, e que ele receba um corpo de conhecimento e valores desse grupo.

### **3.2 Da integração à inclusão**

Conforme o capítulo V Art.58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidade especial” (BRANDÃO, 2005).

A evolução da educação especial no Brasil está diretamente ligada às instituições de natureza privada e de caráter assistencial, o que acaba distorcendo a sua verdadeira finalidade, pois não possuem condições de absorver a demanda e acabam não conseguindo fazer um acompanhamento diferenciado para cada tipo de necessidade, influenciando fortemente a definição das políticas públicas, onde o Governo não assume a sua responsabilidade, o que deveria acontecer e conforme o que garante a Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Art.206, a igualdade de condições, acesso e permanência na escola e ao ressaltar o dever do Estado com a educação e garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, *no Art. 208 (BRASIL,1988).*

Ainda visando a igualdade de acesso a educação tem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8069/90) ao registrar o direito do deficiente a educação, a profissionalização e proteção no trabalho, a Política Nacional de Educação Especial (1994), assim como a Nova LDB (Lei nº 9394/96).

Ao falar de integração faz-se referência a uma concepção de abordagem individualista que centra nas condições e possibilidades do aluno especial, a

responsabilidade pela adaptação escolar. Neste contexto, o aluno é que deve se adaptar ao sistema educacional que, segundo Carvalho (2003, p.158) trata-se de um processo gradual e dinâmico que assume distintas formas, segundo as necessidades e características de cada aluno, considerando seu contexto sócio-econômico, [...] centrada nas aptidões dos alunos que devem ser “preparados” para a integração total, no ensino regular.

A dúvida quanto à inclusão e a integração como processos interdependentes merecem destaque, os autores acima citados consideram que o tema integração deve ser abandonado, pois o seu conceito sugere que a aprendizagem depende somente do aluno e não de todo o conjunto que lhe é oferecido.

A inclusão pressupõe que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente.

Pensar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares sem lhes oferecer ajuda e apoio, bem como a seus professores e familiares, caracteriza-se uma forma inadequada e irresponsável de inclusão, distorcendo por completo o objetivo da educação inclusiva, que é a integração psicossocial e pedagógica entre todos.

Segundo Carvalho (2003, p.171) “A inclusão defendida pelo governo nos dias atuais é uma forma requintada e perversa, embora habilmente mascarada, de segregação e exclusão, apesar de estarem juntos fisicamente e apenas”.

Com os fatos e fenômenos constatados, com a intensificação do processo de globalização, torna-se prudente pensar na inclusão de todos os alunos, principalmente na aprendizagem, de forma igualitária, colaborando para a sua autonomia e independência. Todas as considerações desenvolvidas neste texto reforçam a necessidade de se discutir a inclusão/integração das pessoas com necessidades educativas especiais.

### **3.3 Sentido da proposta Inclusiva/Integradora**

Tem sido um grande desafio refletir sobre inclusão e integração, apesar do esforço governamental de incluir todos os professores nesta discussão, os mais freqüentes interlocutores tem sido os professores de classes e escolas especiais, das salas de recursos e os itinerantes, mostrando assim, nitidamente, o descaso e o preconceito dos demais no que se refere ao assunto, apesar de evidenciarem a sua preocupação com o fracasso escolar e com a democratização do acesso de todos à escola, mas, dificilmente usam a expressão educação inclusiva, nem incluem os portadores de deficiência no âmbito das providências a serem tomadas, por considerá-los como alunado de um outro sub-sistema , cuja competência é dos especialistas .

Carvalho (2007, p.111) aduz que: “afirmar, portanto, que a proposta de inclusão superou a da integração, parece-me uma impropriedade, pois se espera que os alunos incluídos se integrem com seus pares e com o saber”.

As relações entre integração e inclusão não são processos antagônicos ou contraditórios. Eles podem sim, ser aplicados juntos nas escolas, resultando em um processo educativo eficiente e com um objetivo comum, que é o de oferecer conhecimento, educação e tratamento igualitário, tanto para pessoas ditas normais quanto pessoas com deficiência.

### **3.4 A Inclusão como Política Nacional**

É função social da escola, oferecer educação de qualidade para todos, indistintamente, e é obrigação do governo oferecer escolas adequadas para que se possa garantir o direito de acesso e permanência dos alunos nas escolas. O artigo 2º da Conferencia Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia explicita:

[...] lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há

de melhor nas práticas correntes (CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.18).

O projeto político pedagógico da escola deve ser construído de forma participativa e autônoma, respeitando a diversidade de sua clientela, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais; o que consiste em modificar a estrutura, o funcionamento e a resposta educativa caracterizando assim em linha de ações como filosofia educacional que exprime a vontade política que é o ingrediente indispensável para a caracterização das intencionalidades da escola, onde a inclusão deve ser um projeto da instituição educativa e não de ações isoladas ou apenas da Educação Especial.

A preocupação do Brasil com a institucionalização da educação das pessoas com necessidades especiais ocorre a partir da década de 60 do Século XX, onde timidamente foram apontadas pelo poder público, questões relacionadas ao assunto, mais especificamente, no ano de 1961, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/61).

A década de 70 do mesmo Século, marca a institucionalização da Educação Especial configurando-se através de uma política mais na linha escolar com a Lei nº 5692/71. Contudo, é principalmente a partir dos últimos 10 anos que a Educação Especial tem refletido certo crescimento em relação à educação geral, pois tanto a Lei nº4024/61 como a de nº 5692/71, caracterizam - à em caráter de “status secundário”.

Em conseqüência disso, a Educação Especial não é considerada importante no momento da formação do professor, o que acaba reforçando as discussões já citadas anteriormente, quanto à dificuldade de incluir pessoas com necessidades especiais de forma adequada nas escolas de um modo geral.

No Brasil, não se pode deixar de incluir na análise das políticas relativas às pessoas com necessidades especiais o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, estabelecido pela Lei 8069, de 13 de junho de 1990, que vem substituir o Código de Menores, garantindo proteção e direito às crianças e aos adolescentes. Com relação à atenção dada à criança e ao adolescente com deficiência, o ECA segue a mesma linha da Constituição Federal de 1988, reproduzindo no seu artigo 54 o que determina: “é dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente : [...]”

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência , preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil,1988).

A Política Nacional de Educação Especial elaborada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 1994 conseguiu sistematizar e organizar em documento próprio, ações e políticas voltadas para a Educação Especial. Tal política é definida como:

A ciência é a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (SEESP; MEC,1994).

Segundo Mazzota (1996), os princípios que norteiam essa política ainda estão pautados no caráter assistencial e terapêutico, colocando a Educação Especial como uma transição entre a assistência aos deficientes e a educação escolar.

Em dezembro de 1996, é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) em meio a debates que geraram em torno de novos conceitos sobre a Educação Especial como modalidade de educação escolar e sobre alunos com necessidades especiais, fruto de mudanças no contexto da educação especial global, pois o lema de “educação para todos” e de “igualdade de acesso à educação a todos indistintamente” trouxe mudanças no caráter da educação (MAZZOTA, 1996).

É destinado à Educação Especial, um capítulo exclusivo na nova LDB, fato relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente no conjunto das políticas públicas brasileiras. Desta forma, entende-se que a referência específica em uma lei geral de educação mesmo que não fosse na forma de um capítulo, ainda é importante no Brasil , onde o acesso a educação das pessoas com necessidades especiais é escasso e revestido do caráter da concessão e de assistencialismo.

