

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NEIDE MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA
PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CURITIBA
2010**

NEIDE MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA
PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Doutora Patrícia Lupion Torres.

**CURITIBA
2010**

NEIDE MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA
PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sueli de Fátima Fernandes
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profa. Dra. Patrícia Lupion Torres
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, ____ de _____ de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico o resultado dessa dissertação a minha irmã Elsa Midori, responsável pela essa etapa da minha vida, ao Nelson e Matheus Yudi, com orgulho recíproco e aos meus queridos pais, por tudo que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade, força e determinação para chegarmos até aqui, tendo alcançado mais um degrau em minha vida.

À Professora Patrícia Lupion Torres, pelo amparo e orientação competente.

Ao meu filho Matheus Yudi, com a sua força de superar as adversidades previsíveis e acidentais, que revelou ser um vencedor de todas as batalhas da vida e um exemplo que procurei seguir em todos os momentos.

Ao meu marido Nelson, pelo apoio, compreensão, confiança e amor.

Ao meu pai, Saburo Shimazaki, e minha mãe Satiko Ogata Shimazaki, pela minha formação educacional e que tento seguir essa trajetória.

Às minhas irmãs, em especial Elsa Midori Shimazaki, pela confiança e amparo em todos os momentos que necessitei.

A todos os profissionais e amigos da Escola Epheta, pela participação direta no desenvolvimento deste estudo.

Aos alunos surdos, razão dos meus estudos e do meu crescimento.

Aos professores do ensino regular.

À Antônia Schwinden, que me ensinou a dar sentido às palavras.

Aos professores da PUC, que me forneceram o bem cultural indissolúvel para o enfrentamento do cotidiano escolar.

Aos colegas do mestrado, pelo carinho e amizade.

SER SURDO

Quando a sua boca se cala...
Os seus olhos analisam, exploram, sentem...absorvem o mundo
O seu rosto se ilumina... como uma tela de emoções
As suas mãos inquietas falam, narram, interpretam, interagem, aprendem, amam,
ensinam...
O seu corpo dramatiza, expressa, representa...
A sua mente implora...
E o seu coração espera...
Que todos entendam
Que isto é comunicação.

(NEIDE MITIYO SHIMAZAKI TSUKAMOTO, 2005)

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a utilização do ambiente virtual como paradigma inovador na capacitação docente, que tem como objetivo oferecer subsídios para professores da Educação Especial e Ensino Regular, à prática pedagógica inclusiva, por meio de módulos de Educação a Distância. Foram investigados aspectos referentes à formação atual dos professores e as relações estabelecidas nas políticas normativas que determinam o processo educacional dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular, na perspectiva da Educação Inclusiva. A abordagem para análise dos dados foi a pesquisa qualitativa utilizando-se dos pressupostos do Estudo de Caso. A formação de professor foi respalda em Behrens (2005), Nóvoa (1992) e Romanoswiski (2002); o ambiente virtual de aprendizagem na modalidade de Educação a Distância esteve fundamentado em Torres (2004), Moran (2008) e Petri (2004). A Educação Especial na perspectiva da inclusão foi fundamentada em autores como Góes (2006), Mendes (2008) e Glat (2009). A análise dos dados possibilitou perceber a necessidade de capacitação dos professores para o desenvolvimento de projetos pedagógicos alinhados às mudanças ocorridas em relação aos fundamentos teóricos, legais e metodológicos inclusivos para a atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo com deficiências. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de capacitação docente em informática básica, contribuindo para a aprendizagem e a escolarização desse grupo.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Ambiente Virtual de aprendizagem. Formação continuada de Professores.

ABSTRACT

This thesis has as its object of study using the virtual environment as a paradigm of innovation in teacher training, which aims to provide support for teachers of Special Education and Regular Education, the inclusive classroom, through distance education modules. We investigated aspects related to the current training of teachers and the relationships established in the regulatory policies that determine the educational process of students with special educational needs in mainstream education, in view of Inclusive Education. The approach to data analysis was qualitative research using the assumptions of Case Study. The teacher training was based on Behrens (2005), New (1992) and Romanowski (2002), the virtual learning environment in the mode of Distance Education was founded in Torres (2004), Moran (2008) and Petri (2004). The Special Education from the perspective of inclusion was based on authors such as Garcia (2006), Mendes (2008) and Glat (2009). The data analysis made possible to realize the need to train teachers in developing pedagogical projects aligned to the changes in relation to the theoretical foundations, legal and inclusive methodology for working with pupils with special educational needs, particularly with disabilities. The survey results point to the need for teacher training in basic computer science, contributing to learning and education of this group.

Keywords: inclusive education; virtual learning environment; teachers' formation; continuous formation.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Os vínculos empregatícios dos participantes	91
Tabela 2 – Sexo	92
Tabela 3 – Constituição do público-alvo	92
Tabela 4 – Conhecimento sobre a fundamentação da Educação Inclusiva	94
Tabela 5 – Conceituação da Educação Inclusiva e da Educação Especial	95
Tabela 6 – Argumentação sobre a Educação Inclusiva	95
Tabela 7 – Categorização da Educação Especial	96
Tabela 8 – Serviços ofertados para pessoas com NEE no Estado do Paraná	96
Tabela 9 – Terminologia para a Educação Inclusiva.....	96
Tabela 10 – Reflexão dos valores crenças e preconceitos pessoais e os reflexões nas ações docentes.	97
Tabela 11 – Conhecimento de informática	98
Tabela 12 – Participação do Curso a Distância	98
Tabela 13 – Os fundamentos da Educação Inclusiva	121
Tabela 14 – Conceito de Educação Inclusiva	125
Tabela 15 – Fatores que impedem o processo inclusivo	127
Tabela 16 – Condições que viabilizam a Educação Inclusiva	128
Tabela 17 – As terminologias para Educação Inclusiva	131
Tabela 18 – Opinião sobre a Escola Especial na perspectiva da Inclusão	136
Tabela 19 – Opinião sobre a comunicação dos surdos	140
Tabela 20 – A escala do preconceito	147
Tabela 21 – entrega de Portfólio.	148
Tabela 22 – O aprendizado do curso de formação	149
Tabela 24 – Número de participantes	150
Tabela 25 – Parecer sobre o Eureka	151

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Página da PUCPR.....	81
Figura 2 – Ficha de cadastro de alunos, professores, conveniados e pesquisadores	82
Figura 3 – Página de acesso.....	82
Figura 4 – Agenda editorial	82
Figura 5 – Tópicos de ajuda do Eureka	83
Figura 6 – Fale conosco.....	84
Figura 7 – Salas	84
Figura 8 – Mapa conceitual – Plano de trabalho do curso Tópicos em Educação Inclusiva	102
Figura 9 – <i>Tour</i> pelo Eureka.....	106
Figura 10 – Plano de Trabalho do Módulo	107
Figura 11 – Fórum Tira-dúvidas	108
Figura 12 – Slide 1 – Fundamentos da inclusão	109
Figura 13 – Texto de leitura	110
Figura 14 – Análise crítica – Terminologias para Educação Inclusiva	111
Figura 15 – A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	112
Figura 16 – Lugar da oralidade	114
Figura 17– Fórum de discussão.	120
Figura 18– Parecer sobre os materiais didáticos	151
Figura 19 – Avaliação Final – Parecer sobre o curso	153

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEP – Comitês de Ética em Pesquisa
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento de Pesquisa Tecnológico
- CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa,
- EAD – Ensino a distância
- ENADE – O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENC – Exame Nacional de Cursos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- IES – Instituto de Estudos Superiores
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- INES – Instituto Nacional de Surdos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- SAEB – O Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SCIELO – Cientific Eletronic Library Online
- SEED – Secretaria do Estado de Educação
- SEESC – Secretaria de Educação Especial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISNEP – Sistema Nacional de Informação sobre Ética e Pesquisa

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	21
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo Geral	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
1.4 COMPOSIÇÃO DO TRABALHO	24
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS IMPLICAÇÕES	26
2.1 A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	27
2.2 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	35
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	46
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	54
3.1 OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	60
3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	65
3.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	73
3.3.1 A Educação a Distância e os ambientes virtuais de aprendizagem	76
3.3.2 O ambiente virtual de aprendizagem: EUREKA	80
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
4.1 CARACTERIZAÇÃO	86
4.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS	88
4.3 PÚBLICO-ALVO	88
4.3.1 Breve caracterização da escola de atuação do público alvo	89
4.3.2 Caracterização do público alvo	91
4.4. PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	99
4.4.1 Estrutura da Formação Continuada	101
4.4.1.1 A descrição dos módulos	104
4.4.1.1.1 O Módulo 1 – Orientações gerais	104
4.4.1.1.2 O Módulo 2 – Fundamentação	106
4.4.1.1.3 O Módulo 3 – Atualidades em legislações	111

4.4.1.1.4 O Módulo 4 – Portfólio e reflexões	114
4.4.1.1.5 O Módulo 5 – Avaliação do módulo.....	115
5 ANÁLISES DOS RESULTADOS	116
5.1 RESULTADOS DO MÓDULO 1	116
5.2 RESULTADOS DO MÓDULO 2	117
5.3 RESULTADOS DO MÓDULO 3.....	133
5.4 RESULTADOS DO MÓDULO 4.....	146
5.5 RESULTADOS DO MÓDULO 5.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	155
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A – Questionário inicial	172
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	175
APÊNDICE C – Planejamento dos Módulos de curso de extensão	178
APÊNDICE D – Slides sobre fundamentos da inclusão	189
APÊNDICE E – Orientações para a elaboração do Portfólio	198
ANEXO	201

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

T882e
2010

Tsukamoto, Neide Mitiyo Shimazaki
Educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem : uma proposta para a formação de professores / Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto ; orientadora, Patrícia Lupion Torres. – 2010
203 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010
Bibliografia: f. 159-171

1. Educação inclusiva. 2. Professores - Formação. 3. Ensino à distância. 4. Tecnologia educacional. I. Torres, Patrícia Lupion. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.9046

1 INTRODUÇÃO

As constantes transformações que se apresentam na atualidade, expressadas nas novas demandas e refletidas nos diferentes setores de atividade humana, determinadas nos modos de produção, nas relações sociais e no enfrentamento de crises advindas do processo de globalização, trazem novas perspectivas ao campo educacional e alargam a compreensão do acontecimento educativo, solicitando uma revisão dos referenciais teóricos que envolvem a prática pedagógica, até então apresentadas.

A educação é tida como uns dos meios imprescindíveis para orientar a construção de uma nova organização social, que não seria a projeção das tendências desconjunturadas apresentadas na realidade atual, mas que agreguem os valores dos indivíduos, para que possa abrir possibilidades a partir da conexão entre o potencial humano, ecológico e tecnológico, “em que se misturam os valores morais, saber cultural e o conhecimento científico da natureza” (ROSINI, 2007, p.5), em direção à construção de uma nova concepção educacional.

Nas últimas décadas, a construção de uma sociedade inclusiva tem sido defendida por setores sociais, em função do desenvolvimento científico e ético da humanidade e da organização das políticas sociais compactuadas com os aspectos político e financeiro do país. Da educação, por sua vez, solicita-se enfoques cada vez menos segregadores, no entendimento de que cada indivíduo é dotado de um potencial que, adequadamente orientado, pode permitir a sua autorrealização (MEC, 1999). Tais razões tornam o tema inclusão escolar um dos mais discutidos no ambiente educacional.

Almeida; Mendes; Hayashi (2008), Prieto (2006), Shimazaki e Lemes (2008), Glat (2009), entre outros, passaram a pesquisar sobre a Educação Inclusiva deflagrada pela Declaração de Salamanca¹, a qual proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais dos alunos que procuram a formação escolar.

¹ Unesco. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994]. Genebra, Unesco, 1994. Fonte: Ministério da Educação - Secretaria de Educação a distância, 1999.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394 de 1996 preconizaram a educação como um direito de todos, direito que se estende aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, doravante NEE. Contudo, a condição para que a inclusão se efetive, segundo Glat (2009), requer reorganização e adequação dos diferentes paradigmas em função das determinações legais e, conseqüentemente, mudanças nas concepções educacionais no atendimento das pessoas com deficiência. Também, requer a revisão do processo de formação dos professores, que, na maioria dos casos, durante a sua formação inicial tiveram um currículo que não contemplou estudos a respeito da NEE, para que viabilizassem uma prática pedagógica que atingisse todos os alunos, inclusive os alunos com alguma deficiência.

Porém a acolhida de alunos com alguma deficiência sensorial, distúrbio de comunicação, incapacidades físicas, dificuldades de aprendizagens, superdotação, entre outros, constitui uma barreira para a efetivação, pelo fato de estes alunos, até então, receberem a educação em ambientes distintos até as determinações legais. Professores, tanto do Ensino Regular como do Ensino Especial, tem a concepção de educação para alunos com deficiência, como um processo separatista e segregatório (MANTOAN, 2008) e diante disso, eles, em sua maioria, declararam não saber como ensinar e o que fazer com aluno com alguma deficiência. Assim, a proposta da Educação Inclusiva vem representando um processo complexo e controverso na realidade social.

De resto, a própria educação vem sofrendo os efeitos da necessária mudança de paradigma, não só quanto aos referenciais teórico-metodológico, mas também quantos as suas ferramentas. Principalmente em função dos avanços tecnológicos. Kenski (2006) defende que somente o uso de cadernos e do quadro de giz na difusão do saber escolar não terá muito significado para o aluno do século XXI, pois a tecnologia tem um impacto cada vez maior na vida dos indivíduos e o professor não é mais o centro do processo ensino-aprendizagem.

Nesse quadro de transformações os processos formativos docentes devem considerar o uso das Tecnologias das Informações e Comunicações (TIC) como um recurso educacional fundamental para as práticas pedagógicas. Apesar disso, observa-se, ainda, certa resistência no contexto educacional para implementar as

atividades didáticas com as novas tecnologias². Soma-se a isso a falta de domínio do manuseio das ferramentas disponibilizadas pelas TICs.

Esses desafios acabam por constituir um campo de investigação educacional muito pródigo. Diante disso, esta pesquisa retrata o processo da formação continuada de professores do Ensino Regular e da Educação Especial em Ambiente Virtual de Aprendizagem Eureka, para a realidade da Educação Inclusiva.

1.1 JUSTIFICATIVA

As políticas educacionais deliberam sobre a promoção a garantia da inclusão social das pessoas com deficiências e evidenciam a necessidade social em respeitar as diferenças e desvincular as idéias de limitações de nível de comprometimento, condições socioeconômico, cor, credos religiosos, sexo, idade, enfim, defendem a idéia da compreensão e aceitação sociocultural da deficiência a ser entendida como uma construção coletiva e inédita na história (BRASIL, 2008).

Não se pode esquecer, no entanto, que também o sistema educacional, contextualizada na realidade sociopolítico-cultural está submetido ao regime econômico globalizado e competitivo, que se sobrepõe à massa populacional mantendo-a marginalizada das decisões políticas.

Assim, o discurso educacional, das últimas décadas, fortaleceu o pensamento educativo influenciado pelo pensamento pós-estruturalista, representado por autores como Bordieu e Passeron (1975), Giroux (1986), Apple (1989), entre outros. Para desmontar e denunciar os discursos introjetados nos grupos minoritários, como o do fracasso escolar considerado natural para esses grupos, emergiam as teorias para superar as generalizações dos sujeitos, dos grupos humanos e culturais, base dos discursos da “educação para todos”.

O movimento a “educação para todos” difundido no país na década de 1980 por autores como, Saviani (1982), Gadotti (1991), Freire (1996), Libâneo (1999), entre outros, atribuiu à educação pública a constituição de valores capazes de formar sujeitos voltados para a construção de projetos emancipatórios para a

² As novas tecnologias referem-se aos recursos tecnológicos digitais que permitem a integração do mundo em redes globais de comunicação.

sociedade. Desse movimento formalizou-se o paradigma da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais ao sistema comum de ensino, com base referencial na Declaração de Salamanca, de 1994, que tinha como um dos princípios fundamentais o rompimento da discriminação dessas pessoas na escola e na adoção de respeito às suas distintas peculiaridades sociais e individuais.

Os princípios da Educação Inclusiva estão preconizados nas Leis e Diretrizes Bases da Educação n.º 9.394/96 – Capítulo V, que determinam uma linha condutora à universalização do acesso à escola pública gratuita a todos, inclusive às pessoas com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis e modalidades de ensino do Sistema Brasileiro de Ensino (BRASIL, 1996). Dessa forma, a Educação Especial passa a ser uma modalidade que ocorre no contexto da Educação Inclusiva e supera-se o conceito de déficit e de segregação atribuído aos alunos ao longo da trajetória humana.

No contexto histórico da Educação Especial, aponta-se para a exclusão social das pessoas com NEE gerado pelos valores imperativos de um determinado contexto social, pois

O ser humano está imerso num processo de socialização das idéias, dos hábitos, dos sentimentos e dos valores, e a sua individualização se constitui pelas interações que se processam com os diversos grupos com os quais se relaciona, como os de sua geração, de classe social, de etnia, de religião, etc. Dessa forma, a sua herança genética é potencializada e desenvolvida no âmbito da interação de relações sociais e históricas (CORDIOLLI, 2009, p.12).

As transformações sociais, econômicas e culturais da contemporaneidade não foram suficientes para superar “os reflexos da exclusão social dos indivíduos deficientes serem vistos como inferior e sem valor” (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

Nessa trajetória, os meios legais surgem como norteadores da inclusão escolar e a LDB, n.º 9.394/96 prevê, quando necessário, a oferta de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (BRASIL, 1996). Já a Constituição Federal de 1988 estabelece a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, e nos meios educacionais.

Sekkel e Ferrari (2007, p. 641) esclarecem sobre os antecedentes da legislação (LDB n.º 9.394/96):

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da UNESCO, em 1990. Ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmou esse compromisso, e deu visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Desde então, instalou-se um processo de profundas transformações no sistema educacional brasileiro, que teve como desdobramento, mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela idéia da Educação Inclusiva. No entanto, embora a legislação tenha se adequado aos objetivos da Educação Inclusiva, a maior parte de nossos alunos permanece em ambientes de ensino segregado.

Os problemas de evasão e repetência denunciavam necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais. A decisão pela Educação Inclusiva tem sido alinhavada pelas políticas e pressões internacionais, comentados pelos autores como Mendes (2001), Laplane (2007), Ferreira e Ferreira (2007), entre outros, e que veio a representar um novo paradigma na educação das pessoas com deficiência, no entanto, determinada por inúmeras medidas legais, sobretudo as pessoas com surdez, que representam os alunos dos participantes deste estudo.

Todavia, a “educação para todos” ainda não está sendo efetivada na maioria das escolas. A partir de 2008 com a publicação do documento “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, na forma do Parecer CNE/CEB n.º 13/2009, fundamentou a Resolução n.º 4, homologada em 2 de outubro de 2009, foram instituídas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Com isso, as preocupações e discussões em torno da inclusão se acirraram ainda mais.

Tais preocupações e discussões devem-se ao impacto de alterações na Educação Especial, que “tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino voltado para atendimento de indivíduos com deficiências”, caracterizado como “serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas” para cada área de deficiências (distúrbios graves de aprendizagem e (ou) de comportamento, altas habilidades ou superdotação), sendo responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos alunos “especiais” os professores especialistas em Educação Especial, realizada em espaços distintos, como classes especiais e escolas especiais. (GLAT; BLANCO, 2009, p.15).

Não distante do cenário de mudanças, a sociedade contemporânea comporta a multiplicidade da utilização da tecnologia, do âmbito econômico ao das linguagens, o que evidencia as contradições entre a racionalidade e as ações humanas e as facilidades ofertadas que se potencializam na organização da vida profissional e particular, nas questões eminentes ou não, após a popularização do computador pessoal.

As transformações têm sido visíveis no campo da tecnologia. O alargamento dos canais de comunicação, segundo Castells (2003, p.12), tornou “a internet uma rede de informação global, mas seu uso e a sua realidade em evolução são produtos da ação humana”, permitindo o aumento nas transmissões de informações, de forma veloz, redimensionando as lógicas de organização e administração do sistema produtivo, o que implicam em maior competitividade.

Belloni (2001) aponta para a formação dos professores como início de um processo de transformação social, valorizando a produção de conhecimentos por meio de recursos tecnológicos. Diz, ainda, que a escola de qualidade terá de incorporar Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sem perder de vista os ideais humanistas da modernidade e sendo utilizadas a serviço do sujeito e da educação.

Nessa perspectiva, este estudo considerou o paradigma da Educação Inclusiva e a necessidade de referenciais teórico-metodológicos que ancora a formação continuada de professores diante da realidade inclusiva, viabilizada pela Educação a Distância (EAD) e realizada em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Eureka. Na consideração que a EAD representa uma modalidade que tem possibilitado formar profissionais qualificados e atualizados, sendo a sua qualidade atribuída à interatividade permitida pela tecnologia.

A pesquisa “Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores” propõe-se a fornecer elementos aos professores à compreensão da função e do papel da educação no contexto da inclusão. Nesses termos, o estudo foi pensado em consonância as autoras Behrens (2005) e Torres (2004), que convocam as instituições educacionais para uma formação sólida para a denominada “sociedade do conhecimento”, considerando as novas tecnologias, as novas formatações sociais e novas visões profissionais conectadas à realidade digital e à diversidade social.

Assim, o tema proposto da pesquisa encontra sua justificação na possibilidade de contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

1.2 DELIMITAÇÃO PROBLEMÁTICA

A Educação Inclusiva é uma realidade presente no sistema de ensino público brasileiro. Entretanto, a dificuldade de se estabelecer a eficácia da Educação Inclusiva ocorre em virtude do despreparo da comunidade escolar em acolher e educar nas diferenças, de qualquer natureza.

Jannuzzi (2004) aponta que as dificuldades diante das diferenças são resultados de processo histórico de segregação e discriminação que refletem nos dias atuais nas atitudes de resistências das pessoas. Os problemas se intensificaram a partir da década de 1980, momento em que a população escolar cresceu e se diversificou e, com eles, os problemas nos resultados escolares.

No caso do professor, sua formação está condicionada pela escassez de informações e conexões sobre a proposta de inclusão. Na sua formação inicial estabelece-se uma lacuna na competência de associar os problemas advindos das desigualdades econômicas, sociais e culturais com um direcionamento de postura de superar posições de resistências pessoais impostas pelos paradigmas históricos, posições estudadas por Pietro (2006), Goés e Laplane (2007), Ferreira e Ferreira (2007), entre outros.