Conforme Ferreira (1998), é preciso lembrar que nenhum registro legal assegura, por si só, direitos, especialmente no que concerne a Educação Especial que no contexto brasileiro tem reduzida expressão política no que se refere a educação geral, o que de alguma forma reproduz a pequena importância que se concede as pessoas com necessidades especiais nas políticas sociais brasileiras.

Diante disso, faz-se necessário considerar que a presença da Educação Especial na Nova LDB “é um conjunto de recursos à disposição da educação escolar onde o desafio da sociedade está em fazer cumprir a lei” (FERREIRA, 1998).

### **3.5 A Formação do professor em Educação Especial**

Preparar um profissional de forma adequada para trabalhar com pessoas com necessidades especiais, ainda é um grande desafio, pois, embora esta problemática da Educação Especial esteja sendo bastante discutida, não se percebe um grande crescimento do número de profissionais interessados em qualificarem-se, afinal, tudo o que é novo assusta e a mudança é um processo lento e sofrido. Além disso, deve-se indagar: existem espaços para tal formação? Alguns educadores até gostariam de entender mais essa problemática, mas, além de poucos, esses espaços são fechados e voltados para um pequeno grupo hermético da elite pedagógica.

Diante dessas considerações e considerando a formação do professor como um fator importante na perspectiva da Educação Inclusiva, Lawn apud Nóvoa (1999, p.26) admite a necessidade de professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças em uma nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e apoios necessários a sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.

Por isso, essa formação deve ser qualificada e contínua, pois é o professor quem viabilizará na sala de aula as condições adequadas para atender todos os alunos e suas necessidades, além, de contribuir para um melhor desempenho de suas capacidades e habilidades no convívio social.

A formação de professores para a Educação Especial, não deve ser pensada de forma isolada e sim de forma integrada, na sua formação como um todo. Deve-se então repensar a escola, a aprendizagem e a própria formação do professor para atender a diversidade, sem desconsiderar o programa estudado de todas as



disciplinas e atividades do curso. Desta forma, o professor deve ser preparado para atender o desenvolvimento dos alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um, tendo claro o seu papel de educar e proporcionar o desenvolvimento a todos. Sendo a avaliação dos alunos um processo contínuo, para que se possa detectar os pontos negativos e organizar estratégias que visem à superação das dificuldades encontradas. Com essa convicção, Carvalho (2007, p.115) admite que:

A compreensão de toda a rede de relações que ocorrem na escola exige um conjunto de habilidades e competências dos educadores para que possam fazer a análise da instituição e de suas ações pedagógicas, num trabalho de equipe e com construção epistemológica interdisciplinar.

Para Gauthier (1998, p.29) a formação continuada é uma das estratégias que nos permite transpor dificuldades e desenvolver novas teorias e novas práticas alicerçadas em outras leituras de mundo e principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as dos nossos alunos).

O autor acima citado ressalta também que é extremamente importante que os professores tenham o conhecimento dos saberes da docência para que consigam construir um processo educativo sólido e coerente. Dentre os saberes da docência, destaca:

O saber disciplinar (a matéria), o saber curricular (o programa), o saber das ciências da educação (saber profissional específico), o saber da tradição pedagógica (o uso), o saber experiencial (a jurisprudência particular) e o saber da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Os professores devem construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para o seu desenvolvimento profissional, nesse caminho, da mesma forma que os pais e mães têm o direito de esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar todas elas.

Essa tarefa não é tão difícil quanto possa parecer, pois a maioria dos professores já tem conhecimento das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva, o que lhes falta é a confiança em sua própria competência. Isso acontece em parte, devido à falta de oportunidades de qualificação e por outro lado, ao mito existente a muito tempo acerca da especialização na educação especial.

Historicamente, os professores têm muita dificuldade quando o assunto é educação especial, pois o preconceito por vezes junta-se à falta de uma formação adequada, ignorando questões como as potencialidades das pessoas com necessidades especiais. Mesmo estando inclusos, em salas “comuns”, a educação para pessoas com deficiências, termina por assumir, caráter assistencialista.

Por sua vez, muitos dos professores alegam, que não se sentem preparados e motivados para a docência de grupos tão diversificados, consideram-na difícil, pois, ganham muito mal, não dispendo de recursos pessoais para a compra de livros ou para fazerem cursos de atualização, alegando que as suas condições de trabalho são muito adversas, salários e condições de trabalho de nossos professores representam fortes entraves, pois, desmotivados ou abandonam a educação ou se nela permanecem é por falta de melhores oportunidades de trabalho, causando assim, mais um problema a qualidade do ensino oferecido.

Porém, não se pode falar de formação do professor, sem pensar na estrutura organizacional escolar; tão necessária à efetivação de políticas públicas inclusivas, onde a adequação começa pela comunidade escolar em que envolve gestores, educadores profissionais de apoio, famílias e alunos, ou seja, todos os implicados na transformação da escola visando o atendimento da diversidade de crianças que demandam educação de qualidade.

## **4 METODOLOGIA**

### **▪ Tipo de estudo**

Como base conceitual de metodologia adotou-se Strauss; Corbin (2008, p.17) que define metodologia “como uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la” e métodos “como um conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados”.

A escolha da metodologia mais adequada para o bom desenvolvimento da pesquisa é de suma importância para facilitar a comunicação dos procedimentos e resultados obtidos, e assim, o não comprometimento do objeto de estudo. Araújo (2001, p.5) previne que:

[...] essa escolha deve estar coerente com os objetivos da pesquisa, com o contexto de seu desenvolvimento, com a postura como pesquisador, enfim, com a pesquisa como um todo. Deve haver, acredito, uma harmonia, um inter-relacionamento entre a opção metodológica e o todo da pesquisa.

Foi realizado um estudo descritivo<sup>1</sup>, quantitativo, prospectivo por entender-se que estar mais adequado às necessidades da pesquisa em questão. De acordo com Köche (1997) nesse tipo de estudo não se muda informações ou práticas existentes na realidade, “os dados são coletados sem alterações para que sejam organizados e analisados, obtendo-se a confirmação ou não das hipóteses levantadas. É um dos tipos de pesquisa mais utilizado nas Ciências Sociais”.

Para Demo (1989), a pesquisa quantitativa trata da “obtenção de quantidade formal de um objeto de estudo”. Por sua vez, Johnston Apud Zackiewicz (2005), torna claro que “o estudo prospectivo enfatiza a compreensão das raízes profundas e da evolução dos propósitos da humanidade, de seus valores, condições e expectativas”.

#### ▪ **Local de estudo**

O estudo foi realizado nas escolas do ensino fundamental, de 1º a 4º série da zona urbana de Santa Quitéria do Maranhão.

Santa Quitéria do Maranhão é uma cidade da Região Leste Maranhense, distante 350 Km de São Luís. Teve sua emancipação política em 1935, está a 36m de altitude e em 2007, o IBGE estima a sua população em 28.341 habitantes.

O povoamento do território de Santa Quitéria do Maranhão foi iniciado, a partir de 1700, por colonizadores procedentes de Brejo e São Bernardo. Em 1886,

---

<sup>1</sup> Gil (2007, p. 42) enfatiza que a pesquisa descritiva tem a função primordial de descrever “as características de determinada população ou fenômeno ou, então o estabelecimento entre variáveis”. Tendo como características mais significativas a “utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e a observação sistemática”

os irmãos Marcelino e Alexandre Rodrigues construíram, por iniciativa do primeiro, um armazém e um porto no rio Parnaíba para estocagem e exportação dos produtos de suas fazendas, o que contribuiu para que se formasse um próspero povoado.

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2007, havia 6.774 alunos matriculados no ensino fundamental neste município, destes, 3.943 são de escolas urbanas, ressaltando que o município possui 17 escolas urbanas e 452 professores (EDUCACENSO, 2007).

#### ▪ **População**

A população do estudo foi constituída por 15 (quinze) professoras que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas regulares do município de Santa Quitéria, no período de agosto e setembro de 2008. Como critério de inclusão considerou-se todos os professores, em atividade didática nas 17 escolas municipais, que concluíram o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, do Pólo de Santa Quitéria do Maranhão, na modalidade do Programa de Qualificação Docente/PQD, no ano de 2007. Solicitou-se a direção de cada uma das 17 escolas que fosse indicado um professor para participar do estudo, considerando a necessidade de ser acatada a presença da pesquisadora em sala de aula para a etapa de observação direta. A direção prontamente indicou o professor, que foi posteriormente contatado. Dois professores indicados recusaram-se a participar depois de esclarecidas as etapas e objetivos do estudo.

#### ▪ **Instrumento de coleta de dados**

Como técnicas de coleta de dados utilizaram-se os instrumentos, a saber:

- Questionário, previamente elaborado pelos pesquisadores, contemplando perguntas abertas e fechadas, abordando as variáveis referentes à identificação, prática de ensino, formação técnica, fatores intervenientes na prática diária dos professores e na inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares e relato de ações para a garantia da inclusão, cuja aplicação foi feita de

forma individual e no próprio local de trabalho. As respostas foram também analisadas individualmente para agrupar por núcleo de sentido, com vistas a organizar as falas facilitando a análise quantitativa.

- Observação direta<sup>2</sup>, através da qual se pode observar a prática pedagógica dos docentes em seu próprio contexto educacional, tornando-se possível confrontar os dados obtidos através do questionário, com a prática real dos educadores, garantindo assim, a confiabilidade dos resultados obtidos.

#### ▪ **Coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada pela equipe de pesquisadores, obedecendo-se as etapas, a saber:

Levantamento de todas as instituições públicas de ensino de 1ª a 4ª séries Iniciais do Ensino Fundamental junto à Secretaria de Educação do município de Santa Quitéria;

Visitas às Instituições de ensino após autorização Secretaria de Educação e agendamento prévio para aplicação do instrumento de coleta;

Aplicação do instrumento aos docentes das instituições que aceitaram participar da pesquisa. (Apêndice B)

Para a observação direta, foram considerados os mesmos itens apontados no questionário, com a finalidade de confrontar o discurso com a prática.

Ainda quanto aos procedimentos de campo, foram definidas inicialmente normas de conduta para o pesquisador e para o tratamento e a análise dos dados a fim de que ele pudesse lidar com as incertezas de modo a evitar ao máximo as interferências pessoais no estudo. Com efeito, cada questionário foi aplicado e feito individualmente, no próprio local de trabalho, de forma que, as declarações se mantiveram em sigilo. Posteriormente, esses questionários foram consolidados com as informações obtidas no período de observação direta.

#### ▪ **Análise dos dados**

---

<sup>2</sup> Este é um instrumento de pesquisa utilizada para coleta de dados subjetivos, sendo considerada uma das melhores técnicas para entender o comportamento humano. Nela o investigador tem que imergir como sujeito na pesquisa. Pois ao visitar o local de estudo, um observador preparado pode fazer observações e coletar evidências sobre o caso em estudo. "Estas evidências geralmente são úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo" (YIN, 1989, p.91).

Para a análise dos dados fez-se uso da Estatística Descritiva, que ao descrever os dados, objetiva basicamente, sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma, que se tenha uma visão global da variação desses valores. Os dados foram organizados e representados sob a forma de Gráficos. [...] os gráficos são formas de apresentação dos dados, cujo objetivo é o de produzir uma impressão mais rápida e viva do fenômeno em estudo” (BUSSAB, 2003).

Para Bussab (2003, p.1) os dados na forma em que foram coletados não permitem, de maneira fácil e rápida, que se extraiam informações. Torna-se difícil detectar a existência de algum padrão. É necessário “trabalhar os dados para transformá-los em informações, para compará-los com outros resultados, ou ainda para julgar sua adequação a alguma teoria.”

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos serão representados em forma de gráficos e obedecerá a ordem seqüencial das variáveis contidas no instrumento de coleta de dados, para melhor visualização e compreensão dos mesmos.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino; onze dessas professoras são casadas e quatro solteiras, as quinze professoras que colaboraram com a pesquisa são formadas pelo PQD, no pólo da UEMA, em Santa Quitéria do Maranhão, destas, dez tem de um a oito anos de atuação em sala de aula, e as demais têm entre dez e vinte anos de atuação na área.

Fazendo-se referência à concepção teórico-metodológica adotada em sala de aula, pode-se observar que das 15 docentes, (80%) adotam abordagem construtivista e sócio-interacionista, (13%), construtivista e freiriana e, somente (6,67%), ainda pratica a abordagem tradicional. (Gráfico 1)

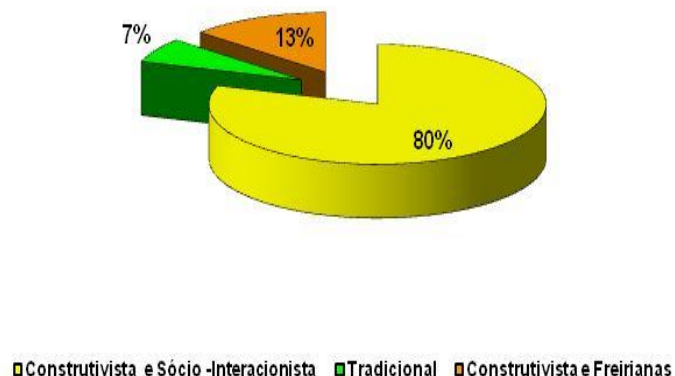


Gráfico 1 – Distribuição percentual dos 15 docentes com atuação no ensino fundamental em salas de aulas nas escolas públicas regulares urbanas de Santa Quitéria do Maranhão, formadas em Pedagogia, segundo a concepção teórico - metodológica adotada por elas no cotidiano. Santa Quitéria, 2008.

Embora, a maioria das entrevistadas tenham dito que adotam em sua prática pedagógica, uma abordagem construtivista e sócio-interacionista, não foi possível perceber essa afirmação através da observação realizada pelos pesquisadores, bem como não fica claro a aplicação da teoria construtivista e freiriana na prática pedagógica das mesmas, uma vez que não se tornou visível nada que fundamentasse esta declaração e pensar nessas duas correntes, juntas, causa estranheza. Quanto à prática tradicional, observaram-se ações não tradicionais na prática pedagógica de uma minoria, tais como: estrutura organizacional da sala, pesquisa de campo, simulações de seminários, o que denota que há falta de embasamento teórico ou relutância em adotar novas concepções pedagógicas.