Os desafios que se apresentam são contundentes quando se referem à necessidade de facultar os conhecimentos que possam desencadear novas atitudes por partes dos professores, para que estes possam desempenhar, responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador da educação, no sentido proposto por Nóvoa (1998a, p.109):

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designados num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso.

O professor deve dar sentido e significado à sua ação. No entanto, considere-se que o docente deve estar preparado

[...] para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade. (KENSKI, 2006, p. 73)

Em consequência, aborda-se a escola dentro de uma perspectiva crítica e investigativa, contemplada de forma a permitir a criação, a expressão de valores e conhecimentos.

Para tanto, as discussões de elementos circundantes a esse respeito, em destaque a atuação do professor ante a nova abordagem da Educação Inclusiva, fato que denota a análise das questões de formação docente que está condicionada à qualidade dos cursos de formação inicial ou continuada.

O trabalho de qualificação dos professores, a princípio, cabe constitucionalmente ao Ministério da Educação, que deve subsidiar e capacitar os gestores da educação nos municípios para a implementação da Educação Inclusiva. A responsabilidade pelo projeto pedagógico é dos estados e municípios, cabendo-lhes elaborar a fundamentação filosófica e técnico-científica, a difusão de conhecimento sobre a Educação Inclusiva e a disseminação da política inclusiva.

Entretanto, os recursos da União não suprem a implementação da Educação Inclusiva, em universo escolar marcado por múltiplas carências materiais (DUTRA APUD VIVARTA, 2003, p. 64). O desafio maior consiste na revisão dos conceitos, de forma a privilegiar a questão da diferença no processo de ensino aprendizagem.

Para Sartoretto (2003) apud Vivarta (2003, p. 65) comenta a respeito a boa escola é aquela onde cabem todos os alunos com e sem deficiência. O autor destaca que

[...] O papel do professor, como mediador é fundamental. Por isso, receitas de como trabalhar numa turma que inclua alunos com deficiência não dão certo. São as intervenções do professor, no momento correto, ora dando pistas [...] que irão propiciar um verdadeiro aprendizado. Sem falar no acreditar nas possibilidades de cada um [...] é o acreditar que faz com que o professor invista naquele aluno [...].

Levando em conta a importância da pesquisa como atividade fundamental num programa de pós-graduação em educação e o compromisso que move a ação

dos alunos do mestrado, coloca-se a seguinte problemática de investigação: **como subsidiar a formação de professor para a Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem para o atendimento das determinações legais de inclusão e construção dos conhecimentos formais?**

Assim, buscam-se na formação continuada a possibilidade de produção acadêmica e subsídios de sustentação a uma prática pedagógica inovadora dos professores.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Fornecer aos professores que atuam no Ensino Especial e Ensino Regular, por meio da educação a distância, como paradigma inovador, subsídios para implementar a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Investigar as bases legais da Educação Especial vinculada à Educação Inclusiva.
- b) Identificar os paradigmas educacionais que norteiam a formação de professor para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.
- c) Averiguar os referenciais teóricos da educação a distância, do ambiente virtual de aprendizagem, do recurso do ensino a distância.
- d) Analisar as implicações técnicas de ensino a distância convertendo as informações em conteúdos para o ambiente virtual de aprendizagem (Eureka), subsidiando os professores na prática pedagógica no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

- e) Refletir sobre as políticas públicas, as abordagens e as tendências da Educação Especial em direção a uma práxis transformadora que possibilite a construção do conhecimento e a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade, efetivados por meio de trocas autênticas no ambiente virtual de aprendizagem, o Eureka.
- f) Investigar o professor como o elemento principal no processo de inclusão, na concepção de que são sujeitos sociais que adotam as suas ações de acordo com as suas relações e reflexões, o que possibilita a melhoria nas práticas pedagógicas e no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

1.4 COMPOSIÇÃO DO TRABALHO

Com o propósito de atingir os objetivos estabelecidos e de contribuir para a reflexão sobre as questões, os desafios e as implicações da Educação Inclusiva, para os profissionais da Educação Especial e dos professores do Ensino Regular, o estudo está assim organizado: este primeiro capítulo, que apresenta a introdução, a justificativa, a delimitação do problema, os objetivos, a organização na composição do trabalho, e os três capítulos seguintes.

O segundo capítulo reuniu estudos sobre a Educação Especial e suas implicações, analisados na perspectiva da inclusão. O texto abordou a trajetória histórica da educação direcionada às pessoas com necessidade especial desde o período da exclusão total, da segregação institucional até a inclusão de todos os alunos com necessidades especiais no Ensino Regular, com a identificação dos personagens, períodos, paradigmas decisivos e contextos normativos que contribuíram para a elaboração dos princípios da Educação Inclusiva. No contexto normativo apresenta as principais leis que norteiam a Educação Especial, organizados pela ordem cronológica.

O terceiro capítulo foi composto de partes que articulam o eixo explicitado: processo de formação inicial e continuada, formação do professores para Educação Especial e professor a distância, para conhecimentos, atitudes, competências docentes necessárias para a Educação Inclusiva. Analisa os processos de formação

de professores com a abordagem das relações entre os processos formativos, políticas públicas voltadas para a educação, sobretudo para o ensino especial, o ensino público, o ensino reflexivo como base de conhecimento para o ensino colaborativo e coletivo processados em ambientes virtuais de aprendizagem, como uns dos meios de superar alguns dos impasses educacionais diante da inclusão. Como item final apresenta o AVA Eureka e seus recursos.

O quarto capítulo dedicou a demonstrar os procedimentos que permitiram a efetivação da pesquisa: a descrição das características dos princípios metodológicos; a proposta de formação continuada vinculada à descrição do ambiente virtual de aprendizagem Eureka, com os recursos oferecidos em todos os cinco módulos de estudos proposto apresentadas e sequenciadas de acordo com o Plano de Estudo elaborado para desenvolver como formação continuada.

No quinto capítulo, os resultados dos cinco módulos da formação continuada desenvolvida no AVA Eureka foram descritos e analisados, com bases nos resultados processual, por meio de interações do Fórum de Discussões, nas produções textuais, no Portfólio apresentado, nas avaliações processadas, no decorrer da formação.

O trabalho foi finalizado com as considerações finais, as referências e os elementos pós-textuais.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS IMPLICAÇÕES

Desde a implantação do regime republicano, em 1889, a educação é um direito que se amplia a todos. A respeito disso, Ferreira (2005) afirma:

as propostas e práticas vêm marcadas pela contradição associada à inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais no espaço da escola públicas brasileira, quer em nome da integração, quer em nome da “inclusão” e para a compreensão do contexto atual da Educação Especial requer um “olhar de caráter retrospectivo e problematizador” (p.45).

Com o intuito de assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos, o sistema educacional vem sofrendo mudanças promovidas por pareceres, leis e decretos, nos últimos anos. Entre essas alterações encontra-se a proposta de inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, nas salas com os demais alunos. Tal proposta tem gerado controvérsias, pois resultam das deliberações legais (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, LDB 9394/96) sem a devida consulta às partes interessadas: tanto na Educação Especial quanto no Ensino Regular.

Para Goés e Laplane (2007) a inclusão exigiu da sociedade postura de aceitação dos grupos minoritários e instrumentos legais como punição de atitudes segregativas. Com o discurso da inclusão, a escola tem recebido muitos alunos que sequer tinham acesso à educação formal, pois ela fora criada para atender à classe hegemônica.

A população citada como excluída, isto é, os idosos, os quilombolas, as pessoas com necessidades educacionais especiais, os indígenas, aqueles em situações de risco, estão nas escolas do Ensino Regular. Todavia, no interior das escolas, como aponta Kassir (2007), há a divergência entre o discurso oficial das práticas de inclusão e tem-se revelado que as escolas ainda não têm cumprido com a legalidade no que se refere à oferta de Educação Inclusiva precocinada nas leis.

Sekkel e Ferrari (2007) alertam que, embora a legislação tenha se adequado aos objetivos da Educação Inclusiva, a maior parte dos alunos com necessidades educacionais especiais permanece em ambientes de ensino segregado, seja em instituições especializadas, seja em sala de aula do ensino comum.

Ao analisar a segregação sob o aspecto das relações ético-sociais e as relações de subjetividades, Cordioli (2009) explica que são das relações ocorridas entre os sujeitos da educação com as instâncias do poder que se originam as manifestações das linguagens simbólicas, como processos das experiências de classes sociais e culturais. Complementa o autor que a passividade e as resistências na aceitação dos alunos com alguma deficiência representam nada mais do que o resultado histórico das relações sociais.

Para Mendes (2001, p. 54) cada pessoa tem uma concepção própria sobre a deficiência, sendo que o repertório de crenças e suposições, sobre as pessoas com deficiência, influencia, sobretudo, as ações dos profissionais do processo de inclusão que tendem a reproduzir o discurso do senso comum, interagem com novas informações e o incorporam no discurso científico. E isso pode ser identificada na própria trajetória da educação para pessoas com deficiência.

2.1 A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A igualdade de oportunidades educativas para as pessoas com algumas necessidades educacionais especiais na escola do Ensino Regular é relativamente recente. O Estado e a Sociedade têm a responsabilidade de criar e garantir condições que facilitem a educação das crianças e dos jovens com deficiência. No entanto, há um percurso histórico das pessoas com deficiências desde o surgimento da Educação Especial dentro dos padrões discutidos na atualidade até chegar à proposta de incluí-las no sistema regular de ensino.

Bautista (1997) situa a Educação Especial no século XVIII, até então, nas sociedades antigas era aceitável eliminar as crianças à nascença. Apesar de poucos documentos oficiais, as teorias sobre a educação destinadas às pessoas com alguma deficiência têm como base as evidências antropológicas e históricas dos paradigmas que dominavam certos períodos. A exemplo disso, nos grupos humanos da pré-história, o próprio ambiente encarregava-se de exterminar as pessoas com deficiências, pois, naquele contexto, sobreviver envolvia agilidades físicas, como caçar, fugir dos predadores e procurar alimentos.

Segundo Mazzota (2001 p. 16), na Antiguidade “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”. Neste quadro, na época do extermínio, o infanticídio era aceitável para os as pessoas com deficiências físicas ou mentais e essas eram arremessadas do penhasco, rios ou abandonadas até a morte, conheci Tais atitudes correspondiam aos ideais atléticos e clássicos, como condicionantes na formação de futuros guerreiros, que serviam de base à organização social de Esparta, na Antiga Grécia. Os interesses do Estado convergiam na conquistas de terras asseguradas por meio de guerras entre as culturas existentes e, nesse contexto, uma pessoa com deficiência tornava-se desnecessária.

Jiménez (1997) destaca que entre os romanos, alguns preceitos do Direito (Lei das XII Tábuas) davam às famílias a base legal para o extermínio da criança no caso do nascimento com deformidades: “Que o filho monstruoso seja morto imediatamente”. Isso legitimava o extermínio e o abandono.

Com a propagação do cristianismo no mundo ocidental, durante a Idade Média, entre os séculos XVI e XVII, as deficiências passam a ser atribuídas aos desígnios de entidades sobrenaturais. Sob essa visão cristã, por caridade as pessoas com deficiências acabam sendo acolhidas em instituições religiosas, vistas como, doentes, inválidas e incapazes. Esta fase de exclusão social vem caracterizada um profundo cunho assistencialista. Esse atendimento caritativo das instituições é conhecido como etapa do assistencialismo (JIMÉNEZ, 1996).

Todavia, essa visão medieval reforçou que as causas sobrenaturais eram responsáveis pelas anormalidades, considerando as deficiências como posse de espíritos maléficos e aquelas que as carregassem eram submetidas às práticas do exorcismo; assim muitas pessoas com deficiências foram considerados hereges e com pouca chance de sobrevivência (MENDES, 2001).

Corazza e Silva (2003) asseveram que, embora desde o século XVII, os avanços científicos não tivessem significado o fim da discriminação social, inscreveram um marco na concepção de que a deficiência significa déficit associado à doença. Com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar as responsabilidades da família e da sociedade, as pessoas com deficiência eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões, asilos e hospital e ali ficavam junto a delinquentes, velhos, dementes e prostitutas. Os autores, também, relatam que no

fim do século XVIII e princípio do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada para pessoas com deficiências. Essa etapa histórica é conhecida como etapa da segregação institucional. Escolas, Hospitais e Residências clínicas eram utilizados como locais de Educação Especial.

Ferreira (2006) relaciona entre os que se dedicaram a esses estudos o médico Itard (1774-1838), considerado o pai da Educação Especial, que tentou educar uma criança com deficiência mental profunda, conhecida como o menino selvagem d`Aveyron. Itard atribuía o atraso que essa criança apresentava não a fatores de ordem biológica, genética, mas ao fato de ela não ter estado integrada na sociedade humana. Os relatos que faz dos progressos obtidos pela criança no processo de reeducação constituem, ainda hoje, um testemunho precioso.

Entre os avanços obtidos, Bautista (1997) salienta que a obra de Rousseau (1712 – 1778) causou impacto na pedagogia, ao afirmar que a criança tinha interesses próprios; Philippe Pinel (1745 – 1826) empreendeu o tratamento médico para pessoas com atraso mental; Edoard Seguin (1812 – 1880) elaborou um método para educação de crianças “idiotas”, assim, criam-se as escolas especiais para cegos e surdos e no final do século XIX inicia-se o atendimento à pessoa com deficiência mental em instituições próprias. A Educação Especial caracteriza-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato. Assim, tem início o “período de institucionalização especializada de pessoas com deficiência” (p.22).

De acordo com Mendes (2001) a Revolução Industrial gerou a necessidade de mão-de-obra especializada, o que impulsionou a institucionalização da escolaridade obrigatória. Dessa forma, surgiu um conjunto de indivíduos sem habilidades acadêmicas, mas sem sinais de anormalidades, provocando mudança no conceito de deficiência.

A partir desse período, conforme Ribeiro (2003), as contribuições teóricas de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1838), Montessori (1870-1952), Binet (1875-1911), entre outros, esboçaram o interesse pela educação dos excepcionais³, porém, com caráter assistencialista, institucionalizada e enfoque médico-terapêutico. Crianças e jovens considerados mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos, iniciando assim a fase de integração.

³ Termo utilizado as pessoas com alguma deficiência até a oficialização da LBD 9394/96.

Essas noções persistiram até o século XX, com a formação de um número significativo de indivíduos que não participavam do processo produtivo e não acompanhavam as exigências da escola e passaram a ser considerados como “deficientes” e freqüentavam espaços específicos para receber a Educação Especializada.

Bautista (1997) analisa o período pós Segunda Guerra Mundial, no âmbito mundial e aponta a valorização da filosofia humanista agregada às abordagens justificadas nas variáveis orgânicas e ambientais diante das condições das deficiências, sugerindo mudanças na educação e no atendimento às pessoas portadoras de deficiências⁴. Até esse período, as escolas especiais funcionavam no regime de internatos, semi-internatos e classes especiais separadas das classes regulares. Os alunos com histórico de repetência lotavam as salas e atendimentos especiais ofertadas. Essa situação desencadeou movimentos em defesa da igualdade de oportunidades educativas para as crianças com deficiências na escola regular.

Ferreira (2006) relata que, em 1940, na Dinamarca cresce o movimento de pais descontentes com a inexistência de programas educativos que conduzem à segregação e se recusam a admitir uma educação que implique o afastamento de seus com deficiência das suas casas. Inicia-se, então, o movimento a favor da normalização.

O termo normalizar implica

no direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e à valorização da diferença, que inspira a fase de integração [...]O termo normalizar não significa que se tente transformar uma pessoa deficiente em normal, mas aceitá-la com as suas diferenças e reconhecer-lhe os seus direitos (Veiga et al., 2000, p.16)

O conceito de normalização é incluído na legislação na Dinamarca, em 1959, constituindo o primeiro movimento para a desinstitucionalização das pessoas com deficiência, que se estende até a Suécia em 1967 e o Canadá em 1972.

Em 1975, os Estados Unidos propõem o ensino de crianças com deficiência com os seus pares de forma gratuita e universal, com atenção ao plano individual de ensino para todos os alunos com deficiência, na defesa de que eles são membros

⁴ O termo portadora refere-se ao documento publicados anterior a Declaração de Salamanca de 1994, sendo substituído pelo termo “pessoa com”.

ativos da sociedade e têm direito a mais recurso humano, tempo e dinheiro do que as pessoas ditas normais. Assim, no sistema educacional desse país, admite-se que nas salas regulares tenha número reduzido de alunos, com base em justificações não discriminatórias e nem classificatórias.

No Reino Unido, em 1978, o documento conhecido como *Warnock Report* fundamenta a inclusão do enfoque médico no programa e currículo da aprendizagem do aluno com deficiência nos termos desses documentos:

centra-se, portanto na aprendizagem e não na deficiência diagnosticada, influenciando decisivamente a Educação Especial, ao defender que todas as crianças com deficiências, devem ter contato sociais com outras crianças comuns e com a vida cotidiana, num meio o menos restrito possível para que seja garantido o máximo de normalização. As necessidades específicas de cada criança são as bases para o desenvolvimento de toda a organização e metodologia do processo educativo e integração (FERREIRA, 2006, p. 10).

Desse modo, discute-se a abolição das categorias, e o conceito de necessidades educacionais especiais ganha destaque, sendo definido como

contínuo, visto não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os aspectos importantes do processo educativo[...] É um conceito mais abrangente que não se circunscreve apenas a situações de deficiência, mas que se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, pressupondo uma identificação e avaliação cuidadosa, para se elaborar um programa educativo adequado e integrado no sistema educativo regular (WARNOCK REPORT, 1978, p. 37 apud FERREIRA, 2006, p.10).

Pode-se observar que as conquistas na década de 1960 e de 1970 foram marcantes na Educação Especial, visto que as discussões avançaram de um modelo clínico classificatório para o de integração. O termo integração reporta a uma educação caracterizada como clínico e terapêutico capaz de atingir aos padrões de normalidades impostas pela sociedade processadas nas instituições especializadas.

A esse respeito Bautista (1997, p. 30) alerta que “integração não é simples colocação física num ambiente não restrito; significa uma participação efetiva nas tarefas escolares que proporcione à criança uma educação diferenciada”.

Nesse viés, a partir de 1980 inicia-se a discussão a respeito da eficácia do trabalho desenvolvido nas escolas especializadas, justificada nos dados sobre o término da escolaridade, bem como a escassez de sucesso na integração social e profissional desses sujeitos.

É a partir da Declaração de Salamanca, de 1994, que se concretiza a noção de inclusão. Nesse documento de princípios estabelecem-se as normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, já proclamada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948. O conceito de Necessidades Educativas Especiais é redefinido e passam a ser incluídas as crianças de ruas ou as que trabalham as superdotadas, de minorias étnicas, culturais e linguísticas e as crianças de grupos desfavorecidos ou marginais. (BRASIL – MEC, 1994).

A Conferência de Salamanca reforça que o aluno tem características, interesses, capacidades e necessidades de apoio que lhes são próprias, e os sistemas de educação devem ser planejados e contar com os programas educativos para responder a essa orientação inclusiva, todos os alunos devem aprender juntos devendo a escola adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando um nível de educação para todos. No entanto, responder a esse desafio implica uma organização diferente da escola e uma pedagogia voltada para a participação e aprendizagem de todos os alunos (FERREIRA, 2006).

A análise dos documentos legais que surgiram desde então, conduz os modelos de atendimentos educacionais das pessoas com deficiência. No entanto, são inúmeros os documentos legais que fundamentam a educação dos alunos com deficiências. Tendo como fonte o Portal do MEC (2009) os principais documentos internacionais que defendem a inclusão, podem assim se relacionar:

- a) Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) – estabelece que os direitos humanos sejam os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Todas as pessoas devem ter respeitados os seus direitos humanos: direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação;
- b) Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU, 1971) – proclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual;
- c) Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiências (ONU, 1975) – estabelece os direitos de todas as pessoas com deficiência;
- d) Carta para a Década de 80 (ONU, 1980) – estabelece metas dos países membros para garantir igualdade de direitos e oportunidades;
- e) 1983-1992 — Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência
- f) Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) – aprova a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien,

- Tailândia) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; promove a universalização do acesso à educação;
- g) Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) – estabelece padrões mínimos para promover igualdade de direitos (direito à educação em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes inclusivos);
 - h) Declaração de Manágua, de 1993 – delegados de 39 países das Américas exigem inclusão curricular da deficiência em todos os níveis da educação, formação dos profissionais e medidas que assegurem acesso a serviços públicos e privados, incluindo saúde, educação formal em todos os níveis e trabalho significativo para os jovens;
 - i) Declaração de Salamanca (1994) – princípios, Política e Prática em Educação Especial proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino;
 - j) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência – Guatemala (1999) – condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação;
 - k) Declaração de Washington (1999) – representantes dos 50 países participantes do encontro “Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio”, Washington DC, Estados Unidos, reconhecem a responsabilidade da comunidade no fomento à Educação Inclusiva e igualitária;
 - l) Declaração de Montreal, de 2001 – constitui declarações intergovernamentais a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas, convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores, bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços;

- m) Declaração de Caracas (2002) – constitui a Rede Iberoamericana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias;
- n) Declaração de Sapporo, Japão (2002), representando 109 países, 3 mil pessoas, em sua maioria com deficiência, na 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, para erradicar a educação segregada e estabelecer política de Educação Inclusiva;
- o) Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência – proclama 2003 o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência para conscientizar sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência. Defende às Pessoas com Deficiência oportunidades iguais e acesso aos recursos da sociedade (Educação Inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor);
- p) 2004 - Ano Iberoamericano da Pessoa com Deficiência realizada na Bolívia, da qual o Brasil é membro, define a questão da deficiência como prioridade, fortalecendo as instituições e as políticas públicas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência;

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, oficializada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 6 de dezembro de 2006, mediante a resolução A/61/611, tem o propósito de

promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade e considera que as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2007,s/p.).

É certo que a construção da escola inclusiva vincula-se na criação de uma sociedade inclusiva, entendendo-se que a escola o espaço designado para promover os modelos culturais.

Nessa perspectiva, é oportuno acompanhar a trajetória da educação brasileira voltada os sujeitos com deficiência.

2.2 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

As fases da história da educação brasileira estudadas pelos autores como Ribeiro (2001), Romanelli (1999), Faria Filho (2001), entre outros, retratam uma escola impositora na preservação da educação para desigualdades, com respaldo na constituição familiar patriarcal e no desprezo pelas atividades manuais. Os colégios da Companhia de Jesus constituem-se em uma unidade isolada, ainda destinada à elite, com princípios religiosos, literários e disciplinares, enquanto a população da zona rural e da urbana com menos poder aquisitivo não recebia a educação escolar, com a preservação de valores da educação colonial.