Pode-se constatar um ecletismo teórico enquanto prática e discurso, presente no cotidiano desses profissionais. Adotar várias concepções é uma problemática de ordem filosófica, pois é sabido que essa visão pode ser benéfica, se as concepções que a professora tiver possuírem alguma afinidade entre si, não causando assim um obstáculo mútuo na execução prática destas concepções. Partindo-se desse entendimento, Zabala (1998, p.22), acrescenta que:

A concepção que se tenha sobre a maneira de realizar os processos de aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer os critérios que

deverão nos permitir tomar decisões em aula. No entanto, é preciso sempre ter presente que estas aprendizagens só se dão em situação de ensino mais ou menos explícitas ou intencionais, nas quais é impossível dissociar, na prática, os processos de aprendizagem dos de ensino. Nesta perspectiva integradora, o conhecimento, que provém da fonte psicológica os estilos cognitivos, os ritmos de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem, etc., é essencial para precisar as referências que se devem levar em conta ao tomar as decisões didáticas.

Desta forma, fica claro que o referencial norteador da prática em sala de aula é determinado pela concepção dos processos de ensino-aprendizagem adotada pelo docente.

Pelo que se pode observar foi possível constatar que o atendimento entre um aluno e o outro é bem diferenciado, pois, para cada nível de desenvolvimento, as professoras tinham uma postura pedagógica específica. Porém, as respostas e observações revelaram uma falta de esclarecimento a cerca das concepções teóricas, isso porque, não ficaram claras quais as concepções adotadas por elas.

O professor necessita de amparo teórico, para que possa refletir sobre a sua prática de maneira coerente e científica, já que a mera prática pode ser alvo do senso comum e da superficialidade. O espírito científico deve ser sempre uma constante na formação docente, pois como Bachelard (1996, p.29), afirma: “[...] o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica [...] o espírito científico deve formar-se contra o fato colorido e corriqueiro”.

A realidade observada no cotidiano da escola, juntamente com a análise dos resultados, permitiu uma visão de como são direcionadas as práticas metodológicas das professoras e como a formação das mesmas interfere no processo ensino-aprendizagem. Constatou-se, pois, que há uma distância entre a prática e o discurso adotado, ou seja, entre o saber e o saber fazer. Esta problemática perpassa pela maioria das práticas escolares com pessoas especiais, pois a mudança de um paradigma não é efetuada de forma instantânea e imediatista. Logo, as questões deficitárias são de certa forma compreensível, mas, não aceitáveis como produtos finais de uma realidade que necessita de uma mudança qualitativa, principalmente nos recursos humanos.

Em se tratando da forma como é realizado o planejamento escolar, o Gráfico 2 mostra que 60% das docentes responderam que este, é realizado, quinzenalmente



de forma coletiva e diariamente de forma individual, seguida de realização, coletiva e individual com 20%, 13,33% para semanalmente de forma coletiva e somente 6,67%, realiza o planejamento, apenas de forma coletiva.

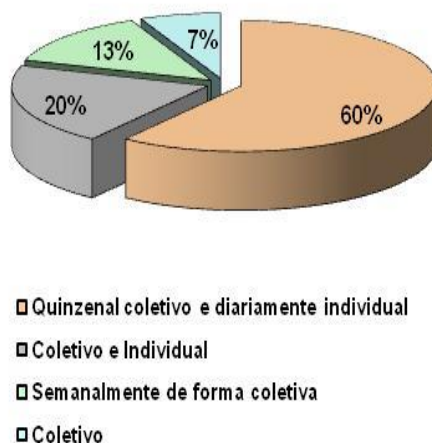


Gráfico 2 – Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo a realização do planejamento. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Em todos os percentuais apresentados acima, denota-se a presença de planejamento coletivo, sendo que desse total 80% dos planejamentos são coletivos e individuais, que é o que lhes dá propriedade para aplicar os conteúdos em sala de aula de acordo com a exigência do sistema educativo.

O planejamento é uma tarefa árdua e constante. De acordo com as professoras, o planejamento é feito de forma coletiva e individual e tem periodicidade curta. É importante que essa periodicidade seja tão dinâmica quanto à evolução ou não dos educandos. O planejamento é um ponto interessante, pois permite traçar aulas interdisciplinares e que atendam aos chamados temas transversais, que sempre englobam questões sociais, culturais, afetivas, etc.

Porém através da observação direta detectou-se que o planejamento a longo prazo, não foi citado em nenhum momento, o que deixou a indagação de em que momento traçarão os objetivos gerais. Pois com os planejamentos a curto prazo se consegue traçar objetivos imediatos, mas não estão delimitados por um objetivo

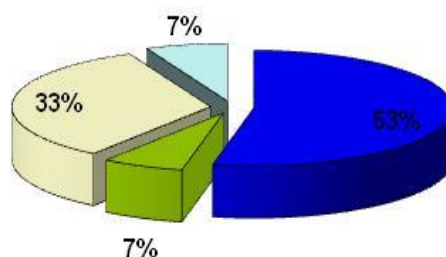
maior, o que pode implicar numa falta de coerência. Fica então a carência de uma objetividade comum mais abrangente.

Ao falar de planejamento de educação, convém ressaltar a definição de Gandin (1983, p.23) que diz que o ato de planejar é:

Elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessário para isso, verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto está se contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série organizada de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma dessas ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Desta forma, o planejamento é um momento de reflexão, que deve ter seu momento coletivo onde podem surgir idéias interessantes e inovadoras, a partir de discussões entre professores. Este também é o momento ideal para que possam ser pensadas estratégias para fazer dos projetos um meio real para a construção da aprendizagem dos educandos e não se tornem mais uma atividade sem sentido que não desperta o interesse dos alunos.

Com relação às formas de como trabalhar com os conteúdos de ensino, o Gráfico 3 mostra que 53,33% das docentes o fazem através de aulas expositivas, projetos, pesquisa, seminários e trabalhos extra-classe, 33,33%, de forma interdisciplinar e 6,67%, de forma positiva, visando a independência do aluno e com Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, respectivamente.



- Aula expositiva, projeto, pesquisa, seminário e trabalho extra-classe
- De forma positiva visando a independência do aluno
- Com interdisciplinariedade
- Com interdisciplinariedade e transdisciplinariedade

Gráfico 3 – Distribuição percentual dos 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo a forma de como trabalhar com o conteúdo de ensino no cotidiano escolar. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Aulas expositivas, pesquisas, projetos, seminários e trabalhos extra - classe, foram relatados pela maioria dos docentes como formas de trabalhar conteúdos; entretanto, pode-se observar somente uma boa percepção das aulas expositivas, dando ênfase ao conteúdo conceitual. Quanto à forma positiva, visando a independência do aluno, não foi possível identificar o que seria trabalhar dessa e muito menos de qual independência se referiram. Sobre a interdisciplinaridade, não foi possível perceber, por considerar-se como algo maior do que simplesmente trabalhar um texto de ciências na aula de português.

Em se tratando de transdisciplinaridade, Masetto (2005) justifica que essa forma de abordagem se caracteriza por:

Procurar a abertura de todas as ciências e as atravessar; reconciliar ciências exatas, humanas, arte, literatura, poesia, experiência interior; não excluir a existência dum horizonte transhistórico e, possuir rigor, abertura e tolerância são suas características fundamentais. Isso não foi perceptível nas observações diretas. As estratégias de ensino adotadas têm uma intrínseca relação com os conteúdos de ensino trabalhados, na medida em que estas são articuladas de acordo com o tipo de conteúdo que se deseja explorar.