No período colonial prevaleceu o descaso com a educação de pessoas com deficiência. A prática do favor e da caridade, tão comum no País naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência e à Educação Especial desde seu início (SHIMAZAKI, 2009).

No período do Brasil Império, o modo de produção se caracterizava com base rural e de subsistência, que exigia trabalho braçal, de forma que, a educação não constituía uma necessidade para a maioria da população brasileira, tampouco para as pessoas com deficiências, e que se destinava às elites associadas ao Império.

No âmbito legal não existe nenhuma garantia referente à Educação Especial, Kassar (2009) comenta que a Constituição Brasileira de 1824 registra o compromisso com a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e com a criação de colégios e universidades. Todavia, o grupo de “todos os cidadãos” não incluía os trabalhadores e não dizia respeito às pessoas com deficiência.

Kassar (2009) insere o discurso como parte de uma sociedade dinâmica e os antagonismos são inevitáveis e, desenrolam-se os modos de pensar e tendências filosóficas, coloca-se em evidência a valorização do pensamento científico, presentes na organização da sociedade brasileira a partir do século XIX, que pode-se considerar um período de valorização do conhecimento com a criação de Inspetoria Geral da Instrução Primária e do município da corte, em 1854. A autora ainda comenta que nesse contexto

ocorre a fundação de duas instituições públicas para o atendimento de pessoas com deficiências: o Imperial Instituto dos meninos Cegos (atual

Instituto Benjamin Constant) em 1854, e Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da educação dos surdos – INES), em 1856 (p.21).

Nesta trajetória, no final do Império, quando as idéias do liberalismo começaram a serem discutidas e quando o sistema monarquista deu lugar ao sistema republicano, que consolidou as idéias liberais, inicia-se a preocupação com a educação formal das pessoas diferentes. Apesar de que, as instituições eram incipientes e só foram fortalecidas na segunda metade do século XX.

Até o advento da República, em 1889, havia no país seis instituições de ensino atendendo os alunos com deficiências físicas, auditivas e visuais. Os que possuíam deficiência mental continuavam isolados em instituições psiquiátricas.

Nas análises das legislações brasileiras de 1891 o Estado da nascente República quase não assume a responsabilidade educacional, dando espaços para que os estados se organizem. Jannuzzi (1992) apud Kassar (2009) cita o Decreto-lei n.º 1.216, de 1904, do Estado de São Paulo, que expressa

Não serão matriculadas, e portanto não entrarão no sorteio: a) As crianças com idade inferior a 6 anos incompletos [...]; c) os que sofrem de moléstia contagiosa e repugnante[...]; e) os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação (p.19).

Posteriormente, surgem as iniciativas em implantar instituições privadas para atender às pessoas com deficiência, como o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no rio Grande do Sul, com as características das instituições filantrópicas atuais, que atendem aos alunos com deficiências por meio de convênios com órgãos públicos. Com as mudanças sociais ocorridas no Brasil, a partir de 1930, em virtude da industrialização, há um crescimento na população escolar, preocupação presente na Constituição de 1934, que assume a responsabilidade de traçar as diretrizes da educação nacional. No entanto, a matrícula dos alunos com deficiência é mínima, apesar de que a educação ser entendida como “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos[...]”, mesmo com a Constituição de 1937, que reitera essa posição (KASSAR, 2009, p.26).

Jannuzzi (1992) enquadra a pouca escolaridade do país, na década de 1940, com a total despreocupação com a educação de pessoas com deficiência, naquele momento, as atenções das reformas educacionais eram direcionadas às pessoas dentro dos padrões de normalidade aceitos.

Na década de 1950, em compasso com o cenário mundial, no Brasil inicia-se as discussões a respeito das qualidades dos serviços educacionais especiais institucionalizados. Neste período ocorre uma considerável expansão das classes especiais em escolas públicas e de escolas especiais comunitárias, com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954 (JANNUZZI, 1992). Em 1950 funda-se em Curitiba a Escola de Educação Especial Epheta, a primeira escola especial direcionada para as pessoas com surdez no Paraná, não diferente do paradigma conservador e assistencialista que imperava nas escolas, principalmente no período da fundação (ESCOLA EPHETA, 2001).

Aranha (2000) adota o termo “paradigma” para sintetizar a história do conceito que norteou os direitos das pessoas com deficiência no Brasil e compassou com os avanços mundiais que processaram em três momentos. Aponta para o paradigma da segregação como o primeiro momento histórico do Brasil, que se ampara nas explicações baseadas nos princípios morais e religiosos de que as pessoas com deficiências eram resultado de pecados dos pais, doentes, perigosos e inválidos. Diante desse paradigma as medidas sociais consistiam no confinamento em instituições; na segregação e exclusão social. O paradigma da integração caracterizou-se como o segundo momento, entre 1960 e 1970. Neste paradigma concebe a educação como um direito aos “portadores” de deficiência, porém realizados em espaço especial para prepará-los a integrar na sociedade. As medidas sociais adotadas eram aberturas de centros de reabilitação e clínicas especializadas; elaboração de leis para a realidade da integração e escolas especiais constituídas por equipe interdisciplinar. Por fim, o paradigma da inclusão, que adota-se o conceito de sociedade inclusiva, assegurada pela Constituição Brasileira (1988) e convertida em princípios de direitos humanos de organismos internacionais. Defende-se a vida social e seu acesso sem restrição associada ao conceito de sociedade inclusiva e diversificada e a inclusão social.

A autora também comenta que idéia de institucionalização que prevalecia gerou atitudes educacionais com base no protecionismo da sociedade que se protegia do incomodo de viver com as pessoas com deficiências. Essa prática de segregação vigorou até a década de 1950.

Mazzotta (2001) relata que com a expansão das instituições especial, a partir de 1957, o governo federal começa a prestar a assistência técnica e financeira, com lançamento de campanhas para a educação de pessoas com deficiência, como

exemplos a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, de 1957, e a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes da Visão”, em 1958.

Todavia, sabe-se que a educação brasileira tem historicamente vivenciado problemas decorrentes da natureza excludente, que culpabiliza a figura do professor e do aluno pela não aprendizagem, não somente nos dias atuais, vem sumarizando sinais de transformações para garantir o desenvolvimento escolar de todos os alunos. Começa a prevalecer a idéia, entre 1960 a 1990, de que a pessoa com deficiência possuía direito a vida no espaço comum da vida da comunidade, impulsionando o surgimento de centros de reabilitação, clínicas especializadas, leis para organizar os serviços prestados.

A forma mais efetiva sobre a Educação Especial ocorre em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – a Lei nº. 4.024/61. A função do MEC era promover em todo o território nacional treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiências, incluindo a cooperação técnica e financeira entre as entidades públicas e privadas e o incentivo à formação de recursos humanos. Nesses termos, a educação dos excepcionais passa se enquadrar no sistema geral de educação (FERNANDES, 1998).

A partir da oficialização da Lei n.º 4.024/61 incrementa-se a instalação de instituições assistencialistas, de iniciativa privada e pública, como as classes especiais. Acrescenta-se que o art. 88 propõe o atendimento à pessoa com deficiência “dentro do possível” no Ensino Regular: o art. 89 assegura apoio financeiro às instituições particulares delegando-lhes a responsabilidade no atendimento das crianças com deficiências severas (BRASIL, 2009) e classes especiais reservadas à população menos comprometida.

Com o aumento da população escolar e o ingresso de parte da população desfavorecida no sistema de Ensino Regular, em vários aspectos, evidenciam-se os “problemas de aprendizagem”, que resulta no aumento acentuado das classes especiais, em virtude da medida proposta pela Lei educacional n.º 5.692/71, art. 9º, que prevê tratamento especial a alunos em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula (FERNANDES, 1998).

O processo político que transmutava entre o regime militar e o início de processo de abertura democrática do país contribuía para as discussões a respeito dos direitos dos “portadores de deficiência”. Nesse período, destacam-se os

movimentos reivindicatórios do direito a educação a todos mobilizava a sociedade civil, abafadas pela ditadura militar da escola brasileira se caracterizou pelo forte discurso de democratização de ensino. Esses ideais articulados desde a década de 1930, no governo Vargas, também, aumentando o número de alunos de todas as camadas sociais que se matriculavam nas escolas, gerando as primeiras preocupações com o fracasso escolar, principalmente dos grupos minoritários, alastrando para as décadas seguintes. A preocupação com o fracasso escolas começou com a democratização da educação. Na década de 1970 começou-se a patologização do fracasso escolar, então surgiram estudiosos que questionaram esse tipo de orientação.

Nesse contexto, o conceito de normalização fundamentava a Educação Especial, que respaldava na ideia de ensinar a superar a deficiência para aqueles que as “portavam”, a fim de levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (JANNUZZI, 2004, p. 2). Assim, concebia-se a integração como o direito dos “portadores de excepcionalidade⁵” à educação, no sentido de sanar as deficiências para chegar aos padrões exigidos na sociedade. Assim, a Educação Especial tinha a função de processar essa educação para normalização com vistas a que o indivíduo excepcional fosse integrado aos espaços sociais, como escola, trabalho, comunidade, entre outros.

A Educação Especial passou a ser estabelecida por vias legais, com destaque no ano 1970, contempladas nas reformas educacionais, ainda dentro dos discursos de normalização e de integração, oriundas dos meios políticos.

Iniciam-se as discussões sobre a “cidadania coletiva construída no interior das práticas sociais” referentes a defesa conscientes dos direitos e deveres como estratégias de enfrentamentos às contrariedades, para elaborar a consciência e identidade político-cultural (FERNANDES, 1998, p. 61).

Ferreira e Ferreira (2007) destacam que “a Educação Especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação”, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei 5.692/71 Destacam a contemplação da Educação Especial com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional, como:

⁵ Termo utilizado para referirem-se às pessoas com alguma deficiência, essas definidas como um indivíduo que fugia dos padrões de normalidade, presentes nos documentos oficiais a partir da oficialização da Lei n.º 5.692/71.

As definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de Educação Especial, a criação dos setores de Educação Especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em Educação Especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo da reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/Educação Especial), nas denominadas pirâmides de integração (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p.87)

Os termos estabelecidos pela lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 5.692/71, especificavam o princípio democrático, inédito na Educação Especial, “de que cada indivíduo deve receber atendimento educacional adequado às suas possibilidades” (Art 9º). Define-se a prioridade de reabilitar o “excepcional a sua auto-realização como indivíduo e a sua inserção no meio social como ser produtivo e atuante”. Dessa forma, exigia-se das instituições especializadas “a consecução desses objetivos” (FERNANDES, 1998, p.5).

Outro pressuposto da Lei n.º 5.692/71, do “oferecimento das melhores oportunidades educacionais para o desenvolvimento de seu potencial”, solicitava das modalidades especiais existentes – escolas especiais, classes especiais, centro de reabilitação, clínicas, entre outras – a definição dos alunos para ingressar no Ensino Regular e alertava sobre os cuidados no ato de integrar os alunos excepcionais no Ensino Regular: “não pode ser a de simplesmente encaixar todos os excepcionais em classe regulares nem a de segregá-los em classes ou instituições especializadas” (FERNANDES, 1998, p.5).

Na investigação do processo de integração dos “excepcionais”, constam, nos registros de reuniões da escola especial onde foi realizada a pesquisa, datado no ano de 1982, e depoimentos verbais de duas profissionais que atuaram nesse período na referida escola especial de surdos, que o processo não era uma tarefa simples, uma vez que o *locus* era identificado e diferenciado, sendo comum a postura das escolas regulares de que “*não é caso para nós*”, “*deve continuar no ensino especial*”. Por outro lado, com a previsão do sucesso improvável dos “integrados” pela falta de formação dos professores do sistema regular em cada especialidade. O aluno permanecia no ensino especial resultando na concentração nas modalidades especializadas e somente com raros casos de sucesso na integração, associados às condições econômicas da família que complementavam com outros serviços (ESCOLA EPHETA, 2001).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III passou a especificar o atendimento para os alunos com deficiências “preferencialmente no Ensino Regular” vinculando-o aos direitos nos âmbitos da saúde, trabalho, assistência social e atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988). Traz, também, a preocupação, em responder aos problemas numericamente maiores em relação à qualidade de ensino, evasão e repetência escolar após a obrigatoriedade do ensino determinada pela Lei n.º 5.692/71, (FERREIRA; FERREIRA, 2007). Apesar das reformulações, as instituições especializadas continuavam com os alunos sem “integrá-los” à sociedade.

Em 1988, o artigo de Dermeval Saviani publicado na revista ANDES, número 13, torna-se pública o anteprojeto da elaboração da cogitada LDB. Entre os movimentos que se sucederam foram de encontros com os procedimentos de considerar o consenso dos interessados (FERNANDES, 1998).

Em 1989, a Lei da Integração, a Lei n.º 7.853, passou a considerar a Educação Especial como uma modalidade educativa e os alunos com deficiência como pessoas capazes de se integrar, permitindo matrículas compulsórias nos sistema regular de ensino público e privado. Já em 1990, conforme Kassir (2009) as instituições particulares assistenciais ganham o estatuto de Organismos Não-Governamentais (ONGs) apresentados como necessários e fundamentais para o desenvolvimento do país.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069 de 1990, no artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” e no Art. 53 assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. No ano de 1994 ocorre o que pode em tese ser considerado avanço ao ser publicada a Política Nacional de Educação Especial, que condiciona o acesso às classes comuns do Ensino Regular os que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994).

No Brasil, em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º. 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que destina à Educação Especial um capítulo com três artigos (Cap. V, Artigo 58 a 60). A LDB segue os preceitos apresentados pela Constituição Federal de 1988, o acesso ao ensino

fundamental é garantido como “direito público” significando o direito e a possibilidade de exigir a sua efetivação (BRASIL, 1996).

Em âmbito de sala de aula, as legislações – LDB n.º 9.394/96 e o Parecer 17/2001 – preveem várias adaptações ao processo de ensino-aprendizagem, tais como: adaptações curriculares; adaptações de equipamento e mobiliário; eliminação de barreiras arquitetônicas, provisão de ajudas técnicas; condições especiais de admissão; frequência e avaliação; atendimento educacional especializado e apoio pedagógico. Para tal, os alunos devem beneficiar-se de um ambiente de educação o menos restritivo possível, baseado na filosofia da “escola para todos”.

Os direitos das pessoas com deficiência estão previstos ainda, em diretrizes e outros dispositivos legais, podem ser destacadas, tais como:

- a) 1998 - Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações Curriculares), do MEC, que fornecem as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais;
- b) 1999 — Decreto n.º 3.298 que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência;
- c) 2000 — Lei n.º 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação;
- d) 2001 – Diretrizes Nacional de Educação, que explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos;
- e) 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – CNE – Resolução 02/2001, que endossam a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade, e o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser realizados em classes comuns, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. A Educação Especial constitui uma modalidade da educação escolar, com recursos e

serviços para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (FERREIRA, 2006, p.96);

- f) 2001 – Parecer CNE (Conselho Nacional de Educação)/CEB (Câmara de Educação Básica) nº 17, que aponta os caminhos da mudança para os sistemas de ensino nas creches e nas escolas de educação infantil, fundamental, médio e profissional. Faz recomendações aos Sistemas de Ensino e orienta como deve ser o atendimento educacional aos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, mediante serviços de apoio especializado na:
- classe comum – com a atuação de professor de Educação Especial, professores intérpretes das linguagens e códigos, e de outros profissionais e recursos necessários à aprendizagem, locomoção e à comunicação;
 - oferecer sala de recursos – com a complementação ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos; classe especial – de maneira extraordinária e em caráter transitório, seguindo as diretrizes curriculares para a Educação Básica, bem como os referenciais e parâmetros curriculares nacionais;
 - escola especial – destinada à educação escolar dos alunos que “apresentem necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, podem ser atendidos (...) em escolas especiais...”, assegurando-se que o currículo escolar observe as Diretrizes Curriculares Nacionais.
- g) 2001 – Decreto n.º 3.956, da Presidência da República do Brasil, que reconhece o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência à Educação Inclusiva
- h) 2002 – A Resolução CNE/CP n.º 1, 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.

- i) 2002 – A Lei n.º 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
- j) 2003 – Deliberação 02/2003 que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
- k) 2004 – Decreto n.º 5.296 de 02 de dezembro, que regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000 e, n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em vários âmbitos.
- l) 2005 – O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, visando à inclusão dos alunos com surdez, por meio da inclusão das Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua e a organização da educação bilíngue nos sistema de ensino. Há um reconhecimento da Libras como sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas com surdez do Brasil.
- m) 2007 – Decreto Federal n.º 6.216, que regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto n.º 3.048, de 6 de maio de 1999. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com

Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências.

- n) 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, transformada em Decreto Federal n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização.
- o) 2009 – A Resolução CNE/CEB n.º 04, de 2 de outubro, que institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Nesse viés, as leis e os decretos têm representado as bases da educação das pessoas com NEE, ainda distantes de discutir a possibilidade de uma educação de qualidades para todos os alunos, imbuídos nos pensamentos liberal e evolucionista, cujos princípios baseiam-se no desenvolvimento livre e harmônico nos espaços comuns (KASSAR, 2009). As legislações revelam a história da Educação Especial e verifica uma história de movimentos contraditórios.

[...] encontramos a presença de discurso que exalta a formação de associações privadas para assumir as funções sociais. Se concebermos o acesso ao ensino como um direito público subjetivo, podemos dizer que a presença das instituições assistenciais, responsabilizando-se por serviços de atendimento de setores educacionais, através de ações (assistenciais/filantrópicas/comunitárias) de “parceria”, colaboram para o afastamento gradativo do Estado em relação à responsabilidades sobre essa obrigação (KASSAR, 2009, p. 37)

Em contrapartida, surgem no panorama da Educação Especial várias intenções reguladoras, a exemplo disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem garantir o acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2007, Art.24).

Normas recentes fazem parte dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, de 2007, como o Plano de Aceleração do Crescimento -

PAC, que prevê o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que se firma na acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Além do Decreto n.º 6.094/2007, que estabelece o Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e da permanência no Ensino Regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais torna-se proposta de intervenção amparada pela legislação e determinada pelas políticas públicas educacionais tanto em nível federal.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As reflexões de Jannuzzi (1992) e Mazzotta (2001) sobre a trajetória da Educação Especial levam à compreensão que os direitos das pessoas com deficiência avançaram de uma prática segregadora ao modelo da integração para chegar ao conceito de uma sociedade inclusiva.

Malacrida e Ferreira (2009) constatam que são grandes os desafios para assegurar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente em um contexto de intensa exclusão social e reduzida participação política, social e econômica da maioria dos membros da sociedade, como o do nosso país.

O Brasil, embora signatário da proposta inclusiva, não dispõe de recursos financeiros para financiar uma diversidade de projetos sociais necessários à sociedade brasileira. Isto inclui a educação. Neste caso, as instituições econômicas (BIRD, FMI) dos países ricos, fortalecidas no mundo pós Guerra, por meio do sistema de produção globalizado, seguem o princípio do “estado mínimo”, ou seja, dentro do princípio do neoliberalismo, o Estado deve participar o mínimo possível do mercado ou da sociedade. A "mão invisível" do mercado, que regula a vida em sociedade, também deve regular a educação. Verifica-se a passagem da responsabilidade da manutenção das escolas para a iniciativa privada ou para a sociedade civil. No entanto, cabe ao Estado legitimar juridicamente, as decisões são

tomadas, fora dos interesses educacionais, a fim de operacionalizar e implementar. (MALACRIDA; FERREIRA, 2009; MIOTTO et al., 2005).

Ao meio de inúmeras análises críticas referentes ao paradigma da inclusão, destaca-se Pina (2009), que demonstra os vínculos entre esse paradigma e a realidade social concreta, e situa a inclusão social como uma concepção de mundo orientada para prática que, ancorada nas condições materiais da sociedade, empurra os seres humanos para ações que reforçam o capitalismo. O autor ainda afirma que as políticas educacionais na América Latina e no Caribe, implantadas na década de 1990, constituem como o projeto neoliberal de sociedade e de educação.

As diversas políticas públicas, cuja expressão se dá por meio de um conjunto de princípios, diretrizes, objetivo e normas, de caráter permanente e abrangente que orientam a atuação do poder público em uma determinada área. Embora diferenciadas, apresentam algumas medidas comuns, em destaque: o corte de benefícios ou a introdução de medidas de flexibilização de acesso a eles, que vem representar o desmonte da rede de proteção social antes mantida pelo Estado, revelando o seu afastamento gradativo em relação à responsabilidade sobre as questões e obrigações sociais. De certa forma, justifica o fortalecimento das escolas especiais sem fins lucrativos e revelam a contradição entre o discurso, o Estado anuncia o desconforto que as instituições causam, agora apontadas como assistenciais / filantrópicas / segregadores, e instituem as políticas de inclusão no país (KASSAR, 2007).

Obviamente, como uns dos resultados das políticas públicas, a Educação Especial, por sua vez, vem sendo solicitada a mudar para Atendimento Educacional Especializado, segundo a Resolução n.º 04/09, ou seja, apoio no processo de escolarização dos alunos com necessidade feita no Ensino Regular, propondo o fim da educação formal nas escolas especiais, e aquelas que ainda insistem em realizá-las recebe atributos de segregadora, resistentes às mudanças, separatistas, entre outros, como os que questionam a Educação Inclusiva.

No entendimento dos autores que defendem a Inclusão incondicional, como Mantoan apud Vivarta (2003), Sartoretto apud Vivarta (2003), Sassaki (2003), entre outros, que advogam pela Inclusão Escolar. A Escola, neste contexto, deve ter como objetivo fundamental um ensino especializado no aluno e, no seu papel de facilitar esse processo, deve buscar soluções que atendam às diferenças dos aprendizes, sem segregá-los em atendimentos especializados ou em modalidades especiais de

ensino. Assim, declara como uma das metas das políticas sociais a Educação Inclusiva, capaz de unificar no ensino todas as diferenças sociais.

Nesse mesmo viés, no parecer de Vivarta (2003), as divergências são originárias, também e principalmente, na forma de captar as verbas. Declara que as instituições mantenedoras do Ensino Especial recebem ajuda financeira de várias procedências (municipais, estaduais, federais), o que representa que as discussões sobre inclusão não se limitam às divergências no campo teórico, pedagógico ou clínico.