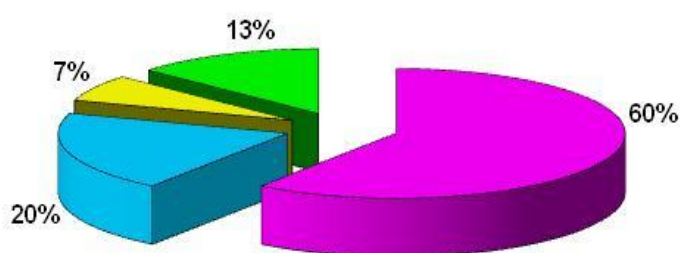
Não foi possível perceber uma tentativa de usar a interdisciplinaridade nos conteúdos de ensino por parte das professoras. Os conteúdos que as docentes se referem, é sempre o conceitual, porém elas próprias não percebem que elas executam tarefas dos conteúdos procedimentais, que é exatamente o “como fazer” e como este poderia servir de ponto de partida para a compreensão de determinados conceitos por parte dos alunos. O que se pode inferir desta situação é uma supervalorização dos conteúdos conceituais em relação aos conteúdos procedimentais ou atitudinais mesmo com o desenvolvimento de projetos que abordem as questões afetivas e de valores citados na questão anterior

Segundo Almeida (2004, p.4) os educadores especiais entendem os efeitos que a condição excepcional pode exercer sobre o aprendizado do indivíduo na escola ao longo de sua vida. Tem que ter em mente que as crenças, tradições e valores culturais podem afetar as relações entre estudantes, familiares e escolas da

comunidade. Além do mais, os educadores especiais devem procurar entender como a primeira língua, cultura e background familiar interagem com as condições excepcionais dos indivíduos podem causar impacto nas habilidades sociais, atitudes, valores, interesses e opções de carreira dos indivíduos.

Assim, além do saber, a aula deve estruturar-se baseada na crítica e na reflexão. Como em qualquer escola, os alunos não devem ser poupados de atividades por apresentarem dificuldades; apatias; ou qualquer outro obstáculo da aprendizagem, mas o que foi observado várias vezes nas duas salas de aula com aluno incluso foi como se estes fosse um jarrinho enfeitando o canto da sala, a escola é meramente um depósito de alunos, para os que têm necessidades especiais.

Com relação à análise da metodologia de trabalho adotada, pode-se perceber que a maioria das docentes (60% e 20%) se deteve somente a apontar os motivos pelos quais não desenvolvia uma metodologia adequada, tais como falta de recursos didáticos/pedagógicos, descontextualizando, portanto, o sentido da variável em questão, ou seja, metodologia *versus* prática profissional. (Gráfico 4)



■ Falta recurso didatico ■ Falta suporte pedagógico ■ Falta incentivo ■ Não responderam

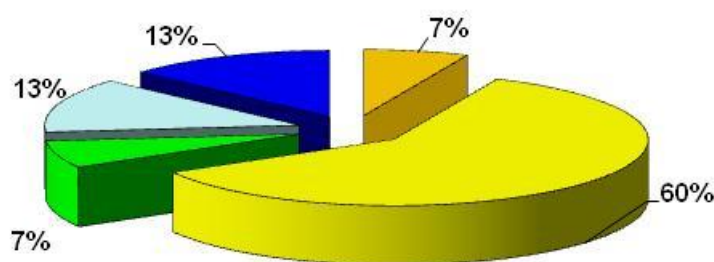
Gráfico 4 – Distribuição percentual dos 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo as dificuldades encontradas para aplicar a metodologia de trabalho adotada. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Admite-se que definir e organizar a metodologia de ensino se constitui elementos essenciais à prática docente. Contudo, faz-se necessário ao educador, algumas ferramentas como: recursos didáticos, suporte pedagógico, valorização profissional, que possibilitem essa organização para a percepção da realidade e avaliação de suas estratégias.

Por metodologia compreendem-se as etapas a se seguir em determinado processo, constituindo-se como a parte prática do que foi planejado. A metodologia passa constantemente por um processo de revisão e atualização do trabalho objetivando a melhoria da aprendizagem.

Desta maneira, a metodologia efetivada pelas educadoras dentro da sala de aula deve estar em consonância com a metodologia adotada pela escola, visto que para o sucesso do processo educativo é essencial a adoção de práticas articuladas e fundamentadas em paradigmas e concepções de ensino que sigam uma mesma corrente epistemológica.

Ao fazer referência à realização da formação continuada, 60% dos docentes disseram que ocorre de três em três meses com realização de seminários e palestras na APAE; 13,33% participam de uma ou duas vezes por ano, abordando o tema: Inclusão, em rodas de leitura e seminários na referida instituição, respectivamente e 6,67% relatou não ter tempo para participar. (Gráfico 5)



- É difícil, participo na APAE
- A cada três meses seminários e palestras na APAE
- Não tem tempo para participar
- Uma ou duas vezes por ano
- Trabalhamos o tema inclusão em rodas de leitura uma vez por ano e seminários na APAE

Gráfico 5 – Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo a frequência com que ocorre formação continuada. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Os dados acima evidenciam que a maioria das professoras se qualifica participando de seminários e palestras promovidas Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE local), instituição citada pelas professoras como a maior contribuinte para a qualificação profissional dos últimos três anos. E com isso percebeu-se que a educação especial, assume a importância e a necessidade de atender as exigências que a sociedade impõe num momento de renovação dos seus paradigmas, que garanta o direito a cidadania do deficiente como de qualquer outro cidadão. Por essa razão, justifica-se que a educação não deve acontecer de forma aleatória, é preciso haver sistematização do trabalho para uma aprendizagem ativa, a qual o Ministério da Educação e Cultura define:

Entende-se por atividade ativa o processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, garantindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses, e dos estímulos que recebe em seu meio social (MONTE, 2004, p.14).

É importante possibilitar momentos para que os professores reflitam sobre questões da educação especial aprendendo mais para poder melhorar sua prática. Assim, pode-se afirmar que com esta iniciativa de formação continuada, fica claro, que as professoras entendem a sala de aula como um lugar tão dinâmico quanto revolucionário. Esta evolução, mutação, o professor não só acompanha como expectador, por isso estuda continuamente, contribuindo categoricamente para essa transformação, juntamente com as questões sociais, políticas epistemológicas e culturais, nas quais ele também está inserido. Pode-se perceber que, apesar da formação, fica nítida a dificuldade das professoras colocarem em prática todas as considerações de ordem teórica abordados no curso.

Entende-se que a formação continua é um elemento que permite ao educador estar a par e em sintonia com novas demandas tecnológicas e sociais, pois como explica Demo (2002, p.83):

[...] mais o que outros profissionais, o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento. É por meio da formação continuada que o professor se apropria desses novos conhecimentos colocando em prática os discursos tão adotados por pedagogos e educadores, de forma geral, aprende a aprender.

Em se tratando de avaliação escolar, destacam-se Provas e Trabalhos como os instrumentos metodológicos de maior percentual (46,67%), seguido de Provas, Trabalhos, Pesquisas e Observação em sala de aula com 33,33%. Por outro lado, 13,33% dos docentes relataram que a avaliação acontece de forma Quali e Quanti, como pede o Sistema e, somente 6,67%, além de Provas e Trabalhos, considera assiduidade, responsabilidade e zelo com material escolar, como subsídios metodológicos integrantes do processo avaliativo.



Gráfico 6 – Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo os tipos de recursos metodológicos aplicados na avaliação escolar. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Considera-se a avaliação, um instrumento de extrema relevância na prática educativa/inclusiva com alunos com deficiência, uma vez que é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e ganhou na atualidade, espaço amplo neste processo. No novo paradigma da Inclusão, a avaliação é considerada um procedimento mediador na construção do saber dos alunos, construindo-se em caráter diagnóstico de forma processual.

A avaliação concebida como oportunidade de oferecer aos educandos a possibilidade de desenvolverem, em maior grau possível, suas capacidades e não

como instrumento separador daqueles que não superam certos obstáculos, passa a ser aceita como instrumento benéfico e facilitador do processo ensino - aprendizagem.

Apesar de que, na prática avaliativa observada, esse instrumento ainda funciona como elemento da formação de crédito que exclui enquanto quantifica.

Quanto às dificuldades encontradas na prática cotidiana, 60% dos docentes relataram a falta de participação dos pais no processo ensino-aprendizagem. Convém salientar que problemas como falta de recurso, de apoio pedagógico, falta de domínio da linguagem da criança especial, estrutura física e convivência com colegas de direção, também permeiam e dificultam sua realidade. (Gráfico 7)

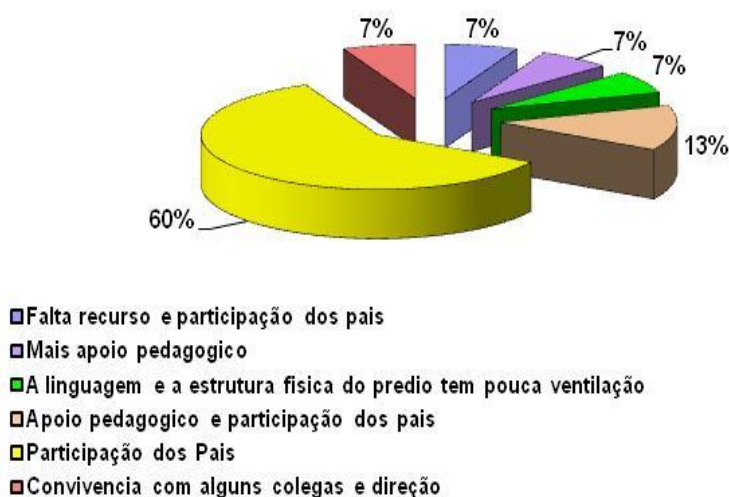


Gráfico 7 – Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo as dificuldades encontradas na prática cotidiana. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Não se pode negar que tais dificuldades assumem significativa representatividade no processo ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2003, p.329) uma ampla participação dos pais na vida cotidiana da escola “não somente conduz ao desenvolvimento de relações positivas entre a casa e a escola, como favorece o interesse ativo dos pais pela educação dos filhos”. A problemática da participação dos pais é uma constante nas escolas ditas regulares ou não, entretanto, é através desse diálogo que o aluno especial poderá superar algumas dificuldades. O referido autor, oportunamente esclarece:



Por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de comunidade educativa que interage com sociedade civil. Vivendo a participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores e os alunos vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afetam em um âmbito mais amplo da sociedade.

A infra-estrutura escolar adequada, domínio de linguagem do aluno especial, por parte do professor e um excelente apoio pedagógico poderia vir, de fato, a propiciar uma inclusão mais justa e respeitosa aos educandos especiais.

Os problemas citados escapam das possibilidades docentes, é certo que elas podem reivindicar melhorias, como foi no caso da implementação da coordenação, cuja exigência partiu de professores em relato, as professoras evidenciaram a luta por uma melhor assessoria nos trabalhos realizados nas escolas em que trabalham que até pouco tempo não contava com o corpo pedagógico.

Referindo-se ao recebimento de treinamento/informação para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, verificou-se que 73,33% não receberam, enquanto que somente 26,67% fazem treinamento. (Gráfico 8)

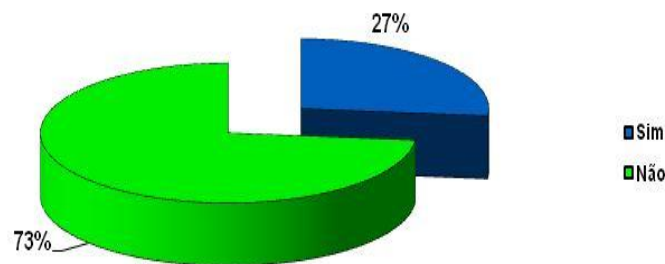
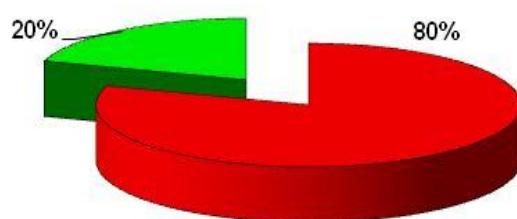


Gráfico 8 – Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo o recebimento de treinamento/informação sobre educação especial. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Os referidos dados percentuais citados acima contradizem as informações contidas no Gráfico 5 (Formação continuada), quando os docentes disseram que

participaram de seminários e palestras na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE local), como parte do processo de qualificação profissional.

Ao avaliarem o processo de inclusão de portadores de necessidades especiais na Instituição, 80% dos docentes relatam que falta informação aos professores acerca da finalidade da inclusão, além de precisar de melhor planejamento e reformulação (20%). (Gráfico 9)

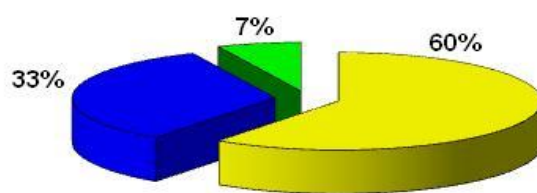


■ Falta maior informação aos professores a cerca da finalidade da inclusão

■ Falta maior informação aos professores a cerca da finalidade da inclusão e precisa ser reformulada melhor planejada

Gráfico 9 – Distribuição percentual dos 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo o processo de inclusão de portadores de necessidades especiais na Instituição. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Quanto aos aspectos que ainda não estão estruturados para inclusão de portadores de necessidades especiais nesta Instituição, destacam-se: estrutura física, formação de professor, política pedagógica da escola, gestão administrativa, recurso pedagógico e apoio pedagógico, perfazendo um percentual de 60%. (Gráfico 10)

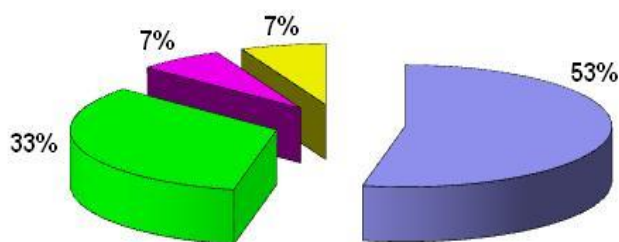


- Estrutura física, formação de professor, política pedagógica da escola, gestão administrativa, recurso pedagógico e apoio pedagógico
- Formação de professor, política pedagógica da escola, recurso pedagógico e apoio pedagógico
- Estrutura física, política pedagógica da escola, recurso pedagógico e apoio pedagógico

Gráfico 10 – Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo os aspectos de infra-estrutura para inclusão de portadores de necessidades especiais. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

Através da observação feita pelos pesquisadores, confirmou-se a veracidade das informações descritas acima, merecendo melhor adequação da infra-estrutura aos educandos especiais. Embora os educadores busquem qualificação, tornou-se evidente a necessidade de mudança de atitude em relação ao incluso, bem como a elaboração de um Plano Pedagógico condizente às reais necessidades do mesmo. No que concerne aos recursos e ao apoio pedagógico, ressalta-se que esses profissionais não podem esquecer que sua formação é pedagógica pressupondo-se portanto, aquisição de subsídios suficientes para construção de tais recursos, entendidos como facilitadores de sua prática profissional.