Mantoan apud Vivarta (2003, p.76) denuncia que as instituições responsáveis pela Educação Especial e pela inclusão dos sujeitos com deficiências, procuram “segurar” o tanto quanto possível os alunos dentro das instituições e impedem a convivência em outros espaços educacionais e “as escolas estão prejudicando gerações e gerações de cidadãos, com a sua maneira de atuar excludentes e discriminatórias”. Assim, enfatiza que os professores que “na inclusão total não eliminam o papel desses profissionais e dessas instituições especializadas, mas tornam-se complementares e não substitutivos da educação em escolas comuns”. Todavia, atribuem como barreiras o histórico do projeto escolar elitista e homogeneizador decorrentes da cultura assistencialista / terapêutica da Educação Especial, da falta de autoridade no ensino e da justiça.

Por outro lado, Carneiro (2008, p. 19; 20) afirma que a Educação Especial, configurada na escola especial, surgiu para substituir a escola comum, uma vez que a escola comum carecia de recursos materiais e recursos técnicos científicos e por fragilidade do sistema de ensino não foi possível construir o regime de colaboração e de interação dos sistemas de ensino.

Mendes (2001) coloca que o debate sobre a Educação Inclusiva tem provocado polêmica, tendo o termo, “inclusão”, assumido significados diferentes. Para quem não deseja mudanças, inclusão equivale ao que já existe. Para os que aspiram mais, significa uma reorganização de todo sistema educacional.

Extremos existem como os que adotam a postura de inclusão total, geral e irrestrita na escola regular, independente da condição do aluno. Outros renomeiam o que já existe como inclusão, o que evidencia a falta de consenso no meio social sobre as concepções e práticas da inclusão escolar.

Para Shimazaki (2009) o “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção dos Currículos Inclusivos” elaborado pela SEED/PR, em 2006, buscou

discutir os diferentes caminhos trilhados pela inclusão educacional, que aborda três tendências sobre o modo de pensar e praticar o processo de inclusão em sala de aula, que são:

- a) Inclusão Condicional – considerada que a inclusão pode se possível “se” as escolas estiverem adaptadas, apresenta condições consideradas conservadoras;
- b) Inclusão Total ou Radical, que se apresenta como direção oposta ao primeiro movimento. “A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos [...]” (MANTOAN, 2002);
- c) “Inclusão Responsável” – Diante dos dois extremos, a SEED/PR – 2006 adota uma terceira posição, com alternativas de atendimento e uma rede de apoio aos educandos, pais e professores.

De qualquer forma, o paradigma estabelecido nos documentos governamentais vem a romper com a e a tradição histórica da Educação Especial como uma modalidade educacional que teve a filantropia, o assistencialista e o caráter não público como as principais características, fato que requer a atenção e acompanhamento. Entretanto, esta questão em sido pouco aprofundada no cenário político-educacional (MALACRIDA; MOREIRA, 2009).

E pode-se acompanhar essa trajetória partindo dos termos utilizados para designar as pessoas com necessidades especiais, visto que também esses termos foram sendo alterados ao longo do tempo. Autores como Cartolano (1998), Amiralian et al. (2000), Skliar (2007) entre outros, pesquisam os termos que se referem às pessoas com necessidades educacionais especiais, com vistas a que as concepções segregadoras não se perpetuem nas expressões, constituindo fonte de resistência e reforço às discriminações, tanto na escola como na sociedade.

Mazzotta (2001) e Cartolano (1998) entendem que o simples uso de termos corretos nos tempos de inclusão não soluciona a questão da aceitação das pessoas com deficiências, agora chamada de pessoas com necessidades educacionais especiais. Ambos criticam a denominação longa, que logo é simplificada por sigla. A exemplo de necessidades educacionais especiais, cuja sigla é NEE, porque também assim o termo pode ver a se transformar em discriminação em função da sua popularização. Sugerem que a superação dessa questão passa pela

instrumentalização pelo entendimento das deficiências como uma diferença a ser respeitada e não apenas definida e teorizada.

De qualquer maneira, as confusões terminológicas associam-se à dificuldade de identificar os princípios funcionais da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, gerando especulações, exigindo uma unidade de definições e orientações para preencher as lacunas das legislações. Retomando os dispositivos do Art. 205 da Constituição Federal de 1988, de que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania, a princípio, quaisquer impedimentos ou barreiras impostas ao cumprimento desse objetivo estaria ferindo a Constituição.

As atualizações das designações e dos conceitos podem contribuir com a melhoria qualitativa da Educação Especial:

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela Educação Especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação (BRASIL, 2008, p.5).

Em sentido amplo, essa contribuição pode-se dar também na necessária mudança atendida.

O referido documento, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi elaborado por representantes⁶ de instituições direcionadas às investigações a respeito da Educação Especial. Esclarece muitos conceitos. Especifica o conceito de aluno com deficiência NEE

àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Define os alunos, ainda, alunos com transtornos globais do desenvolvimento como

são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades

⁶ Os pesquisadores participantes demonstram nas suas obras opiniões que divergem sobre a inclusão, como os autores pesquisadores como Maria Amélia Almeida; Soraia Napoleão Freitas; Maria Tereza Egler Mantoan; Teresa, entre outros.

restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Os alunos com altas habilidades / superdotação seriam aqueles que

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O atendimento educacional especializado é indicado para suprir, implementar e complementar as necessidades das especificidades dos estudantes com deficiência, na condição de constituir um apoio e um complemento ao processo de escolarização dos alunos com deficiências e não substituir a escolaridade regular (BRASIL, 2009).

Nesse viés, a Educação Especial passa a “constituir uma modalidade de ensino que perpassa e complementam as etapas da educação básica e superior”. Assim, as pessoas com deficiências devem estar matriculadas no Ensino Regular, obrigatoriamente e “não podem freqüentar unicamente os serviços de Educação Especial (classes especiais, salas de recursos e outros)”, os responsáveis podem sofrer “penalidades decorrentes do crime de abandono intelectual dos filhos” (MANTOAN, 2004, p.7).

As escolas especiais são reconhecidas para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, que

disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASÍL, 2008, p.16).

Entende-se que a Educação Inclusiva requer das escolas regulares um processo de reforma e reestruturação na sua totalidade, para assegurar a todos os alunos o acesso às oportunidades educacionais e sociais processadas no seu interior.

Entre as reestruturações, os documentos oficiais sugerem a inclusão de apoio de materiais específicos, ajuda de professores especializados; apoio pedagógico

adicional; remoção das barreiras atitudinais, arquitetônicas e sociais; promoção de parcerias, entre outras (BRASIL, 2008). Evidencia-se que o currículo é concebido

como dinâmico e flexível, assim como, estruturado de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Todavia, superar a lógica de adaptações, pressupõe uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, ambos devem promover a ampliação dos conhecimentos, das experiências de vida e a valorização dos percursos de aprendizagem (MALACRIDA; FERREIRA, 2009, p.8).

As constantes transformações que se apresentam na atualidade, expressam as novas e multifacetadas demandas, trazem perspectivas no campo educacional e um repensar da prática pedagógica configurada nos princípios contidos nas determinações e orientações oficiais, focadas no respeito à diversidade e na oferta de qualidade de ensino.

Entende-se que a inserção proposta no modelo da inclusão é muito mais completa, radical e sistemática, não admitindo que ninguém fique fora da escola, por isto,

seus pressupostos provocam questionamento das políticas educacionais e da organização da Educação Especial e Regular [...] a proposta inclusiva, assim provoca uma ampliação na perspectiva educacional, dentro do contexto escolar, já que sua prática não prevê apenas o atendimento aos alunos que apresentam dificuldades na escola (DECHICHI, 2008, p. 190).

A Educação Inclusiva, na análise de Mantoan apud Vivarta (2003, p.75), respaldadas nos meios legais, determina a inclusão de todos os alunos no Ensino Regular, na defesa de que os alunos com dificuldades especiais desafiarão o professor a preparar as atividades diversificadas, a estudar mais, a se preparar melhor, e principalmente, a repensar a função da avaliação, na afirmação de que “Inclusão é inovação pedagógica”.

Assim, a formação de professores para a Educação Inclusiva, constitui o objeto de investigação deste estudo, pois considera que no interior das escolas tem sido difícil e que realmente somente quem a enfrenta conhece a sua dimensão. Para que a inclusão se efetive de fato das escolas precisa-se de reforma e de reestruturação das escolas, como um todo. Isto inclui o currículo, a avaliação, os registros, os relatórios, as decisões sobre agrupamento de alunos nas escolas e nas

salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como oportunidades de esporte, lazer e recreação, entre outros meios para se efetivar uma “Inclusão Responsável” (PARANÁ, 2006).

Diante disso, a concordância com a “Inclusão Responsável” exige a clareza que as mudanças de concepções decorrem não somente em atitudes pessoais, mas implicam a construção de um projeto pedagógico com foco no saber docente, como condição essencial para a emergência de outro paradigma, do profissional docente.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tradicionalmente, a temática sobre formação de professores causava pouco interesse dos investigadores na literatura mundial. A partir do início do século XX surgem reflexões e trabalhos dispersos de professores, mas somente na década de 1960 começa a se elaborar uma produção sistematizada sobre este tema, questionando-se a natureza e os propósitos da atuação dos professores (ZEICHNER, 1993).

Nas discussões dos temas que circundam a educação, a formação de professores evidencia-se pela complexidade de processos multifacetados para um sujeito tornar-se professor (PACHECO; FLORES, 2000). Isto porque, a formação de professor implica a compreensão do processo da formação inicial, da forma que ele adquire e desenvolve o conhecimento profissional, bem como as análises das influências contextuais que condicionam / promovem a prática profissional.

No Brasil, até a década de 1950, evidencia-se a atuação dos professores leigos na educação nas séries iniciais, cujo requisito de admissão limitava-se à via empírica. Lipmann apud Lourenço Filho (2001, p. 16) enumera as qualidades requeridas ao professor do então ensino primário, entre as quais destaca:

- 1) Reter prontamente de memória;
- [...]3) Escrever corretamente, quanto à ortografia e à pontuação;
- 4) Boa caligrafia;
- [...] 10) Mudar rapidamente a natureza do trabalho e adaptar-se sem dificuldade, cada vez, ao novo trabalho;
- 11) Capacidade de trabalhar em conjunto;
- 12) Saber pensar por si, negar-se à sugestão e, ao contrário, saber sugestionar, saber comandar;
- [...] 15) Capacidade de organizar trabalhos determinados entre várias pessoas, em tempo e lugar fixado;
- [...]20) Imitar exatamente atos alheios, porque a lista continua com exigências quanto à perfeição dos sentidos, qualidades de linguagem e outras, comuns a muitas profissões.

Professores qualificados em nível médio na “Escola Normal” e (ou) no “Magistério” atuavam nas séries iniciais (infantil e fundamental), enquanto os professores com Ensino Superior atuavam no ensino médio e direcionamento vem persistindo desde a década de 1960.

A investigação sobre a trajetória do curso de formação de professores mostra que as licenciaturas foram criadas no Brasil nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 1930, para preparar a elite cultural, no confronto com o recente processo de industrialização e no projeto de desenvolvimento nacional. A organização curricular tomou por base “3+ 1”, três anos de bacharelado e um ano de curso de didática (TANURI, 2000).

O Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos cria, em 1931, a Faculdade de Educação, por meio do Decreto n.º 19.852/31, de 11/4/31, definindo entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério por meio de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes (ROMANOWSKI, 2008).

A Lei n.º 452 do governo Vargas, de 5 de julho de 1937, viria a organizar a Universidade do Brasil e a Faculdade Nacional de Filosofia, que objetiva preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. A partir da regulamentação do Decreto-lei n.º 1.190, de 4/4/1939, o curso de pedagogia de 3 anos, fornece o título de Bacharel em Pedagogia, que fazia parte seção especial do curso de didática de um ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino (ROMANOWSKI, 2008).

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei n.º 4.024/61. Esta lei foi sancionada, mas não foi implementada, haja vista que a formação do professor não sofre nenhum avanço.

Romanowski (2008) cita o Parecer CFE n.º 292/62, de 14/11/62, que estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica, acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado, com a duração de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, nesse momento, eram escalonados em oito semestres letivos e seriados. O Parecer CFE n.º 52/65, de 10/2/1965, da autoria de Valnir Chagas, foi incorporado pela Portaria Ministerial n.º 159, de 14 de junho de 1965, que fixa critérios para a duração dos cursos superiores, tendo as horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de cento e oitenta dias (180) dias.

A Indicação CFE n.º 8/68, de 4/6/68, reexaminou os currículos mínimos, a respectiva duração dos cursos superiores e as matérias obrigatórias entendidas como "matéria-prima" a serem reelaboradas. Dessa Indicação, elaborada antes da

Lei 5.540/68, decorre o Parecer CFE n.º 85/70, de 2/2/70, já sob a reforma universitária em curso. Esse Parecer CFE n.º 85/70 mantém as principais orientações da Indicação CFE n.º 8/68 e fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE, que estabelece sob a forma de currículos mínimos.

O Parecer n.º 895/71, de 9/12/71, dada a existência da licenciatura curta em face da plena e as respectivas horas de duração, determina para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas. A Resolução CFE n.º 1/72 fixava entre três e sete anos com duração variável de 2200 e 2500 horas as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino. Tal Resolução se vê reconfirmada pela Indicação 22/73, de 8/2/73.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, Art. 62, exige que os professores da educação básica tenham formação de nível superior, embora o curso normal de nível médio permita atuar na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação/infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (PARECER N.º: CNE/CP 28/2001).

A falta de clareza das leis faz com que o tempo limite, para a formação definido como o ano de 2007, não seja cumprido. O prazo já está vencido e não ainda não foram articuladas iniciativas ou criadas políticas públicas para capacitar de acordo com as necessidades legais e de formação do país.

Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002), referentes à qualificação dos professores, demonstram que das 63.029 funções docentes em creche, apenas 8.015 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo; das 248.632 funções docentes em pré-escola, apenas 61.395 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo; das 41.045 funções docentes em classe de alfabetização, apenas 4.021 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo; e, das 809.253 funções docentes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, apenas 219.349 eram ocupadas por pessoas com nível

superior completo. Constatamos ainda que mesmo nas funções docentes de 5ª a 8ª séries, cuja formação mínima exigida é a licenciatura plena em nível superior, do total de 770.362 ainda havia 196.861 ocupadas por pessoas sem nível superior completo.

O déficit em formação e a permanência do certificado provocaram uma corrida em busca de cursos de licenciaturas. Essa demanda por sua vez contribuiu para que o setor privado educacional fosse incrementado e disseminado no país, sendo responsável pela educação superior.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2005, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), divulgados em 12/12/2006, mais de 73% dos estudantes matriculados pertenciam ao sistema privado. Em junho de 2005, havia 4.453.156 estudantes universitários matriculados, sendo 3.260.967 em IES privadas e 1.192.189 em todo o sistema público, sendo que o maior aumento foi nos cursos de graduação a distância (76%).

Denúncias formais ou oficiais ou não, apontam para a necessidade de revisão de propostas que supram as falhas, que se acentuam gradativamente, comprometendo ainda mais a qualidade na formação de profissionais de forma que

[...] uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimentos, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 64).

Pacheco e Flores (2000, p. 45) consideram o processo de formação de professores

um processo complexo, dinâmico e evolutivo constituído de conjunto variado de aprendizagem e experiências ao longo de diferentes etapas formativas [...] Aparentemente, parece um conjunto de ações mecânicas de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas que envolve um processo de transformação e reconstrução permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Os autores consideram, também, que

Um professor não nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela ideia artística, daí o percurso formativo inclua processos de aprendizagem

contínua, de caráter formal e não formal. [...] nessa lógica, estamos perante um fenômeno complexo que deve ser entendido num determinante de quadro social, cultural e institucional (PACHECO; FLORES, 2000, p. 45).

Essa complexidade deve-se à evidência de processos idiossincrática, na medida em que um conjunto amplo de fatores, pessoal, afetiva, cognitiva, social e institucional, interfere nas respectivas análises sobre a formação de professores.

Autores como Perrenoud (1993), Gatti (1997), Garcia (1997), entre outros, ao estudarem a formação de professores e os processos profissionalizantes, convergem em direção de articulação entre as disciplinas de conteúdos com bases científicas das disciplinas específicas; da ausência de convergência reflexiva na construção do conhecimento; das dificuldades em associar as concepções pessoais com profissionais, no que refere à diversidade, extratos sociais e culturais; da predominância currículos incoerentes com objetivos com as ações diárias; da desarticulação entre teoria e prática; do distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade prática; da visão e ação fragmentada das matérias, ações, de curso; da total desvinculação da visão do pesquisador e professor, entre outras análises freqüentes.

Ibarrola (1998) destaca que

a desvalorização aconteceu no aspecto salarial, na atenção dada às suas condições de trabalho, de formação e de atualização. Perderam não só a criatividade, mas também a profissionalização mais elementar, ao se converterem muitas vezes em meras correntes de transmissão de normas e planos e programas, impostos por meios burocráticos (p.74).

Como consequência deste processo assegurado pela legislação educacional brasileira, a identidade histórica do professor foi desconsiderada.

Zainko (2009, p. 173) entende que apesar da visão fragmentada da legislação educacional brasileira em relação à formação dos profissionais da educação, desde o seu surgimento no Ensino Superior, ainda assim, constitui o *locus* privilegiado de formação dos profissionais que irão atuar na educação básica (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Todavia a gestão de conhecimento deverá garantir que a formação e atualização docente se façam em torno dos eixos de uma formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação; da educação e dos princípios políticos e éticos pertinentes à profissão

docente; do sujeito capaz de propor efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola.

Apesar das inovações das políticas públicas voltadas para a democratização da educação básica, os resultados dos relatórios da avaliação nacional, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), mostra desempenho fraco dos alunos da educação básica. Medidas foram tomadas, nos anos de 1990, a fim de eliminar a reprovação de transformar o ensino em ciclos ao invés de classes seriadas, trazendo novos desafios para a gestão da aprendizagem.

Tais alterações são medidas que desviam o foco dos problemas educacionais, pois segundo Behrens (2005), as práticas pedagógicas ainda carregam fortes tendências conservadoras, o que suscita mudanças nas formas de pensar a educação.

Nesse viés, pensar na promoção do desenvolvimento profissional do professor, nas suas diversas vertentes e dimensões constitui o propósito global subjacente à expressão formação continuada, o que pressupõe várias situações de aprendizagem. Em termos gerais, a formação associa-se à preparação para o desempenho de uma atividade específica, e o que faz prevalecer uma visão redutora. Contrapondo-se à ideia de preparação, Garcia (1997) não associa a formação de professores com a noção simplista de reciclagem; para ele, a formação requer a compreensão dos saberes, da prática pedagógica e de fenômeno educativo, que deve constituir o eixo norteador da formação continuada.

Pacheco e Flores (2000) comentam que a promoção de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, pela confrontação de teorias e modos de agir, constitui de igual modo um dos vetores da formação reflexiva.

Nas literaturas que apontam para o professor reflexivo, como Nóvoa (1998b), Pérez Gómez (1997), Zabala (2008), entre outros, evidenciam-se as análises e reflexões sobre a racionalidade curricular e os diferentes modelos de teorias de ensino, na busca de explicações ao eminente fracasso das escolas nos dias atuais.

As investigações em torno da prática reflexiva têm-se intensificado nos últimos anos contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, a uma visão tradicional da prática profissional.

Segundo Behrens (2005), a ideia do professor reflexivo não é recente, John Dewey (1859 – 1952), filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento

reflexivo e reconhecia que o pensamento analítico só tem lugar quando há o reconhecimento de uma situação. Enquanto Donald Schön (1995) desenvolveu um trabalho sustentado nas posições de Kenneth Zeichner (1993), que defendem a emancipação dos professores como ligado emocionalmente com a investigação e no aprendizado, de forma que o desenvolvimento do conhecimento profissional baseia-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática.

A estratégia de formar professores pela reflexão e investigação sobre a prática tem sido fundamentada pelos autores como Zeichner (1993), Schön (1995), Alarcão (2003).

A formação do professor reflexivo constitui uma das diferentes abordagens sobre a formação do professor, que refletem as posturas político-filosóficas adotadas pela sociedade e pelo conhecimento, configuradas de acordo com as exigências paradigmáticas de uma época.

Na prática, o ensino reflexivo depende de disposições e atitudes que o professor revela possuir quando atua num dado contexto.

3.1 OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As constantes transformações que se apresentam na atualidade, marcadas principalmente pelo avanço científico e tecnológico, trazem novas perspectivas ao campo educacional e solicitam repensar a prática pedagógica realizada.

A sociedade tem atribuído à escola a função de apropriar o conhecimento científico. Todavia, a partir do desempenho dos alunos da rede pública de ensino, as avaliações nacionais demonstram que essa atribuição não está sendo formalizada nos interiores das escolas brasileiras (SAEB, ENEM, Prova Brasil, ENC - Provão). Nesse contexto, o professor vem exercendo múltiplas funções, ora como um mero transmissor e detentor do saber, ora como eficiente planejador. Nas teorias críticas cabe ao professor a função de compreender as relações entre ideologia e poder e nas teorias pós-críticas o professor assume o papel de mediador entre saber, identidade e poder, exigindo uma postura de inovadora em razão do fracasso escolar (RIVAS, 2008).

Freitas (1999) afirma que o percurso da formação de professores no Brasil tem sido caracterizado por uma trajetória de movimentos dos educadores na luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério.

Entre as diferentes maneiras de analisar a formação de professores, há um consenso sobre a interdependência entre teoria e prática estabelecidas nas críticas e sugestões. Arroyo (2009) defende a necessidade de ultrapassar a divisão entre formação geral e profissionalizante, entre teoria e prática, e reforça a importância de combinar a formação acadêmica com a pedagógica.

Sobre as orientações conceituais na formação de professores, Zeichner (1993) classifica a formação inicial de professores por ele investigados em quatro paradigmas, tradicional/artesanal, condutista, personalista e orientado para a investigação da formação inicial de professores; Feiman-Nemser (1990) apud Pacheco e Flores (2000), aponta cinco orientações conceituais, acadêmica, tecnológica, prática e reconstrucionista social; Imbérnon (2000) propõe três princípios orientadores do currículo de formação inicial: pereinista, racional-técnica e prático reflexivo, entre outras terminologias. Apesar de esses autores utilizarem diferentes denominações, eles convergem na identificação de concepções educacionais que se mantinham em um determinado período histórico.

Ao lado desses autores, também oferecem suportes referenciais Behrens (2005), Mizukami (1986), Pérez Gómez (1997), entre outros, que investigam como se processa a formação dos professores, em determinado contexto histórico que define um paradigma educacional.

As caracterizações das tendências educacionais, historicamente, refletem as posturas filosóficas da sociedade e do conhecimento e são configuradas em função dos interesses e das exigências de uma época.

As tendências pedagógicas da educação brasileira identificam as bases traçadas pela pedagogia burguesa: o tradicional (conteudista) ou finalista; o ativista, ou escolanovista (humanista) e o manipulador (racional) ou tecnicista que podem ser refletidas para suscitar na vertente do enfoque dialético (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

No entanto, ainda hoje, grande parte dos professores tem uma prática embasada no ensino tradicional, deixando o aluno passivo diante da apresentação dos conteúdos que devem ser copiados, decorados e transcritos nos instrumentos

de avaliação. Esses docentes assumem papéis e ações que não oportunizam a interação dentro da sala de aula.

Neste contexto, para atender a essas premissas, há vários paradigmas educacionais que se estruturam e reestruturam a par dos avanços culturais, políticos, sociais e tecnológicos.

A escola, neste quadro, vem-se sujeitando, aparentemente inconsciente, às determinações das práticas e dos resultados do sistema político-econômico e propõe um ensino igual a todos.

No contexto da escola tradicional, a instituição escolar tinha como alunos oriundos de uma estrutura familiar patriarcal, rigidamente hierarquizada e a escola era tida como uma continuação da família em tudo que se referia à socialização da moral e aos estilos de vida. A escola transformava a criança naqueles “aspectos que fortaleciam a coesão social: adesão à nação, aceitação da disciplina e dos códigos de conduta, etc” (TEDESCO, 1998, p. 36-37). Essa pedagogia atendia às demandas de uma sociedade pautada na rigorosa divisão entre o trabalho manual e o intelectual e de uma tecnologia de base rígida, por meio de máquinas eletromecânicas que não exigiam muitas habilidades. Bastava memorizar os movimentos necessários a cada operação e repetir à medida que precisasse. Para desempenhar esta atividade, não era requerida outra formação escolar e profissional que não fosse a memorizar conhecimentos.

A escola também se organizou nessa mesma perspectiva. O acesso ao conhecimento estava centrado no livro didático e no professor, que era altamente valorizado e elemento imprescindível no processo. Este concebia o conhecimento como um saber pronto, fechado em si mesmo, organizado e estruturado que devia ser transmitido por tópicos menores. Esse docente ensinava na certeza do paradigma conservador.

As escolas especiais também acompanham as tendências mecanicistas nos seus processos educacionais, sob forte influência da concepção clínicoterapêutica. Estabeleciam-se listagens de objetivos e metas a serem atingidos para superar as deficiências e processava as suas práticas com base no verbo “treinar” para tornar o aluno excepcional aptos a integrar na sociedade (ARANHA, 2000).

Os alunos resultantes da escola tradicional humanista não correspondem ao sujeito solicitado na atual “sociedade de conhecimento”, que demanda a reunião conhecimentos gerais, singular no ensino tradicional e habilidades de inovar e

aprender, a fim de empreender cada vez mais, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas e saber operacionalizar e interpretar as informações adquiridas (TORRES, 2004).

No parecer de Behrens (2005), o modelo tradicional do paradigma newtoniano-cartesiano entra em crise atingindo a sociedade em sua totalidade, de forma que a educação não pode ficar alheia a essas transformações.

Capra (1996, p.25) propõe a concepção integrada de mundo, na preocupação com o ser humano e sua totalidade, que reveste de grande importância nas interações esquecidas na sociedade globalizada e neoliberal, considerando o estado de interrelação e interdependência existentes entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Esse novo paradigma pode ser chamado de uma “visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas”.

Para Morin (2004, p.89), é necessário “substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une, um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. Nessa visão os professores devem gerar metodologias que desenvolvam ao mesmo tempo a razão, a emoção, a sensação a intuição, a integração intercultural e a visão planetária nos alunos.

Diante do exposto, emergem questionamentos, estudos e reflexões de autores como Freire (1996), Behrens (2005), Libâneo (2010), entre outros, sobre os direcionamentos para que este professor possa assumir novos papéis e ações que subsidiem as suas práticas com paradigmas inovadores.

Neste sentido compreende-se que o professor deve ser comprometido politicamente com o que faz. Deve revelar, no ato de ensinar e organizar as práticas, o seu projeto profissional e de sujeito que pretende formar. Entende-se que além do domínio do conteúdo técnico e científico que se propõe a ensinar, deve dar sentido social, pois quando o professor não elabora um sentido específico para a sua ação, ele apenas assegura a manutenção do ritual tradicional da docência: transmissão do conteúdo; controle da disciplina e rigorosos instrumentos de avaliação para que os alunos reproduzam o que foi ensinado (BEHRENS, 2005).

Por este viés, Masetto (2002, p. 23) afirma que o professor, “ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação”, sem omitir o que se deve ensinar, e o “professor

continua cidadão e político”. Tal afirmação leva a pressupor que a escola ao afirmar como que se transmitam informações e elabora o conhecimento, deve priorizar a análise crítica dos conteúdos contextualizados com a sociedade globalizada, para que a dignidade, o respeito e o ser cidadão prevaleçam.

O cenário solicita da escola equilíbrio à constante instabilidade da sociedade emergente, e manter-se aberta às discussões, além de vivenciá-las com seus profissionais os procedimentos que assegurem respostas decisivas na formação dos cidadãos. O que significa a necessidade de rever a função do professor e do aluno, as concepções de avaliação, metodologia, e da escola propriamente dita.

Vale destacar que, dentro do âmbito da Educação Especial, a fragmentação e a unilateralidade na análise dos fenômenos também se fazem presentes na educação escolar por meio de determinações imperativas como leia, escute, copie, reproduza, decore, repita, quando na verdade os procedimentos devem objetivar procedimentos que atendam às necessidades educacionais especiais, o que pressupõe que os problemas educacionais são comuns a todas as modalidades de ensino.

Sobre o professor, pode-se afirmar que existe a exigência de uma nova postura na sua relação com o conhecimento e com o processo cognitivo de aprendizagem de seus alunos. Esse professor deve estar preocupado com a aprendizagem e desenvolver seu trabalho baseado na incerteza do paradigma da complexidade.

[...] o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo [...] precisa saber que pode romper barreiras mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levem o aluno a acessar as informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento. [...] precisa servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica [...] (BEHRENS, 2006, p. 71-74)

O paradigma da complexidade exige uma articulação entre múltiplas visões. Por essa vertente,

a prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente, alicerçada numa visão holística, com uma abordagem progressista, e num ensino com pesquisa que levará o aluno a aprender a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções [...] (BEHRENS, 2006 a, p. 84).

No paradigma da complexidade, a avaliação permeia todo o processo educativo. Assume um caráter contínuo e transformador, estimulando a construção do conhecimento e o crescimento gradativo do aluno, a unidade na diversidade, e tem no erro a possibilidade de encontrar novos caminhos.

Contudo, destaca-se a necessidade de o professor estar atento à sua prática e ao seu pensar para transformá-los numa práxis educacional verdadeiramente comprometida com a transformação da sociedade para melhor e em formar um ser holístico, assim como afirma Cardoso (1995, p. 47).

Hoje, ser holístico é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade. A atual abordagem holística na educação não pretende ser uma nova verdade que tenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano.

Nesse sentido, levando em conta o período de crise vivenciado na sociedade do conhecimento, urge que metodologias inovadoras, parcerias colaborativas e diálogo constante tornem-se prerrogativas indispensáveis na relação professor-aluno. Para tanto, trilhar os caminhos da pesquisa e da leitura as atitudes colaborativas são variáveis fundantes na construção da competência docente e discente.

Convém ressaltar que para promover essa mudança, além da competência técnica, é premente que os agentes desse processo estejam convencidos da necessidade do seu envolvimento. Defende-se que para esse envolvimento é necessário comprometimento político e ter paixão pelo que se faz. Estar comprometido politicamente significa compreender a sociedade em que se vive e ter clareza daquilo com que a sua ação está comprometida (FREIRE, 1996).

A formação docente para a realidade inclusiva é um dos aspectos que merece aprofundamento.

3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Atualmente, as questões relativas à inclusão, vêm instigando estudos e pesquisas no campo da didática; as discussões se aprofundam no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, quando passam a ser compreendidas como uma construção coletiva (BRASIL, 2008).

Nessa construção, é necessário conviver, discutir e construir práticas e saberes para a inclusão de alunos que estavam anteriormente integrados em classes especiais ou em salas de recursos nas escolas públicas.

As políticas de formação docente têm apontado para os encaminhamentos no sentido de uma crescente qualificação no ensino de alunos com NEE. Nessa perspectiva, a construção efetiva de uma Educação Inclusiva envolve dois tipos de formação profissional:

dos professores do Ensino Regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educacionais especiais: e dos professores especializados nas diferentes “necessidades educacionais especiais”, seja para o atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos (BUENO, 1999, p. 8).

Seguindo essa tendência, o Parecer 17/2001 (BRASIL, 2001) explica que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/1996, Art.59) refere-se a duas categorias de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, sendo a primeira categoria:

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

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

E a segunda categoria:

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

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

Assim, em razão da legislação, no quadro da Educação Nacional, surgirão professores de Educação Especial trabalhando em diferentes funções e em contextos diversificados:

- a) função de apoio pedagógico especializado, na classe comum e/ou na sala de recursos, bem como na itinerância intra e interinstitucional fornecendo apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação dos alunos;
- b) função de intérprete para apoiar alunos com surdez, cegos, surdos-cegos ou que apresentem outros sérios comprometimentos de comunicação e sinalização;
- c) função de professor de classe especial, realizando adaptações de acesso ao currículo e adaptação nos elementos curriculares;
- d) função de professor em escola especial, para atendimento dos alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, realizando flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não possa atender (BRASIL, 2001).

Essa normatização refere-se à revisão da concepção da formação de professores de Educação Especial, com vistas a superar o enfoque clínico de reabilitação e adotar dinâmicas interativas no processo de aprendizagem, em consonância às diretrizes educacionais e curriculares do Ensino Regular. Dessa forma, será possível assegurar a formação para Educação Inclusiva na educação básica e especialização para a Educação Especial.

A incorporação da Educação Especial no ensino superior deu-se após a promulgação da Lei n.º 5.692/71, que abrangia o ensino de 1º e 2º graus e define a formação de professores e especialistas (BRASIL, 1971, art.29). Em decorrência dessa lei, o Conselho Nacional de Educação baixou Resoluções tornando obrigatória a formação de professores para Educação Especial em nível superior nos cursos de pedagogia. Essa resolução teve pouco efeito, pela falta de incentivo na habilitação em Educação Especial nos cursos de pedagogia. No ano de 1980, aparecem atividades referentes à Educação Especial expressas no curso de graduação em Educação Especial; nas disciplinas de Educação Especial incluídas nos cursos de pós-graduação; nos cursos de pós-graduação e *stricto sensu* e curso de extensão, exclusivamente vinculados às faculdades, aos centros e aos programas de pós-graduação em educação (GLAT et al, 2006).

A preparação adequada de professores está preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras. No entanto, Bruno (2007, p. 7) constata que

os cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos.

Nesse viés, uma formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo.

Bueno (2001) relaciona como impedimentos para a efetiva formação do professor, em todos os níveis, a própria falta de condições sociais e a ausência de uma política nacional de formação docente, que defina onde e em que nível de ensino ela deverá ser feita, bem como crítica o que denomina “políticas abstratas” que desconsideram a realidade educacional brasileira.

O mesmo autor entende que dessa situação resulta à caracterização dos profissionais da Educação Especial; tem-se assim, igual indefinição quanto aos especialistas com diferentes níveis de competência e percebidos como detentores de métodos, habilidades e procedimentos específicos para uma atuação nem sempre pedagógica. Segundo Resolução CEB 02/2001, no Art. 18:

§ 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.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de

especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p.7).

Omote (2001) lembra que a habilitação para Educação Especial vem sendo organizada, desde 1970, para formação de especialistas em áreas específicas da deficiência – mental, visual, auditiva e física – e a partir de 1996, na perspectiva da Educação Inclusiva essa habilitação passou para currículo generalista.

No curso generalista, conforme Mendes (2008, p. 11),

o professor deverá adquirir competências para atuar com todo tipo de aluno com necessidade especial, representa um razoável desafio porque a formação deveria prover competência para dominar e acompanhar todas as inovações educacionais.

Nesse sentido, as tentativas de inovação têm produzido indefinições sobre quem afinal é a clientela da Educação Especial e isso tem impacto nas questões de formação.

No conjunto de discussão e posições contrárias – assumidas, por exemplo, por Omote (2001) – havia um consenso na formação pedagógica do especialista que deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado.

Bueno (2001) propõe um modelo inclusionista, o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne a necessidades educacionais específicas.

As linhas centrais da proposta constam do Plano Nacional de Educação (MEC, 2000), que aponta a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para a efetivação da Educação Inclusiva.

Consta, no quadro atual, conforme Glat et al. (2006), Mendes (2001), Bueno (2008), Prieto (2003), entre outros, que as políticas de formação de professores para a Educação Especial, ao realizar sob diferentes aportes teórico-metodológicos, afetam os processos inclusivos. As pesquisas mostram que os professores do Ensino Regular,, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais. Pode-se inferir que a formação de professores segue

ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da Educação Inclusiva.

Glat et al. (2006, p.5) constatam que são poucos os cursos de formação que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais, apesar da exigência dos dispositivos legais, como o § 2º do artigo 24 do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e da Portaria n.º 1.793/94, que recomenda a inclusão da disciplina relacionada aos aspectos ético político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

O processo inclusivo demanda investigação constante quanto ao ensino-aprendizagem, fundamentada nas reflexões sobre a formação docente, que requer análise da qualidade do Ensino Superior, que tem a função essencial de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico. Nesse contexto diverso e amplo, os professores devem se posicionar como sujeitos do processo de formação permanente.

A escola tem demonstrando, dentro da tradição formativa, a tendência seletiva mantida pelos mecanismos de rejeição e estigmatização daqueles que não se ajustam ao padrão estabelecido. Embora os dados numéricos indiquem crescimento das matrículas no ensino fundamental (IBGE, 2000), 2,9 milhões de crianças e adolescentes possuem algum tipo de deficiência e, destes, 1,5 milhão são pobres e com baixos índices de escolaridade. Tais indicadores refletem o não cumprimento do direito de todos à educação e, também, a discriminação, ainda presente no contexto educacional brasileiro.

Evidencia-se, assim, a complexidade em processar a educação no contexto da diversidade. Por outro lado, na dimensão de análise histórica da estrutura da Educação Especial, autores como Jannuzzi (1992), Mazzotta (2001), Kassar (2009), entre outros, consideram que a Educação Especial vem sendo assegurada pelas associações privadas, o que justifica a presença das instituições assistenciais, por meio de parcerias que colaboram com a isenção de responsabilidade do Estado. Nesse contexto, os professores especialistas são criticados como aliados na perpetuação dessa contradição. Além disso, exige-se deles uma redefinição de *lôcus* de atuação e posturas cooperativas para viabilizar a inclusão.

Há que se ressaltar, no entanto que a maioria, tem acesso às informações das alterações na concepção e no funcionamento da Educação Especial, apenas

por determinações legais a serem cumpridas. Para Arroyo (2009, p.99) “as políticas públicas colocam os docentes em fronteiras de guerra, expostos ao tiroteio de todos os lados e esperam que eles se virem no cumprimento de papéis incompatíveis”.

As Instituições Superiores de Ensino têm, nesse contexto, responsabilidades pela promoção de atividades formativas nas mais diversas realidades escolares, para uma sociedade que demanda ritmo, desafios e, da educação, caráter inovador e valendo-se das tecnologias como apoio.

Recentemente, a Resolução Federal n.º 04, de 2009, instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, reforçando para a atuação no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (ART.12, BRASIL, 2009). No Artigo 13 dessa Resolução são instituídas oito atribuições para o professor do AEE, que são:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do Ensino Regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

As tais atribuições apontam para os significados contraditórios produzidos pelos defensores da inclusão total e (ou) incondicional, pois quando se descreve oficialmente as funções dos professores especialistas em Educação Especial admite-se a existência de duas categorias distintas de docentes: a do Ensino Regular e a categoria que atua na Educação Especial. No entanto, as determinações da Resolução 04/2009 têm solicitado as adequações nos cursos de

licenciaturas nas IES, que impõem a formação de profissionais preparados para a realidade da inclusão.

O Diário Oficial da União publicou em 4 de março de 2009, a abertura de cadastramento de novas universidades públicas no programa de formação, assim como para as instituições que já estão no programa, concedendo prazo para apresentação de propostas de cursos na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essas instituições deveriam ofertar três modalidades de cursos: especialização em atendimento educacional especializado (de 180 a 360 horas); de extensão ou aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado (mínimo de 180 horas); e curso de extensão ou aperfeiçoamento para professores do Ensino Regular, que trabalham com Educação Especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas). Os recursos financeiros do Ministério da Educação serão transferidos às instituições por descentralização ou convênio. Para os professores das redes públicas da educação básica, os cursos serão gratuitos (MEC, 2009).

Diante disso, a utilização da informática no processo de ensino-aprendizagem pode ser considerada, sob o ponto de vista da interação das áreas dos conhecimentos, uma ferramenta de apoio na formação de professores, bem como para analisar as potencialidades de uma intervenção colaborativa entre os profissionais das escolas, gestores e pesquisadores do ensino superior.

Entende-se que a formação de professores deve-se voltar para o desafio de transformar a escola em espaço que respeite e valorize a diversidade, compreendendo as diferenças e não como elementos que inferiorizam o ser humano, mas com os propósitos fundamentados nas premissas da "Inclusão Responsável", de forma que dê a devida ressignificação à Educação Especial.

Assim, a educação a distância tem-se destacado como uma modalidade crescente em toda a área e a sua implicação necessita de aprofundamentos.

3.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A formação de educadores para o Atendimento Educacional Especializado e para o apoio e suporte ao professor do Ensino Regular, na Educação Especial na

perspectiva da inclusão, deve estar compatível às propostas de formação inicial e geral de professores brasileiros.

Tais requisitos, segundo Sant'Ana e Behrens (2003, p.25),

demandam uma visão integradora e envolve a formação ética para a cidadania, domínio dos avanços tecnológicos, um novo modelo de desenvolvimento por meio de uma formação profissional consistente e uma educação para a transformação social.

A formação dos professores remete às atuações que correspondam aos avanços das Tecnologias ocorridas nos últimos anos.

Torres (2004), Cunha (2006), Behrens (2005), Demo (2006), entre outros, constataam que as transformações aceleradas pelos avanços tecnológicos, sobretudo dos sistemas de comunicação e informação, podem ser apontadas como um dos fatores causadores de desconexões no processo educativo, bem como retratam a crise no sistema escolar, expressada nos descompassos entre a teoria-prática, na relação professor-aluno, no processo de retenção-aprovação, na educação para inclusão-exclusão, na importância da informação-conhecimento, entre outros descompassos. Alertam sobre a necessidade de usar meios diversificados para que os alunos se apropriem do conhecimento, inclusive quando se utiliza a Tecnologia da Informação e Comunicação.

Behrens (2005), Lévy (1999), Kenski (2009), entre outros, afirmam que o crescente desinteresse pela sala de aula é fenômeno mundial, vinculados a práticas escolares baseada no falar-ditar do mestre, que persiste há milênios. Defendem que a principal função do professor não pode ser de difusor e detentor de conhecimentos e sugerem a apropriação de novos referenciais inovadores que motivem as práticas pedagógicas, sendo os meios tecnológicos umas delas. Tais afirmações podem ser sintetizadas nas palavras de Levy (1999) quando assevera que a “sala de aula baseada na transmissão, memorização e prestação de contas não tem mais centralidade na cibercultura”.

Behrens (2006) critica o monologismo de comunicação, pois acredita que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Assim, ensinar exige criticidade e respeito à autonomia do ser do educando e reconhecer o significado de interagir, que vai além de simplesmente enviar e responder mensagens, entender emissão e recepção

como espaços recursivos, já que emissor e receptor passam a fazer parte de um processo de relações interligadas pelos diálogos.

Para atender a esses desafios a Educação a Distância /EAD constitui uma alternativa,

uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. A EAD passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas (PRETI, 1996, p.18).

Nesse sentido, a EAD, como prática educativa, deve considerar esta realidade e comprometer-se com os processos de libertação do homem em direção a uma sociedade mais justa.

Autores como Valente (1991) e Alba (2006) afirmam que o uso da tecnologia assegura o processo inclusivo dos alunos com necessidades especiais. Todavia, alertam que a tecnologia contribui pouco se não for associada ao exercício da cidadania. Tendo presente o exposto, entende-se que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) representa uma das “possibilidades” de atingir as proposições de inclusão.

É certo que a tecnologia por si só não garante a qualidade de aprendizado, nem gera mudança na educação, mas é o poder da tecnologia que permitirá aos professores e aos alunos processarem os saberes necessários à sociedade do conhecimento formalizando as avaliações processuais, reflexões e novas pesquisas para que tenham garantia em sua qualidade e credibilidade. E isso reporta à análise das competências necessárias a um professor em um curso a distância, considerando, por exemplo, as múltiplas funções do professor em EAD, que na prática recebem as seguintes denominações: formador, conceptor, orientador, tutor, monitor, entre outras.

O sucesso da EAD tem sido associado ao comprometimento do professor-tutor e da qualidade de sua interação assegurada pela equipe responsável pela gestão técnica do AVA. O professor-tutor deve acompanhar os alunos desde a inscrição do curso até a conclusão, a fim de motivar as interações e possibilitar a aprendizagem colaborativa.

Torres (2004, p.339-340) define a aprendizagem colaborativa “como uma metodologia de aprendizagem, na qual, por meio do trabalho em grupo e pela troca

entre os pares, as pessoas envolvidas no processo aprendem juntas”. Nesse aprendizado, a Internet constitui a ferramenta adequada para essa proposta, por favorecer a colaboração entre pares e permitir a troca de mensagens eletrônicas entre os estudantes de um grupo ou de uma turma, contrapondo-se a uma simples troca de informações ou instruções.

Em relação aos procedimentos atuais, mesmo em se tratando do maior rigor no controle de EAD, de acordo com a Portaria Normativa n.ºs 1 e 2, de 10/11 de janeiro de 2007, há exigências pontuais ligadas à necessidade de existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, como extensões das IES. Nelas, porém, não se cogitam sobre a verificação da formação específica de professores e de tutores – monitores encarregados nos pólos de atendimento presencial aos alunos e nem a relação tutor/alunos que garantam as mínimas condições de qualidade no processo (VIANNEY; TORRES SILVA, 2003).