Ao ser cogitado sobre o que poderia ser diferenciado no trabalho com o aluno incluso para melhorar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, todos os docentes foram unânimes ao relatar: metodologia de ensino, conteúdos trabalhados e método avaliativo. (Gráfico 11)



- Metodologia de ensino, atividades desenvolvidas, conteúdos trabalhados, método avaliativo
- Metodologia de ensino, conteúdos trabalhados, método avaliativo
- Metodologia de ensino, conteúdos trabalhados
- Conteúdos trabalhados, método avaliativo

Gráfico 11 – Distribuição percentual das 15 docentes Licenciadas em Pedagogia segundo os aspectos a serem diferenciados no trabalho com o aluno incluído. Santa Quitéria do Maranhão, 2008.

De acordo com o que foi observado, considera-se que o processo inclusivo está em construção. Por ser ainda muito recente, existem pontos importantes a serem discutidos.

## 6 CONCLUSÃO

De acordo com os resultados obtidos, pode-se concluir que:

- a) A formação técnica dos professores é Licenciatura Plena em Pedagogia e a maioria fez cursos relacionados à prática inclusiva;
- b) A prática de ensino adotada pelos professores é a Construtivista, entretanto observou-se que ainda não existe prática definida;
- c) Pelo relato dos professores os principais fatores intervenientes na prática diária dos mesmos para a inclusão de pessoas com necessidades especiais

- nas escolas regulares são: falta a participação dos pais no processo ensino-aprendizagem, de recurso didático, apoio pedagógico, domínio da linguagem da criança especial, estrutura física e convivência com colegas de direção;
- d) As ações necessárias para a garantia da inclusão, referidas pelos professores são: metodologia de ensino, conteúdos trabalhados e método avaliativo.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões apresentadas neste trabalho visam conhecer a história da educação especial, compreendendo a importância do processo de inclusão, evidenciando-se as políticas nacionais atuais e a educação dos especiais, bem como analisar se o Curso de Pedagogia, na modalidade PQD - Santa Quitéria do Maranhão contribui para a formação inicial do professor da educação especial.

Desta forma, algumas considerações são pertinentes evidenciando-se que a prática docente realizada nas escolas municipais de Santa Quitéria do Maranhão, vem se estruturando no sentido de melhorar os serviços prestados. Mesmo com algumas dificuldades administrativas e pedagógicas, o trabalho realizado tenta se basear em uma perspectiva democrática de gestão que conta com a participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Assim, corroborando para o novo paradigma em educação especial, o da inclusão, algumas escolas do referido município, apesar de serem consideradas “regulares”, visam estimular a independência dos educandos especiais, de modo a inserí-los no mundo ao qual são efetivos construtores.

Embora denote, também, a necessidade de uma política de formação de gestores e docentes, assim como todos os atores envolvidos no processo de educação inclusiva, por parte de todas as esferas governamentais, que formem tais profissionais, pautados no princípio da educação para todos e da educação inclusiva. Desta maneira, o professor passa ser não só um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador para melhor desempenho das capacidades e habilidades de seus alunos no convívio social.

Evidenciaram-se aspectos encontrados nas escolas que contribuem para uma prática educativa que satisfaça as necessidades dos alunos especiais, tais como:

- O estímulo a formação continuada das professoras que atuam nas escolas;
- A dedicação que as educadoras e outros funcionários das escolas demonstram em relação aos alunos;
- A implementação da coordenação nas escolas, que até pouco tempo não contavam com este elemento fundamental para a sistematização do trabalho educativo;
- A estreita relação entre educadores e educandos, o que facilita o trabalho educativo;
- O desenvolvimento de projetos, que faz os alunos se aproximarem de temas de cunho social, extremamente importantes para inserção destes na vida em sociedade.

Por outro lado, listam-se abaixo algumas fragilidades que foram detectadas durante o processo de observação, de modo a suscitar reflexão por parte dos sujeitos envolvidos:

- Condições físicas dos prédios;
- Necessidade de maior fundamentação teórica;
- Metodologia de ensino que, por muitas vezes, não desperta interesse dos alunos;
- Necessidade de maior participação dos pais e da comunidade nas atividades das escolas.

Diante do exposto, considera-se prudente sugerir algumas propostas, a saber:

- Promoção de melhorias na estrutura física das escolas;
- Mais investimento nas formações continuadas, para que as educadoras tenham oportunidade de refletir e melhorar sua fundamentação teórica, despertando para a consecução de metodologias que realmente estimulem a melhor aprendizagem dos alunos;
- Discussão sobre estratégias para efetivação da participação dos pais e comunidade;
- Trabalhar com toda diversidade existente em sala de aula sugerindo constante cuidado por parte dos professores, levando-se em consideração

que educadores, alunos e conteúdos escolares, formam a tríade fundamental para a construção do processo ensino-aprendizagem. Ressalta-se que a aprendizagem só terá um resultado final satisfatório, quando forem implementadas estratégias condizentes ao ritmo de aprendizagem individual dos educandos.

Portanto, torna-se necessário investir nas condições físicas da escola, para que se torne um ambiente prazeroso aos alunos e funcionários. Uma outra necessidade consiste em investir no corpo pedagógico e administrativo das instituições com vistas a se organizarem de forma mais sistemática e, conseqüentemente, produzirem resultados mais eficazes.

Por fim, considera-se de fundamental importância investir na motivação, formação e qualificação dos professores, atribuindo-lhe força de vontade e embasamento teórico adequados para fomentar uma prática mais qualificada e assim, poder formar cidadãos reflexivos detentores não só de conhecimentos superficiais, mas, de todos os saberes necessários à sua vida, enquanto sujeito social. Espera-se dessa forma, ter suscitado um olhar mais humano e atencioso para essas pessoas que muitos fingem não enxergar e preferem excluí-los de suas relações humanas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: historia, legislação e competências. **Cadernos Cedes**, n.24, 2004.

ANTIPOFF, Otilia. **Educação do expcional**: manual para professores. Rio de Janeiro: Pestalozzi,1974.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: manual para professores. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2005. Disponível em: [http://www.cedionline.com.br/artigo\\_a.html](http://www.cedionline.com.br/artigo_a.html). Acesso em: 23 ago.2008.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília: SEESP,1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MES, SEF, SEESP, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva, 2003.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre:ed.Mediação,2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:Com os Pingos nos 'is'**. 5.ed.Porto Alegre: ed.Mediação,2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho Pedagógico**. Porto Alegre: ed. Mediação,2008.



CHAHINI, Thelma Helena Costa. Educação especial: da exclusão a inclusão?: breve histórico da educação especial no Brasil e no Maranhão. In: CAMPELLO (org.). **Interdisciplinaridade e educação especial: é possível?**. São Luís: Prata da Casa, 2006.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília, UNICEF, 1990.

CORTELAZZO, I. B.C. **Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação**: relações de proximidade em Cursos de Pós- Graduação. Tese Doutorado - Universidade de São Paulo, 2000.

CORTELAZZO, Iolanda B.C. Necessidades especiais, docência e tecnologias. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, 1.; 2006, Belém, PA. **Anais ...** Belém, PA: UEPA, 2006, v.1, p.151-160.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para Inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, 1.; 2006, Belém, PA. **Anais ...** Belém, PA: UEPA, 2006, v.1. p.39-48.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação de professores da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação do indivíduo com deficiência. Niterói: UFF, 2005. (Série Práxis Educativa).

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 1958.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celena de Maria Veras (coord.). A construção de categorias no estudo da práxis educativa. In: \_\_\_\_\_. **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa. Fortaleza: UFC, 2005.

DE MAIS, Domenico. **O ócio criativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DECLARAÇÃO de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, Brasília: Corde, 1997.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shzue Bomura (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Um pouco da história do movimento das APAEs**, 2008. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>. Acesso em: 24 abr. 2008.

FONSECA, Cláudio Ribeiro da. **Metodologia para trabalhos monográficos: diretrizes para normalização**. Dissertação (Graduação em Biblioteconomia) – Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Maranhão, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FRANT, Janete Bolite. **Por falar em construtivismo, que tal praticá-lo?**. Disponível em: <http://www.centroeducacional.com.br/pracons.htm>. Acesso em: 5 mar. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GAUTHIER, Clemon...[et al]; trad.Francisco Pereira. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisa contemporânea, o saber docente**. Ijuí: Unijuí; 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GUERREIRO, Lizair de Moraes G. O problema de excepcional no Brasil. **Revista Pestalozzi**, São Paulo, ano. 2, n.6, p. 8 -15 maio/ago. 1979. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=contnt&task=view&id=63&Itemid=192>>. Acesso em: 30 jan. 2006.

JANNUZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. O direito público à educação especial. **Revista de Educação**, Campinas, n. 11, p. 15-23, jun. 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_s\\_pedagogicos\\_da\\_inclusao.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_s_pedagogicos_da_inclusao.asp). Acesso em: 13 set. 2005.

\_\_\_\_\_. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANZZINI, José Eduardo. **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: Unesp, 1999.

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

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOVOA, António...[ et al]. **Profissão Professor**. 2.ed. Porto – Portugal: Porto ed, LDA, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e necessidade especiais: reflexões sobre a inclusão socieducacional. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_mazoota1b.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_mazoota1b.asp). Acesso em: 13 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_mazoota1b.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_mazoota1b.asp). Acesso em: 13 set. 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social.** Petrópolis: Vozes, 2004.

O'REGAN, Fintan. **Sobrevivendo e Vencendo com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Petrópolis: ed. Vozes, 2008.

PORTAL SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=contnt&task=view&id=63&Itemid=192>>. Acesso em: 13 de agosto de 2005.

RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri; BAUMEL, Roseli C. R. de C. **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003. p. 1-50.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais.** Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_inclusao\\_da\\_crianca.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_inclusao_da_crianca.asp). Acesso em: 13 de setembro de 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Romeu Kazumi Sassaki realizada pela Secretaria de Educação Especial.** Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_lista\\_de\\_checagem.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_lista_de_checagem.asp). Acesso em: 13 set. 2005.

SCHNEIDER, Magalis B. D. **Subsídios para a ação pedagógica do cotidiano escolar inclusivo.** Disponível em: [http://educacaoonline.pro.br/art\\_subsidios\\_para\\_acao.asp](http://educacaoonline.pro.br/art_subsidios_para_acao.asp). Acesso em: 13 set. 2005.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropofológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Erenice Natalia. **Deficiência mental** (org.). Brasília: SEESP,1997.

*WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.***  
*Rio de Janeiro: WVA, 1997.*

ZACKIEWICZ, Mauro et al. **Estudos prospectivos e a organização de sistemas de inovação no Brasil.** Disponível em: [http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v19n01/v19n01\\_10.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v19n01/v19n01_10.pdf). Acesso em: 14 de novembro de 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados

#### LABORO – EXCELÊNCIA EM PÓS – GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

#### QUESTIONÁRIO

##### 1 IDENTIFICAÇÃO

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

Sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na área: \_\_\_\_\_

2 Qual a concepção teórico-metodológica adotada em sala de aula?

3 Como acontece o planejamento de ensino?

4 Como são trabalhados os conteúdos de ensino?

5 Como analisa a metodologia de trabalho?

6 Com que frequência é feita a formação continuada e de que forma?

7 Como acontece metodologicamente a avaliação?

8 Quais as dificuldades encontradas em seu cotidiano de trabalho?

9 Recebeu algum treinamento/informação sobre necessidades especiais antes de ter alunos com essas necessidades em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

10 Como avalia a inclusão na sua escola?

Estava efetivamente bem estruturada e planejada

Precisa ser reformulada e melhor planejada

Falta maior informação aos professores acerca da finalidade da inclusão.

11 Quais os âmbitos da sua escola que considera que ainda não estão estruturados para a inclusão?

Estrutura física  Formação de professor  Política pedagógica

Gestão administrativa  Recurso pedagógico  Apoio pedagógico

Outros? \_\_\_\_\_

12 O que precisa ser diferenciado no trabalho com o aluno incluído?

Metodologia de ensino  Atividades desenvolvidas

Conteúdos trabalhados  Método avaliativo

Nenhum dos itens acima citados

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LABORO - EXCELÊNCIA EM PÓS-GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Orientadora: Profa. Doutora Mônica Elinor Alves Gama.

End: Rua das Acácias Quadra 39 Casa 07 Renascença CEP: 65.075-010

São Luís/MA Fone: (98) 3235-1557 e-mail: [mgama@elo.com](mailto:mgama@elo.com)

Pesquisadoras: Carina Soares Lanis, Manoel Alves da Silva Filho, Yara Raquel Monte Coelho Corrêa.

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Prezada Sra, estamos realizando uma pesquisa sobre Educação especial: a formação de professores para uma prática pedagógica inclusiva.

Para isso, precisamos fazer algumas perguntas para o Sra. que ajudarão a estudar o conhecimento a respeito da Educação Inclusiva. A sua participação não terá nenhum custo. Não terá nenhum problema se o Sra. quiser se retirar da pesquisa. O Sra. poderá deixar de responder a qualquer pergunta que possa causar



constrangimento. Convidamos você a participar da pesquisa acima mencionada. Agradecemos sua colaboração.

Fui esclarecida e entendi as explicações que me foram dadas. Darei informações sobre percepção que tenho sobre o assunto. Durante o desenvolvimento da pesquisa, poderei tirar qualquer dúvida. Não haverá nenhum risco ou desconforto. Poderei desistir de continuar na pesquisa a qualquer momento. Não serão divulgados os meus dados de identificação pessoal. Não haverá nenhum custo decorrente dessa participação na pesquisa.

Santa Quitéria,     /     /

---

Assinatura e carimbo do  
Pesquisador responsável

---

Sujeito da Pesquisa

Secretaria Municipal de Educação de Santa Quitéria  
Avenida Coronel Francisco Moreira S/N Centro  
CEP: 65.140-000 Santa Quitéria/MA