Nos formulários de avaliação das instituições e dos pólos de apoio presencial à EAD, por exemplo, o que se verifica é a atenção redobrada às condições concretas dos espaços físicos. Neles, há uma notificação discreta em relação aos “recursos humanos”, condicionada pela necessidade de serem profissionais formados em áreas relacionadas aos conteúdos oferecidos pelos cursos, e não, como professores. Consequentemente, as críticas sobre a falta de pedagogia dos tutores têm sido crescentes.

Morgado (2001) comenta que a formação de professores para EAD é necessária, é indispensável para não retornarmos, após décadas de avanço na relação teoria e prática pedagógica, a um modelo ultrapassado em que se dividem funções e não se articulam nas ações de ensinar.

A concepção, o planejamento, a execução e avaliação de cursos a distância exigem uma formação específica e complexa, que não vem sendo contemplada e requerida dos cursos de formação de professores existentes. O modelo tradicional de licenciatura tem sido avaliado como insuficiente dada a frágil articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos da área pedagógica, somada a necessidade de inclusão para aprendizagem de novos conteúdos, habilidades e atitudes, ligadas às especificidades da EAD (MORGADO, 2001).

A evolução acelerada das tecnologias altera significativamente as necessidades sociais de cada grupo. Tecnologias inovadoras surgem a cada

momento e exigem estruturas e organizações diferenciadas para a sua viabilização em projetos educacionais, além da adequada formação de professores, tutores e equipes técnicas e pedagógicas para sua implantação.

Não se trata dos projetos educacionais de formação de professores para atuação em EAD, de termos fragmentações e divisões que contemplem a formação de professores-conteudistas, professores- tutores, professores-formadores e tantas outras denominações oportunistas, sobretudo trata da formação de professores que tenham consciência e conhecimento da lógica, da finalidade, da importância e do processo a ser desencadeado para o oferecimento de cursos a distância com a máxima qualidade e que possa dar sua contribuição para que ocorra a melhor aprendizagem dos alunos.

Vale destacar que as inovações tecnológicas permitem à formação de professores a distância com maior qualidade, desde que todos compreendam as necessidades de mudanças nas estruturas e na qualidade da educação, de tal forma que os professores se beneficiariam das múltiplas possibilidades dos ambientes virtuais para aprender na teoria e na prática o que precisam para transformar suas formas de ensinar e aprender.

As mudanças segundo Kenski (2006) devem ter destaques não apenas em relação à fluência no uso e o conhecimento da lógica que permeia as mais novas tecnologias digitais, mas também o significado que o acesso à informação e as possibilidades de interação e comunicação trazem para a prática pedagógica.

3.3.1 A Educação a Distância e os ambientes virtuais de aprendizagem

As inovações proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico constituem um dos fatores que contribuem para o crescimento da modalidade educação a distância (EaD) nos últimos anos.

No Brasil, o ensino a distância se inicia no século XX, em 1904, como parte da primeira geração de EAD, utilização do correio para o envio de materiais dos cursos de iniciação profissional a distância oferecido pelo Instituto Universal Brasileiro. Entre 1923 a 1969 prevaleceu o uso do rádio e televisão, conhecida como parte da segunda geração. Na terceira geração inclui os ambientes interativos.

A expansão da Internet permite a inovações e os sistemas de videoconferências, que se incorpora a recursos das gerações anteriores e permite uma aprendizagem colaborativa. Na literatura fala-se na quarta e na quinta geração, para propiciar uma aprendizagem por imersão em realidade virtual e aponta-se para o uso de inteligência artificial e gerenciadores de aprendizagens (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003, p.136).

No contexto histórico, por iniciativa das universidades tradicionais na década de 1990, juntamente com cenário digital em expansão propiciando a legislação (LDB/96) de instituições credenciadas, autorizando cursos, pesquisas e modelos pedagógicos e tecnológicos levaram à construção da Universidade Virtual na virada do século XX para o XXI” (TORRES; VIANNEY; SILVA, 2005, p. 151).

Em 1990 as Instituições de Ensino Superior no Brasil, começaram a dar importância para a EAD, com uso de Novas Tecnologias da Comunicação e Informação. Com a expansão da Internet em 1995 o ambiente universitário ganhou impulso na modalidade de Educação a Distância (PRETI, 1996; NIESKER, 2000).

Torres, Vianney e Silva (2005, p. 143) ao resgatar a história da educação a distância, afirmam q com a instauração da Lei n.º 9394 de 1996, passa a constituir uma modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. Com efeito, e, seu Artigo 80 lê-se:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas[.].
(BRASIL, 1996).

Guiusta e Franco (2003) entendem que conceituar educação a distância é tarefa polêmica e geradora de controvérsia, quando vinculada a definição de processo de formação humana com finalidades de preparar o aluno para cidadania.

Porém, destacam que a EaD tem a função indiscutível de assegurar o direito à educação como prerrogativa de qualquer cidadão, definindo-a como uma

modalidade flexível de educação, pela qual professores e alunos se envolvem em situações de ensino/aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se da mediação propiciada por diferentes tecnologias, principalmente pelas tecnologias digitais (p.26).

Preti (1996) aponta a forma que ocorre a EaD, a comunicação e a aprendizagem se processa virtualmente, não é necessário a presença física; permite o estudante direcionar os seus estudos com autonomia das suas práticas e reflexões; oferta suporte e estrutura que viabilizem e incentivem a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem, por meio de materiais didáticos, meios tecnológicos, sistema de tutoria e de avaliação; o uso de tecnologias torna-se imprescindível para a comunicação, (correio, rádio, TV, áudio, cassette, hipermídia interativa, Internet), permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades de acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos. De forma que as possibilidades de se estimular e motivar o estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais distantes e com uma rapidez incrível. Assim, o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas, de característica bidirecional.

A educação a distância é um recurso que permite o atendimento a grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. O mais relevante no EAD, considera o autor, é o seu papel diferenciando de uma pedagogia baseada na autonomia do aprendente com grande motivação e grandes razões para estar estudando sozinho. Todo este sistema não deve mais ser baseado só na verticalização dos métodos, mas interação que produz uma motivação que potencializa o crescimento de EAD (NUNES, 1994).

Outro ponto considerado por Nunes (2004) direcionam para a flexibilidade e para a economia de escala, correspondendo aos desafios e interesses político-social, econômico, pedagógico e tecnológico, postos à sociedade com a implantação do programa neoliberal, a globalização da economia e a introdução das novas tecnologias no sistema produtivo e de comunicação.

A flexibilidade que caracteriza a EAD, não deve ser associada à falta de organização curricular, pelo contrário, exige objetivos educacionais e planejamento curriculares consistentes e coerentes, mas as competências na interação docente-discente que evidenciem boas práticas como: estímulo a criticidade, autonomia, curiosidade, condução ética, desenvolvimento de material didático, a capacidade de problematizar, provocar interrogações, coordenar equipes de trabalho, incentivar participação e co-autoria (FREIRE, 1997 apud DIAS JUNIOR; FERREIRA, 2007) colocada tanto no mercado quanto no meio acadêmico. Dentre estas iniciativas, tanto nacionais quanto internacionais destacam-se: Teleduc (Unicamp) de 1997; Aulanet (PUCRJ), de 1997; VirtusClass (UFPE, em 1997 no Brasil e mais tarde o Eureka (PUCPR) em 1998; O AVA (Unisinos) de 1999 e ROODA em Porto alegre, no ano 2000.

Nesse sentido, a incorporação de novas tecnologias computacionais de comunicação possibilitou o desenvolvimento dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como novos meios de apoio ao aprendizado a distância. A importância destes ambientes como ferramenta para trocas de informações, comunicação, interação e disponibilização de material de estudo, como apoio na educação a distância é um dos enfoques principais desta pesquisa.

As experiências dos últimos anos indicam que, para atender efetivamente um grande grupo de alunos, existe a necessidade de uma infraestrutura adequada de suporte, bem como uma equipe de professores-tutores para garantir a qualidade deste processo, um aprendizado sem estar fisicamente presente, ou seja, os AVAs.

AVAs são softwares educacionais via internet, destinados a apoiar as atividades educacionais, eles oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante. Os AVAs permitem criar um ambiente virtual em que alunos e professores se sintam próximos, diminuindo as dificuldades encontradas na EAD. As ferramentas de comunicação e disponibilização de materiais existentes nos AVAs facilitam o processo de ensino-aprendizagem e estimula a colaboração e interação entre os participantes. Também, fornecem aos participantes ferramentas a serem utilizadas durante um curso, para facilitar o compartilhamento de materiais de estudo, manter discussões, coletar e revisar tarefas, registrar notas, promover a interação entre outras funcionalidades.

3.3.2 O ambiente virtual de aprendizagem: EUREKA

O Eureka se formaliza no AVA que responde as implicações do EAD em relação as questões ligadas a qualidade de ensino e a interatividade.

Torres et al. (2009) relatam que o Eureka foi desenvolvido em 1999, pelo Laboratório de Mídias Interativas (LAMI) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), mediante um acordo tecnológico estabelecido com a Siemens Telecomunicações, amparado na lei 8.248 de incentivo a informática, do Ministério da Ciência e Tecnologia, iniciado em 1998 e finalizado em 2001. Durante esse período, a Siemens e a PUCPR utilizaram para cursos de treinamento profissional a distância, para cursos de graduação, pós-graduação e para pesquisa. Após o término do convênio, o ambiente tornou-se uma ferramenta utilizada por toda a PUCPR como apoio nos cursos presenciais e a distância (p.5).

A interatividade sustenta-se nos recursos tecnológicos de interface agradável e de fácil utilização; conjunto de funcionalidades síncronas e assíncronas para propiciar a comunicação entre todos os participantes; conjunto de funcionalidades administrativas para apoiar o professor no processo de gerenciamento de sua sala; integração com o sistema acadêmico da Universidade (TORRES et al., 2009).

Nesse sentido, o acesso ao Eureka depende de navegadores existentes na Web, que não exige conhecimento específico de informática. Para acessar o Eureka, é necessário acessar a página da PUCPR.



Figura 1. Página da PUCPR
Fonte: www.pucpr.br/eureka

Eureka tornou um ambiente de aprendizagem virtual que possui característica colaborativa à distância via Internet que integra diversas funções em um mesmo ambiente. De forma que permite aos usuários acessar mediante cadastro. Deve-se solicitar a sua habilitação ao professor na sala de seu interesse ou fazer a associação com seu código da PUCPR.

Figura 2. Ficha de cadastro de alunos, professores, conveniados e pesquisadores
Fonte: A autora

Após efetuado o cadastro, os usuários entram no sistema.

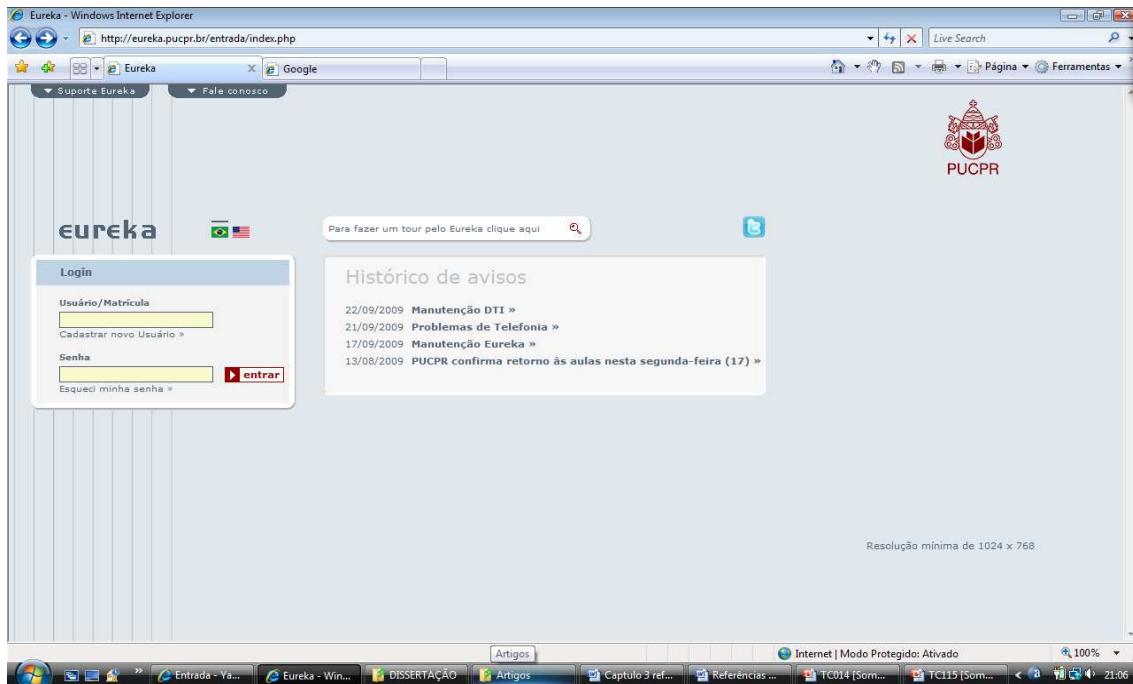


Figura 3. Página de acesso
Fonte: www.pucpr.br/eureka

A página inicial é composta de vários recursos, como é a Agenda Editorial.

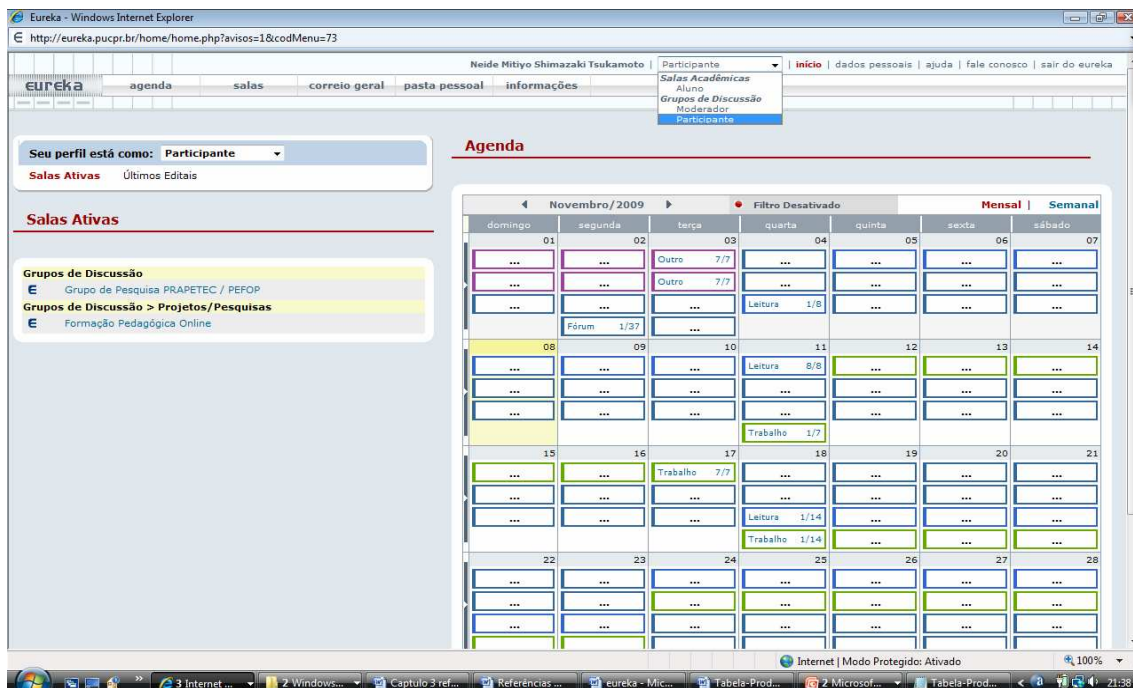


Figura 4. Agenda editorial
Fonte: www.pucpr.br/eureka

A agenda visualiza as atividades a ser desenvolvida, com a funcionalidade de um cronograma de atividades.

Também nesta página permite a opção de acessar no perfil como aluno; moderador e participante, de acordo com o cadastro efetivado pelos usuários. Na mesma barra de opções visualiza-se as opções:

- a) início – Permite permanecer na página da “Agenda Editorial”;
- b) informações pessoais, constituídos de campos de preenchimentos de informações básicas e informações adicionais, que após preenchido passa a integrar nas salas inscritas, sendo que a opção “contato” dá acesso a essas informações;
- c) ajuda – compõe-se de textos de instruções sobre o Eureka e todos os recursos disponíveis, contendo descrição detalhada de todos os recursos, possibilitando a associação de um conhecimento teórico para a prática apoiada, como exemplo ilustrativo tem-se o recurso “Arquivo”, que se segue de instruções em formas de itens: navegando no módulo arquivo; inserindo arquivos; editando propriedades de arquivos; excluindo arquivos; criando pastas; alterando propriedades das pastas; excluindo arquivos; fazendo download de um arquivo / pastas; verificando certificado;

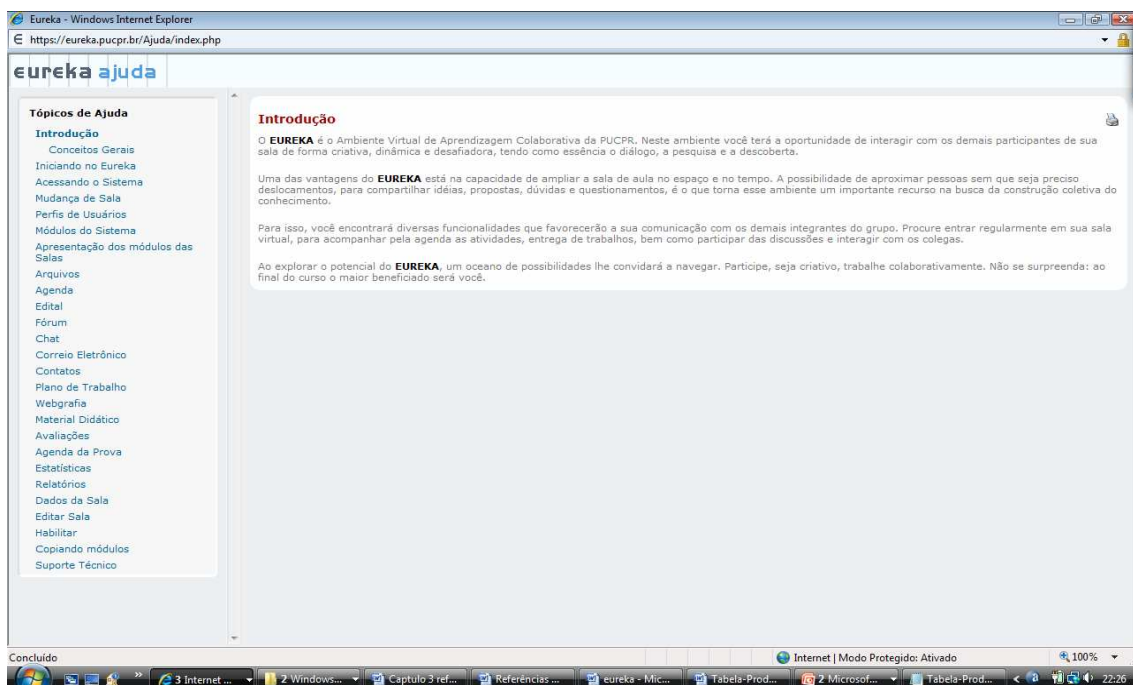


Figura 5. Tópicos de ajuda do Eureka
Fonte: www.pucpr.br/eureka

- d) Fale conosco – permite aos usuários enviar mensagens, de acordo com as suas necessidades de esclarecimentos, solicitações e outros interesses.

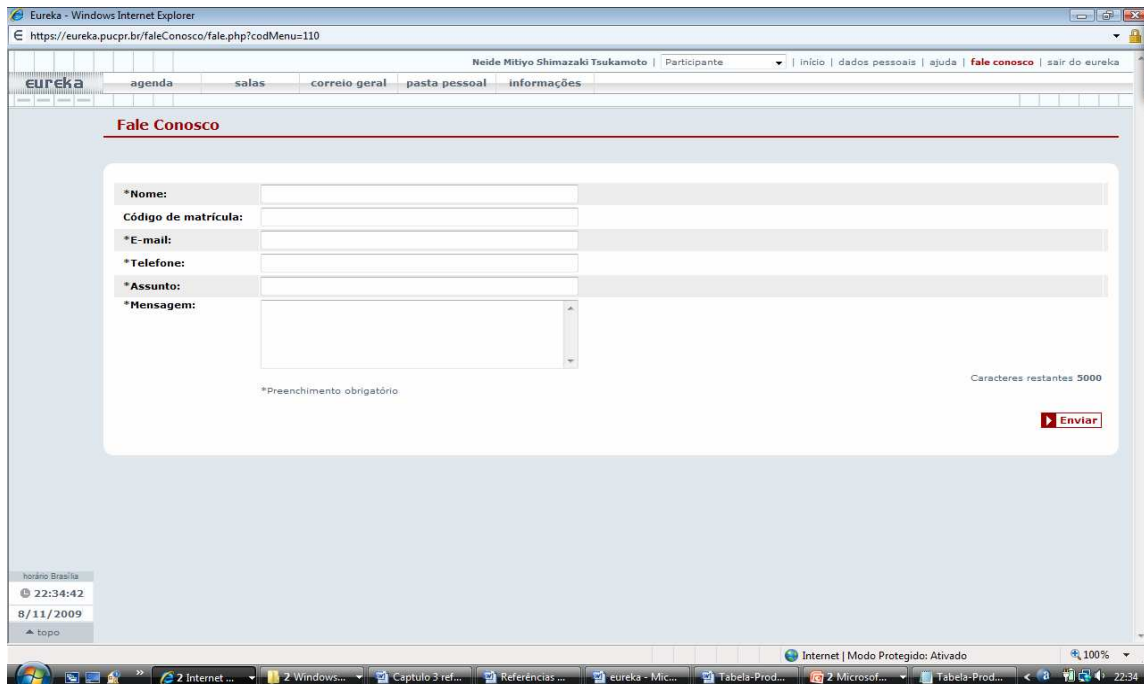


Figura 6. Fale conosco
Fonte: www.pucpr.br/eureka

A segunda coluna de barra de opções inicia-se com Agenda Editorial paralelo às opções Salas; Correio Geral; Pasta Pessoal e Informações.

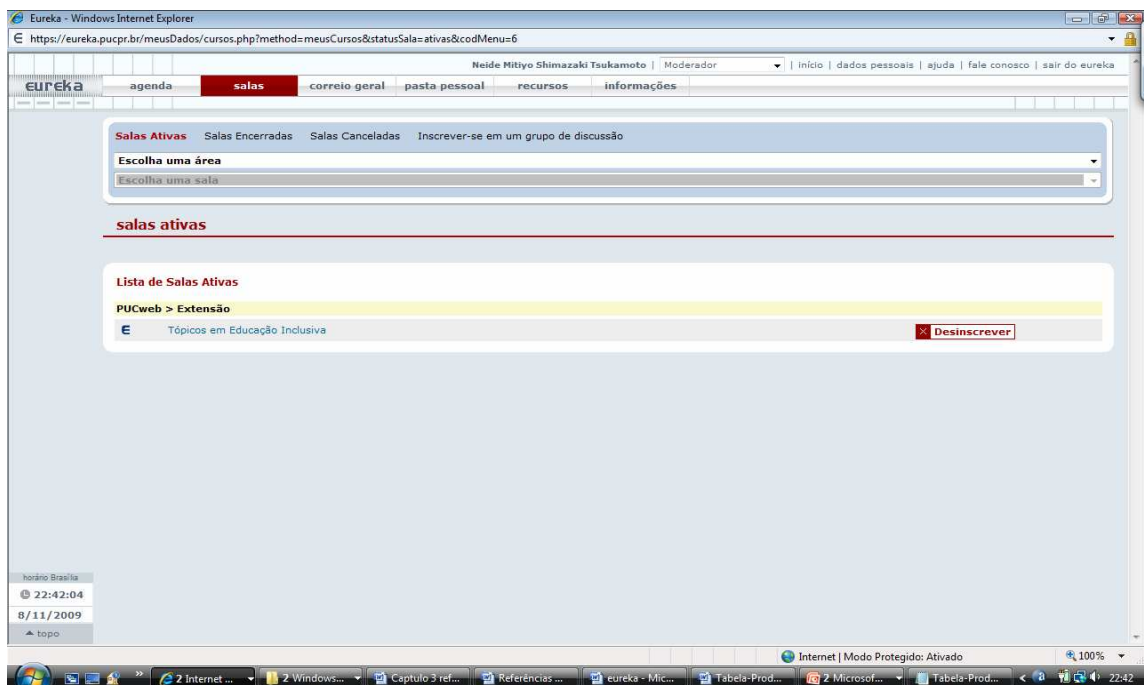


Figura 7. Salas
Fonte: www.pucpr.br/eureka

O Ambiente Virtual Eureka integra outras funções indispensáveis, tais como: Fórum de discussões, Chat, Conteúdo, Correio Eletrônico, Plano de Trabalho,

Webgrafia, Material Didático, Avaliações, Agenda de Prova, Estatísticas, Relatórios, Dados da Sala, Habilitação, Copiando Módulos e Suportes Técnicos.

Tais recursos pressupõem a interatividade e opera como elemento catalisador de colaboração e motivação nas propostas, que se definirá mediante as formas com as quais os processos são conduzidos, pelo entendimento de que a tecnologia em si não sustenta o aprendizado.

A escola não pode ser um espaço em que apenas se transmitam informações, numa sociedade em que as pessoas têm facilidade de acesso à televisão, ao rádio, a escola deve formar o aluno para pensar de modo reflexivo e flexível para poder selecionar informações.

As informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi aprendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação. (KENSKI, 2006, p. 143).

A utilização do AVA solicita configurações para serem disponível em um curso, assim como a maneira adequada de utilizar estas funcionalidades garante o sucesso do ambiente na educação a distância e permite a busca de novos domínios e novos públicos para a EAD, associado a atuação do professor que atuará como tutor, moderador, mediador e estimulador nesse processo.

Para desenvolver um curso de formação de professores a distância, com a intenção de utilizar as possibilidades tecnológicas do AVA da PUC-PR, deve conceber que representa base para o crescimento e desenvolvimento do país em uma era em que se privilegia o conhecimento dentro da diversidade educacional, tendo como fim de possibilitar uma educação de qualidade que sirva à todos. Para tal, exige organização, planejamento, previsões, entre outros, para que um curso a distância se estruture, conforme será apresentado no próximo capítulo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa caracterizam-se dentro dos pressupostos da pesquisa qualitativa, que serão abordados neste capítulo, com descrição dos procedimentos, análise e discussões de dados.

Bodgan e Biklen (1999, p. 48) apresentam cinco características que correspondem à pesquisa qualitativa. A primeira diz respeito ao ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador é o instrumento principal. A presença do pesquisador no local da pesquisa objetiva elucidar as questões educativas na coleta de dados de situações complementares de informações obtidas no contato direto, com a preocupação de “entender o contexto local”. A segunda característica refere-se à investigação qualitativa é descritiva, quando os dados recolhidos em forma de palavras ou de imagens devem ser analisados com toda a riqueza, respeitando-se a forma em que foram registradas e transcritas. Na terceira o interesse maior de investigação qualitativa está nos processos do que nos resultados. Na quarta característica, há uma tendência de se analisar os dados de forma indutiva, sem a preocupação de obter dados para confirmar as hipóteses construídas previamente e por fim, o significado é de importância vital e ganha forma na medida em que se desenvolve a pesquisa.

No parecer dos autores, a pesquisa para ser qualitativa não tem a necessidade de conter as cinco características, e comentam que

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BODGAN; BIKLEN. 9 p.11).

A linha geral que norteia o presente trabalho é a pesquisa descritiva, tendo por base a abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva admite várias formas, tais como estudos exploratórios, estudos descritivos, pesquisa de opinião, pesquisa

histórica, estudos de caso, estudos causais comparativos, histórias, entre outros (YIN, 2005).

Yin (2005, p. 23) define tecnicamente o estudo de caso como uma investigação empírica voltada a examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real; não possui fronteiras claras entre o fenômeno e o contexto; usa múltiplas fontes de evidência. Esta pesquisa se caracteriza como de estudo de caso, pelo fato de ter um caso a ser estudado, a questão da formação do professor para a Educação Inclusiva. A pesquisa exige uma revisão/sistematização dos fatos do caso, com a retomada histórica que envolve a Educação Especial até a atual vinculação com a Educação Inclusiva; necessita de identificação clara e objetiva da questão discutida com a atenção às abordagens argumentativas possíveis e na busca de solução para o problema e, nesta pesquisa, a educação a distância para o processamento da formação de professor para a modalidade da Educação Especial em contexto inclusivo.

Yin (2005) quanto ao propósito do uso do estudo de caso, observa que a elaboração do projeto de pesquisa tem influência direta sobre os resultados a serem obtidos e a validade das conclusões tiradas. Assim, esta pesquisa primou-se em analisar os dados para efetuar a fase da organização de conteúdos relevantes sobre a Educação Inclusiva, a partir dos aspectos legais e suas implicações. Tais conteúdos compuseram o plano de trabalho no ambiente virtual de aprendizagem e adequação dos recursos disponíveis no Eureka, para ofertar informações técnicas a respeito da educação a distância e seus propósitos.

Entre as várias formas que pode assumir a pesquisa qualitativa, este estudo adotou o estudo de caso simples, que é a técnica de pesquisa mais apropriada quando se deseja estudar situações complexas (YIN, 2005). Tal técnica permite que uma investigação mantenha as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Segundo Triviños (1987), o estudo de caso é caracterizado pela análise profunda e exaustiva de uma determinada realidade, de maneira a possibilitar o seu amplo e detalhado conhecimento admite-se a utilização de elementos quantitativos como um apoio complementar à pesquisa qualitativa.

De forma que, o Estudo de Caso permite as análises de dados quantitativos e qualitativos (YIN, 2005, p. 34). Com base nos referenciais sobre metodologia de pesquisa qualitativa e estudo de caso, os procedimentos metodológicos consistiram na realização de revisão bibliográfica; definição do público-alvo; caracterização do

público-alvo; estudos e familiaridade sobre o Ambiente Virtual de aprendizagem – Eureka; elaboração da proposta de intervenção – formação continuada; desenvolvimento da proposta de formação continuada à distância no Eureka; análise e discussões dos dados obtidos e considerações finais.

4.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados nesta pesquisa o procedimento do Estado da Arte, que consistiu na realização de uma pesquisa das publicações a respeito do tema; a entrevista semi estruturada, aquela que combina perguntas fechadas e abertas, e que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido sem que o entrevistador fixe determinadas respostas ou condições; os resultados das interações realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Eureka no decorrer da formação continuada e os resultados da avaliação final da formação continuada.

4.3 PÚBLICO-ALVO

A inclusão escolar e a Educação Especial desencadearam mudanças irreversíveis nas bases da educação básica, que têm revelado a falta de uma política que promovam as mudanças organizativas, metodológicas e curriculares, com práticas educativas integradoras. Também têm revelado docentes desprovidos de qualquer Informação sobre a inclusão. De tal forma que a estrutura da formação continuada, deste estudo, foi elaborada para os professores do Ensino Regular, que seria, inicialmente, o público alvo. Todavia, ao tomar conhecimento dos propósitos da pesquisa, houve a solicitação de um grupo de profissionais da escola especial para participar dos estudos.

Os profissionais argumentaram que a desinformação não se restringia aos profissionais do Ensino Regular, mas também aos professores especialistas que atuam na Educação Especial, sobre o agravante de que muitos se formaram sobre o

enfoque dos paradigmas clínico-terapêutico e com fins nas práticas educativas integradoras.

Para que a proposta de formação continuada se concretizasse foi necessário um redimensionamento e readequação ao perfil do público alvo. A partir da constatação de que os profissionais atuavam no ensino especial e, a maioria, tem vínculo com órgãos responsáveis pelo ensino público. Assim, apresentada a intenção da formação continuada de professores à orientação deste estudo, a PUCWEB assegurou a gratuidade do curso; a certificação oficializada pela PUCPR; o uso do ambiente virtual de aprendizagem Eureka; o apoio de Técnicos em informática; a assessoria de profissionais em Design para a elaboração do “Objeto de Aprendizagem”, enfim, a PUCWEB assegurou os elementos que dão qualidade à interatividade da educação a distância.

Os profissionais que propuseram a participar da formação continuada e concordaram em representar o público alvo desta pesquisa. A maioria atua na escola especial, que atende alunos com surdez e funciona dentro das especificações de Atendimento Educacional Especializado determinado pela Resolução Federal nº. 04 de 2 de outubro de 2009.

Portanto, como parte do contexto de mudanças, a educação de surdos apresenta-se imbuída de peculiaridades quer de estilo, quer na fundamentação, ou, ainda nos referenciais teóricos, fato que devem ser considerados e que requer uma breve caracterização da escola de atuação dos professores voluntários, a fim de evitar, porventura, dificuldade de entender os resultados apresentados.

4.3.1 Breve caracterização da escola de atuação do público alvo

A escola de atuação da maioria dos profissionais, a Escola Epheta, foi fundada em 1950, correspondendo ao período da “institucionalização”, comentado por Aranha (2000), compreendida na educação prestada à pessoa com deficiência decorria em situações e ambientes separados dos alunos ditos “normais” do Ensino Regular e que atualmente a Escola Epheta vivencia os processos da Educação Inclusiva.

Na retomada histórica, a trajetória educacional das práticas pedagógicas da Escola Epheta tem como bases teóricas metodológicas fundamentadas no oralismo, que significa a ênfase na produção de fala, nas técnicas de estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, na estimulação auditiva e na leitura labial. Consta que a escola vivenciou vários estágios do oralismo. Da década de 1980 a 1990 passou por estágios de reprodução e adaptação de modelos importados de alguns países da Europa (Iugoslávia, França) e no período mais conservador, prevalecia os procedimentos conservadores na estimulação da fala de forma descontextualizada e fragmentada, com fins de chegar aos padrões “normais” de linguagem para serem encaminhados. Neste processo de inserção, a maioria dos alunos surdos eram “integrados” à comunidade ouvinte, com idade inadequada ao nível acadêmico e acabavam desistindo da escola. Por outro lado, quase todas as escolas não aceitavam alunos surdos nos mesmos espaços dos alunos ouvintes.

O processo de inclusão, como se apresenta nos dias atuais, datam desde a década de 1970 na Escola Epheta e se formalizou a partir de 1994, quando foram encaminhados alunos nos centros supletivos para regularizar a escolaridade formal e nas escolas regulares. No contexto do paradigma da institucionalização, os documentos da Escola Epheta o verbo “integrar” é utilizado para direcionar os primeiros projetos de incluir os alunos surdos no Ensino Regular, a fim de “ofertar uma educação capaz de integrar os alunos na sociedade dos normais” (JANNUZZI, 2004). Dessa iniciativa oficializou o Programa de Acompanhamento e Encaminhamento dos Alunos no Ensino Regular (PEAER) em 2000, que constitui um dos programas pioneiros de práticas inclusivas para surdos no Estado do Paraná, para efetivar o processo de escolarização no Sistema Regular de Ensino.

Com a visão reformulada na Proposta Político Pedagógico, no ano de 2000, a Escola Epheta elaborou-se uma metodologia própria, a Metodologia Epheta, que reconhece no sujeito como sendo produtor do próprio conhecimento, com atitude dinâmica, crítica, questionadora, inventiva e autônoma no processo de aprendizagem, vivenciando a relação dialógica com o professor e seus colegas, considerando a capacidade dos alunos em adequá-la e mediadas pelas linguagens, inclusive a oral (ESCOLA EPHETA, 2001).

Para melhor viabilização dos conteúdos, a proposta pedagógica da Escola Epheta está dividida em dois grandes eixos: Primeiro: Audição, Voz e Fala; e Segundo: Leitura, Produção e Análise Lingüística. No primeiro eixo são enfocadas

as questões referentes à reabilitação da fala deste aluno. Porém este trabalho específico “Não deve, não pode (e nem tem como) estar desvinculado do trabalho com a significação, ou seja, com os conteúdos propriamente ditos da linguagem” (ESCOLA EPHETA, 2001). Na compreensão da contextualização que propicia a formação de sujeitos históricos passam a compreender as relações sociais mediadas pelo conhecimento, neste estudo, a Língua Portuguesa escrita e falada torna-se mediador dos processos de desenvolvimento social.

No momento de transição da trajetória da Educação Especial, a Escola Epheta reconhece a necessidade de discussões e reflexões sobre os referencias que norteiam a educação de “deficientes auditivos”⁷ por mais de sessenta anos.

4.3.2 Caracterização do público alvo

Participaram da investigação inicial 31 profissionais e com duas desistências até a final da formação. Neste estudo serão referidas com a letra “P” seguida de um número que os identificam, por exemplo: *P1*

A entrevista semiestruturada foi realizada como técnica de coleta de dados primários, para caracterizar o público-alvo. O questionário foi entregue no encontro presencial no Módulo 1 da formação continuada, verificou-se quais são os pontos a serem considerados para a pesquisa. Os profissionais responderam ao questionário, com três categorias de perguntas: a primeira sobre a identificação; a segunda sobre os conhecimentos de Educação Inclusiva e a terceira sobre os conhecimentos de informática, totalizando quinze perguntas.

O primeiro bloco de perguntas objetivou a identificação dos profissionais, que iniciou com a investigação do vínculo empregatício, que se apresenta a conformação demonstrada na Tabela 1:

Tabela 1: Os vínculos empregatícios dos participantes

Os vínculos empregatícios dos participantes	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Professores pertencentes à Rede Estadual de Ensino	25	83%
Professores pertencentes à Rede Particular de Ensino	5	14
Professores pertencentes às outras formas de atuação	1	3%

⁷ Termo adotado pela Escola Epheta na Proposta Político Pedagógico.

Total	31	100
-------	----	-----

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

A grande maioria dos participantes (94%) pertence ao sexo feminino, sendo bastante restrita a participação do sexo masculino (6%).

Tabela 2 – Sexo

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Feminino	29	94%
Masculino	2	6%
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Tais dados são compatíveis com os estudos dos autores como Nóvoa (1998b) e Catani et al. (1997) que pesquisam os elos de estudos da docência, memória e gênero, a partir da dimensão da identidade profissional em educação, em um trabalho de reconstrução dos acontecimentos-chave que definem a sua função na sociedade e as suas relações com outros. Como ocorre na maioria dos cursos de formação de professores, o paradigma social vigente, capaz de atravessar os tempos sem ser atingido, de que “ensinar é uma tarefa feminina” ainda prevalece assentada na visão da escola como a extensão do lar.

Tabela 3 – Constituição do público-alvo

A CONSTITUIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Profissionais recentes na Educação Especial	15	48
Professores com mais de dez anos de experiência em Educação Especial	10	32
Pedagogos do Ensino Regular	2	7
Profissionais dos serviços multidisciplinar	4	13
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

O público possui quatro características distintas, foco das discussões dos cientistas educacionais atuais (NÓVOA, 1998b; GATTI, 1997; ALARCÃO, 2003) que estudam as implicações da formação inicial e continuada. O primeiro grupo constitui-se de professores que possuem formação recente na especialização (*Lato Sensu*) de característica genérica⁸ e aprovados no concurso Público Estadual para

⁸Termo relativo a formação de professores em Educação Especial com grade curricular que aborda todos os tipos de deficiência que assegura a atuação na área.

Docentes na área de Educação Especial, totalizando o percentual maior de 48% dos profissionais. O segundo é formado por 32% professores com mais de dez anos de experiência em Educação Especial e certificação de especialistas dentro do paradigma da institucionalização (Aranha, 2000). O terceiro grupo refere-se aos professores pedagógicos atuantes no Ensino Regular, 7%, que convivem com o impacto da Educação Inclusiva dentro da realidade do sistema educacional sem formação nenhuma na área e se deparam diariamente em suas escolas alunos com necessidades educacionais. O quarto grupo reúne uma equipe multiprofissional, 13% de participantes, formada por psicóloga, assistente social e fonoaudiólogas, que possuem a formação dentro da concepção “Clínica-terapêutica” (PERLIN, 1998).

No primeiro grupo, os professores possuem informações recentes ofertados nos cursos de especialização e estudaram os conteúdos para serem aprovados no concurso. Todavia, relatam que não lhes foi possível transpor a teoria para a prática diária e não dominam os princípios básicos que viabilizam a Educação Inclusiva.

Os professores do segundo grupo são os que sempre atuaram com alunos especiais dentro da escola especial. Pela trajetória e experiências, a maioria dos relatos demonstram comprometimento nos encaminhamentos pedagógicos, sempre na tentativa de inovar as práticas com a complexidade que a Educação Especial exige. No entanto, reconhecem que necessitam atualizar-se sobre as mudanças propostas pelas políticas públicas a respeito da função da Educação Especial e do Ensino Regular, com vistas a recolher fundamentos teóricos para as argumentações e generalizações relativas à Educação Inclusiva.

Quando realizada a primeira interação verbal, os profissionais foram solícitos e manifestaram sua intenção de participar da formação continuada e como públicos-alvos da pesquisa, motivados pelo desejo de atualização dos temas que abordassem a Educação Inclusiva. Para a certificação sobre a noção de conhecimento a respeito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi feita uma entrevista verbal.

Lankshear & Knobel (2008) descrevem o relato verbal como uma fase de coleta de dados da pesquisa qualitativa e a entrevista verbal constitui um desses instrumentos.

A entrevista constou de um roteiro de quinze perguntas (APÊNDICE A) sobre Educação Inclusiva e suas implicações. Das quinze perguntas, serão apresentadas

onze perguntas – em razão das demais não apresentarem variações percentuais nas respostas, que serão descritas nos próximos parágrafos – .

Na segunda categoria de perguntas correspondia aos conhecimentos sobre a Educação Inclusiva, contendo dez perguntas, assim elaboradas:

- a) Você saberia explicar os fundamentos históricos e filosóficos da Educação Inclusiva? Justifique.
- b) Você conceitua o que é educação inclusiva e o que é a educação especial?
- c) Argumenta a sua posição (contra ou a favor) sobre inclusão escolar, com base nas últimas legislações?
- d) Com base nos últimos documentos oficiais, saberia categorizar a escola especial?
- e) Relaciona os serviços ofertados para as pessoas com necessidades educacionais especiais no Estado do Paraná?
- f) Identifica a função do professor especializado na perspectiva da educação inclusiva?
- g) Define onde é o lugar para a aquisição da oralidade para os alunos com surdez?
- h) Conhece as conceituações e as terminologias corretas para a educação inclusiva e para as pessoas com surdez?
- i) Reflete sobre seus valores, crenças e preconceitos pessoais e os reflexos nas ações docentes?
- j) Eu acredito que essa formação vai facilitar a minha compreensão sobre a educação inclusiva.

A primeira pergunta tinha a finalidade de investigar o nível de informação sobre os fundamentos históricos e filosóficos da Educação Inclusiva.

Tabela 4 – Conhecimento sobre a fundamentação da Educação Inclusiva

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Nunca saberia explicar os fundamentos históricos e filosóficos da Educação Inclusiva	26	84
Saberia explicar os fundamentos da Educação Inclusiva parcialmente	1	3
Razoavelmente saberia explicar os fundamentos da Educação Inclusiva	3	10
Saberia explicar os fundamentos Educação Inclusiva totalmente	1	3
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os resultados das entrevistas demonstram que 84%, a maioria, carecem de referenciais sobre os fundamentos da educação, inclusive os profissionais atuam na

área de Educação Especial; 3% dos professores declaram ter conhecimento parcial dos temas da Educação Inclusiva, o mesmo percentual daqueles que declaram ter um conhecimento total e 10% declaram ter conhecimento razoável sobre os fundamentos da Educação Inclusiva.

Os resultados da questão dois sobre a conceituação da Educação Inclusiva e da Educação Especial compõem a tabela 5.

Tabela 5 – Conceituação da Educação Inclusiva e da Educação Especial

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Nunca	1	3
Parcialmente	21	70
Razoavelmente	3	17
Totalmente	5	10
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os resultados mostram que (70%) dos sujeitos da pesquisa declaram ter conhecimento parcial sobre as definições sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva e 3% dos alunos revelam não ter conhecimento sobre o assunto. Tais resultados são incompatíveis com as proposições das legislações sobre a Educação Inclusiva. Professores que responderam que saberia conceituar a Educação Inclusiva e a Educação Especial correspondem a 10 %, embora a grande maioria (47%) desses professores tenha sido aprovados em concurso específico em Educação Especial e 17% conceituam razoavelmente.

Quanto a posição se os participantes argumentam sobre a inclusão escolar, com base nas últimas legislações, os resultados foram:

Tabela 6 – Argumentação sobre a Educação Inclusiva

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Nunca	1	3
Parcialmente	20	65
Razoavelmente	8	26
Totalmente	2	6
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Verifica-se que 65% dos entrevistados revelam que possuem conhecimento parcial para se posicionar contra ou favor a Educação Inclusiva; 26% colocam-se de modo razoável; 3% não sabem se posicionar e 6% afirmam que possuem argumentos suficientes para posicionar-se em relação à Educação Inclusiva. Para

Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada valoriza não somente a presença do investigador, como também oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Sobre a categorização da Educação Especial, com base nos últimos documentos oficiais as repostas foram:

Tabela 7 – Categorização da Educação Especial

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Nunca	2	6
Parcialmente	18	58
Razoavelmente	9	30
Totalmente	2	6
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

No levantamento de categorizar a Educação Especial procede à análise das respostas que mostra um aumento significativo em que os alunos demonstram conhecimento entre parcial (58%) e razoável (30%), 6% não saberiam e o mesmo índice de professores que saberia categorizar totalmente.

No levantamento relativo aos conhecimentos dos participantes sobre os serviços ofertados para pessoas com NEE no Estado do Paraná, as respostas foram:

Tabela 8 – Serviços ofertados para pessoas com NEE no Estado do Paraná

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Nunca	0	0
Parcialmente	18	58
Razoavelmente	11	36
Totalmente	2	6
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Observa-se um resultado inédito de 0% na opção “nunca” e novamente o conhecimento parcial (58%) predomina nas respostas, seguido de conhecimento razoavelmente (36%) e de 6% que demonstra total conhecimento sobre os serviços para as pessoas com NEE no Estado do Paraná.

Em relação a utilização de terminologias adequadas para a Educação Inclusiva, os resultados foram:

Tabela 9 – Terminologia para a Educação Inclusiva

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Nunca	0	0
Parcialmente	15	48
Razoavelmente	9	29
Totalmente	7	23
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os dados demonstram que os entrevistados apresentam o conhecimento das terminologias adequadas utilizadas para a Educação Inclusiva; 48% deles demonstram ter conhecimento razoável e, no nivelamento de resultado, os demais possuem conhecimentos entre parcial (29%) e total (23%) sobre as terminologias. O desenvolvimento linguístico e a formação da identidade e (ou) constituição de sujeitos com NEE são elementos subjetivos, mas definitivos para o processo de inclusão (LAPLANE, 2007).

Na pergunta se os participantes refletem sobre seus valores, crenças e preconceitos pessoais e dos reflexos nas ações docentes, a figura 3 apresenta os resultados.

Tabela 10 – Reflexão dos valores crenças e preconceitos pessoais e os reflexões nas ações docentes.

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Nunca	0	0
Parcialmente	15	3
Razoavelmente	9	87
Totalmente	7	10
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

A respeito dos valores e dos preconceitos, 87% dos professores refletem razoavelmente a respeito, 10% refletem com frequência e 3% refletem parcialmente.

No terceiro bloco de perguntas refere-se ao conhecimento sobre o uso da tecnologia de informática e foram realizados os seguintes questionamentos de múltiplas escolhas:

- a) Eu me classifico o meu conhecimento em informática como:
 - () Péssimo (a) () Regular () Bom () Ótimo (a)
 - Descreva como:
- b) Já participou de algum curso a distância?

() Sim () Não

Os resultados sobre o domínio da tecnologia encontram-se na Tabela 11. O grupo revela um pouco familiaridade com o recurso digital. Numa escala entre o conceito ótimo, bom, regular e péssimo: ótima familiaridade no computador representa 3% dos profissionais, que se encaixa no conceito de imigrantes digitais. Mark Prensky (2009) estabelece que o termo Imigrante Digital refere-se às pessoas que conseguiram aprender a usar as tecnologias digitais, uns mais, outros menos. Os profissionais que responderam que sabem ligar, desligar e ver e-mail somam 10% e aqueles que só conseguem acessar o computador com correspondem a 83% e 4% dos profissionais não acessam o computador e não tem nenhuma noção do funcionamento.

No questionamento sobre o conhecimento em informática, a figura 11 mostra os resultados.

Tabela 11 – Conhecimento de informática

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Péssimo	26	83
Regular	1	4
Bom	3	10
Ótimo	1	3
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Verifica-se que somente 7% dos alunos participaram de um curso a distância.

Dado que estudo centra-se na formação de profissionais mediante a EAD, inclui-se a questão “meu conhecimento em informática é”, cujos resultados encontram-se na figura 5.

Tabela 12 – Participação do Curso a Distância

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Sim	3	7
Não	28	93
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Com os dados fornecidos pelas entrevistas semiestruturadas, na parte de comentários em cada questão, apareceu com constância a necessidade de voltar a estudar, a necessidade de atualizar-se a necessidade de rever os conceitos, enfim, os comentários convergiam quanto à intenção de participar de formação continuada

em Educação Inclusiva, constatadas pelo “instrumento de análise inicial”, (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p.171).

No desafio de atender às características do grupo, de pouca familiaridade com os recursos digitais e interessados em atualizar-se sobre a Educação Inclusiva e as implicações, a proposta de formação continuada assume o formato de curso de extensão, na modalidade de Educação à Distância, como aprendizes em tecnologias e apropriação de conhecimentos acerca do tema.

4.4. PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Educar para a diversidade, recomendação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), significa desenvolver a capacidade dos alunos em aprender, sendo que as competências docentes devem direcionar, ampliar e repensar caminhos para ensinar e aprender no século XXI.

Nessa perspectiva, a formação continuada é concebida como uma das práticas para apropriação dos princípios da Educação Especial em contexto da Educação Inclusiva, tendo em vista a preparação dos profissionais em suas diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes para assumem a imprevisibilidade das situações que irão enfrentar.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que

as escolas e as comunidades devem unir-se para garantir que sejam estabelecidas e seguidas os princípios de uma educação de qualidade para todos os alunos. [...] para indivíduos comprometidos com o objetivo de implementação de uma mudança significativa e duradoura que beneficie todos os alunos (p.84).

Nesse viés, para corresponder a essa função social, a formação deve envolver múltiplos saberes, formação pessoal e profissional produzidos pelas ciências humanas da educação.

Os autores como Shön (1995) e Tardif (2002) referem aos saberes disciplinares como os que compõem a formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares relacionados ao projeto de ensino – aos conteúdos, métodos, técnicas de ensino para a formação dos alunos; a proposta

no âmbito da escola – os saberes da experiência, da prática cotidiana que provêm da cultura.

Nesse sentido, a formação de professores para o Ensino Regular e para atuar na Educação Especial deve contemplar o desenvolvimento da autonomia pessoal, social e intelectual. Para consolidar uma formação, torna-se necessário dominar as metodologias específicas e as estratégias didático-metodológicas de acesso ao conhecimento; com isso, os educadores estarão aptos para o atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte ao professor do Ensino Regular.

Zabala (2008) afirma que “a função social do ensino é formar para compreender a realidade e intervir nela, o que implica ter de ensinar para a complexidade” (p. 42). Assim, cabe aos educadores acreditar nos conceitos teóricos científicos, sociais e filosóficos, organizados de maneira dialética, pois constituem fatores de mudanças sociais.

Os educadores, de maneira geral, assustam-se diante da possibilidade de receber em sua sala de aula um aluno com necessidades educacionais especiais, amparam-se na argumentação do despreparo profissional. No entanto, o fato mais assustador não é o total desconhecimento de metodologias apropriadas e sim, a ignorância do próprio conceito de deficiência, que é confundida frequentemente com incapacidade e limitações cognitivas.

A prevalência de atitudes interconectada das relações, do isolamento e individualismo à partilha e à construção coletiva, atitudes que caracterizam o professor reflexivo, requer muito além da aceitação dos alunos com NEE e pré-disposição dos professores. É fundamental despertar o hábito do trabalho cooperativo e da reflexão coletiva, assim como realizar uma análise crítica dos problemas e das atividades profissionais enfrentados pelos educadores, visando à conscientização e à melhor sistematização dessas atividades.

Segundo Marchesi, Coll e Palacios (2004) há um conjunto de problemas com as quais se defrontam os professores em sua prática de educação dos alunos com NEE, tais como: organizar a aula; proporcionar adequados aspectos para a aprendizagem; manejar eficazmente diversas e inesperadas solicitações; atualizar-se e atender às demandas da família e da comunidade.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), homologado no Parecer nº 4 de 02 de outubro de 2009, que constitui uns dos últimos documentos diretivos sobre Educação Inclusiva, encontra-

se: “Para atuação no AEE (Atendimento Educacional Especializado), o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009, ART. 12).

Tendo isso presente foi organizado uma proposta de intervenção de formação continuada para os profissionais que atuam em uma Escola de Educação Especial, como descrito nos próximos parágrafos.

4.4.1 Estrutura da Formação Continuada

O curso intitulado “Tópicos em Educação Inclusiva” foi ofertado na modalidade EAD (Ensino a Distância), compreendendo 32 horas e 30 minutos a distância e 7 horas e 30 minutos presencial, totalizando 40 horas.

A professora-pesquisadora atuou como tutora e como autora dos conteúdos postados na formação a distância, com a organização técnica da equipe da PUCWEB, no ambiente virtual de aprendizagem Eureka para o desenvolvimento dos módulos.

No processo de planejamento dos cursos a distância recorreu-se ao apoio do Mapa Conceitual (FIGURA 8). O Mapa Conceitual funda-se no conceito básico da teoria de David Ausubel (1968) apud Moreira e Masini (2006), que consiste no processamento de conceitos, ideias e proposições que adquirem significados por meio de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva, com possibilidade de formação de novas informações, com clareza, estabilidade e diferenciações. Essa teoria compreende, também, o conceito de "organizadores prévios", segundo o qual o professor deve associar, antecipadamente, os objetivos a atingir com os saberes.

A elaboração do Mapa Conceitual estabeleceu as pontes cognitivas para a compreensão da ementa do curso, dando início ao processo de desenvolvimento do curso com a equipe da PUCWEB.

A ementa foi elaborada considerando: a evolução histórica e filosófica da Educação Especial; a revisão do conceito das necessidades especiais; as terminologias utilizadas na Educação Inclusiva; a Educação Especial no contexto da sociedade brasileira; políticas de atendimento às necessidades educacionais

especiais frente das políticas de integração e inclusão, a nacional e a estadual; a ética pessoal na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em relação às competências, a formação continuada se estrutura de forma a atualizar os profissionais que atuam na Educação Especial, objetivando:

- a) Compreender a Educação Especial e sua inserção no contexto do sistema educacional brasileiro.
- b) Analisar e refletir sobre as políticas públicas, as abordagens e as tendências da Educação Especial em direção a uma práxis transformadora que possibilite a construção do conhecimento e a participação deste alunado na escola e na sociedade.
- c) Possibilitar o acesso ao conhecimento das concepções e tendências da Educação Inclusiva, permitindo a elaboração de reflexões e trocas autênticas no ambiente virtual de aprendizagem Eureka.
- d) Analisar as implicações técnicas de ensino a distância convertendo as informações em conteúdos para o ambiente virtual de aprendizagem (Eureka), subsidiando os professores na prática pedagógica no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para a formação contínua em processo de apropriação das informações, o curso objetivou dos participantes as habilidades de:

- a) Identificar os propósitos do módulo “Tópicos em Educação Inclusiva”, por meio de apresentação do plano de trabalho.
- b) Identificar as concepções, as abordagens e tendências paradigmáticas, com reflexão dentro do contexto histórico da educação direcionada às pessoas com deficiências.
- c) Analisar o conceito de diversidade e sua influência nas concepções da Educação Especial, na origem da educação para todos e no sentido da Educação Especial dentro da Educação Inclusiva.
- d) Identificar as terminologias adequadas para a Educação Inclusiva como resultado social para a superação das designações discriminatórias.
- e) Refletir sobre as políticas públicas, as tendências e as funções da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
- f) Identificar as funções das modalidades dos serviços especializados existentes no Estado do Paraná, com destaque à função das escolas especiais.

- g) Identificar as implicações determinadas pelo Decreto nº 5.626/05 na Educação Especial, especificamente na educação dos surdos.
- h) Estabelecer os pontos e contrapontos a respeito da determinação de uso de Libras como a primeira língua para o surdo.
- i) Perceber o professor como o elemento principal no processo de inclusão, sendo perceptivo e autorreflexivo sobre os seus preconceitos e o meio de superá-los, para que possa obter um melhor e maior aprendizado dos alunos incluídos.

Em relação às exigências legais da pesquisa, no que diz respeito aos princípios éticos do ser humano, foi feito cadastro junto ao SISNEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), órgãos que têm a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, além da função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam, neste estudo a PUCPR.

O teor da pesquisa foi esclarecido aos trinta participantes, que representam o público alvo da pesquisa dentro da condição estabelecida pelo Comitê de Ética, que implica o consentimento livre e esclarecido dos participantes (APÊNDICE B), cientes do tratamento digno e de respeito a sua autonomia e defesa à vulnerabilidade; dos benefícios e danos, da relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e da minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, garantindo-lhes a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária que gera a pesquisa.

O curso “Tópicos em Educação Inclusiva” foi constituído de cinco módulos (APÊNDICE C) que serão descritas nos próximos parágrafos.

4.4.1.1 A descrição dos módulos

Os cinco módulos que compõem a formação foram assim estruturadas:

4.4.1.1.1 O Módulo 1 – Orientações gerais

O módulo inicial consistiu em orientações gerais realizados em dois momentos presenciais, com o objetivo de Identificar os propósitos do módulo “Tópicos em Educação Inclusiva”, por meio de apresentação do plano de trabalho, totalizando 3 horas /aulas. Esse módulo foi organizado em:

Na Unidade 1 foi proposto Encontro Presencial, com as apresentações do professor, do módulo, dos objetivos, da metodologia aplicada e das atividades a serem desenvolvidas de forma não presencial. Nesse encontro formalizou-se o desenvolvimento da pesquisa por meio de leitura do termo de consentimento. Neste contato inicial foi entregue um questionário de dez perguntas (descrita no item público-alvo) sobre fundamentações, terminologias adequadas, conceituações, principais modalidades e legislações atuais da Educação Inclusiva, sendo que as respostas constituíram dados iniciais para caracterizar o público alvo e verificar o conhecimento da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Para a entrega da atividade, o arquivo foi disponibilizado no material de apoio, com orientação de clicar no botão "Entregar trabalho" no Plano de Trabalho do Eureka e anexar o arquivo produzido pelos alunos.

Na Unidade 2 foi programado um Encontro Presencial: para a ambientação no Eureka. Nesta oportunidade os alunos participaram de uma ambientação no ambiente virtual de aprendizagem: Eureka. Também, foram apresentados os propósitos da formação continuada, com enfoque na metodologia aplicada e o uso dos recursos pedagógicos contidos no Eureka. Para atender a todos os professores, o encontro foi feito em dois grupos na sala de informática, com o objetivo de familiarizá-los ao ambientação no ambiente virtual de aprendizagem Eureka.

As orientações foram apresentadas mediante a explicação do funcionamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem e os locais postados para o plano de trabalho, com os objetivos, a metodologia e avaliação, além do cronograma detalhado do início e término das atividades. O *tour* pelo Eureka foi apresentado de forma coletiva e com as devidas orientações a respeito de realização de cadastro para o acesso, por meio do link: <http://eureka.pucpr.br/apresentacao/Eureka>.

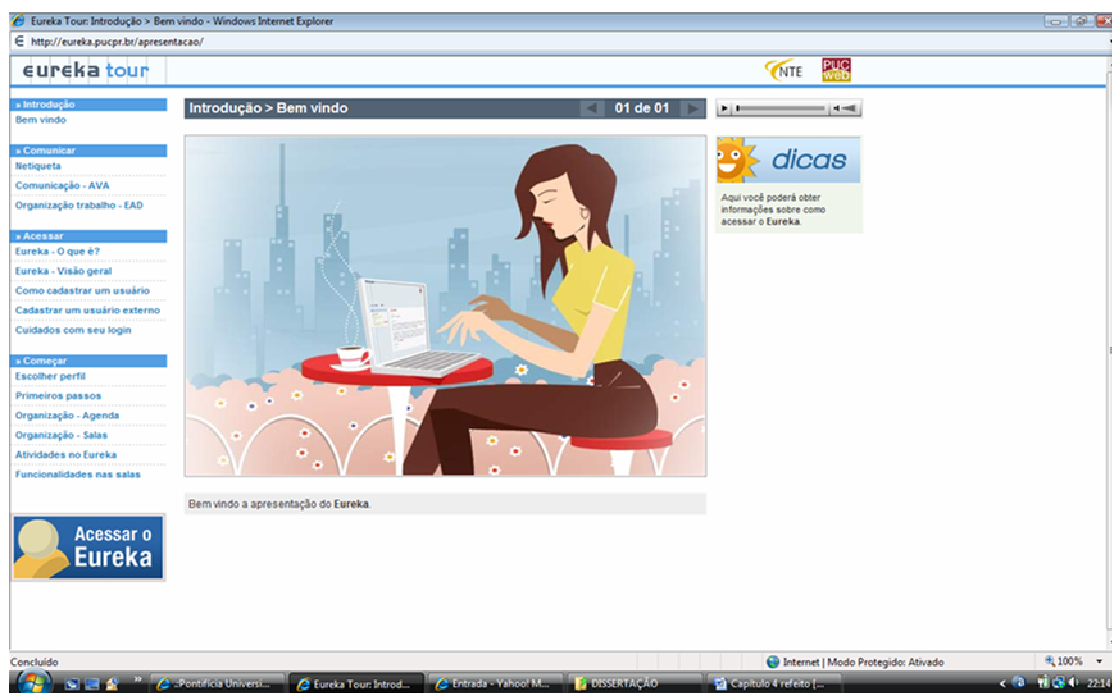


Figura 9 – Tour pelo Eureka.
Fonte: www.pucpr.br/eureka

Com visão geral do Módulo, a Unidade 2 foi composta com fins de esclarecer dúvidas sobre os temas abordados nos cinco módulos que compunham no plano de trabalho “Tópicos em Educação Inclusiva”. Assim, foi solicitada como atividade, leitura do Plano de Trabalho (FIGURA 10) do módulo com o objetivo de conhecer as atividades que serão desenvolvidas.

Na atividade 2, a orientação foi de participar do Fórum Tira-dúvidas do curso: “Tópicos em Educação Inclusiva” (FIGURA 11). Durante a realização das atividades propostas você poderá encontrar algumas dificuldades.


4.4.1.1.2 O Módulo 2 – O módulo denominado de “Fundamentação”

Este Módulo foi organizado em duas unidades.

Na Unidade 3 objetivou-se identificar as concepções, as abordagens e tendências paradigmáticas, com reflexão dentro do contexto histórico da educação

PlanoTrabalhoEducacaoInclusiva[1].pdf - Adobe Reader
Arquivo Editar Visualizar Documento Ferramentas Janela Ajuda

1 / 10 75,7% Localizar

 PUCPR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

-PLANO DE TRABALHO DO MÓDULO-

CURSO: Tópicos em Educação Inclusiva	ANO: 2009
CARGA HORÁRIA TOTAL: 40h	CARGA HORÁRIA À DISTÂNCIA: 32.5h
PROFESSOR: Neide Miyao Shimazaki Tsukamoto	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL: 7.5h

EMENTA:
Neste módulo serão abordados: a evolução histórica da Educação Especial; revisão do conceito das necessidades especiais; as terminologias utilizadas na educação inclusiva; Educação Especial no contexto da sociedade brasileira; políticas de atendimento às necessidades educacionais especiais frente às políticas de integração e inclusão; ética pessoal na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

COMPETÊNCIAS:
Compreender a educação especial e sua inserção no contexto do sistema educacional brasileiro.
Analisar e refletir sobre as políticas públicas, as abordagens e as tendências da educação especial em direção à uma prática transformadora que possibilite a construção do conhecimento e a participação deste aluno na escola e na sociedade.
Possibilitar o acesso ao conhecimento das concepções e tendências da educação inclusiva, permitindo a elaboração de reflexões e trocas autênticas no ambiente virtual de aprendizagem Eureka.
Analisar as implicações técnicas de ensino a distância converendo as informações em conteúdos para o ambiente virtual de aprendizagem (Eureka), subsidiando os professores na prática pedagógica no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

HABILIDADES:
Identificar os propósitos do módulo "Tópicos em Educação Inclusiva", por meio de apresentação do plano de trabalho.
Identificar as concepções, as abordagens e tendências paradigmáticas, com reflexão dentro do contexto histórico da educação direcionada as pessoas com deficiências.
Analisar o conceito de diversidade e sua influência nas concepções da educação especial, na origem da educação para todos e no sentido da educação especial dentro da educação inclusiva.
Identificar as terminologias corretas para a educação inclusiva como resultado social para a superação das designações discriminativas.
Refletir sobre as políticas públicas, as tendências e as funções da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Identificar as funções das modalidades dos serviços especializados existentes no Estado do Paraná, com destaque na função das escolas especiais.
Identificar as implicações determinadas pelo Decreto 5625/05 na educação especial, especificamente na educação dos surdos.
Estabelecer os pontos e contrapontos a respeito da determinação de uso de Libras como a primeira língua para o surdo.
Perceber o professor como o elemento principal no processo de inclusão, sendo perceptivo e auto-reflexivo sobre os seus preconceitos e no meio de superá-los, para que possa refletir em um melhor e maior aprendizado dos alunos incluídos.

Entrada - Yahoo! M... Eureka - Windows L... DOSSIERIAÇÃO Capítulo 4 referido [-] PlanoTrabalhoEduc...

<http://eureka.pucpr.br/cronograma/cronograma.php?opendir=1&categoriaAtividade=oficial>

Nesta oportunidade os alunos participando de uma ambientação no ambiente virtual de aprendizagem: Eureka.

Material de apoio

Links da atividade
[Ir no Eureka](#)
 Eureka

+ Nova atividade

Unidade 02 - Apresentação e Dúvidas Gerais do Módulo

01 [↑ ↓ detalhes](#)

Leitura: Plano de Trabalho
 Leitura
 Data: 20/05/2009 - 12/08/2009
 C. Horária: 1h [↑ ↓](#)

Descrição:
 Ler o plano de trabalho "Tópicos em Educação Inclusiva", para conhecer as atividades que serão desenvolvidas no módulo.

Material de apoio

Arquivos da atividade
[PlanoTrabalhoEducacaoInclusiva.pdf](#)
 Plano de Trabalho

02 [↑ ↓ detalhes](#)

Fórum Dúvidas do Curso: Tópicos em Educação Inclusiva
 Fórum
 Data: 20/05/2009 - 12/08/2009
 C. Horária: -

Descrição:
 Durante a realização das atividades propostas você poderá encontrar algumas dificuldades.
 - "Não entendi o que o professor pediu na atividade da unidade 1 do Módulo 3. Você poderia me explicar?"
 Esta e outras perguntas você poderá colocar neste fórum para que o professor possa ajudá-lo.

/11/2009 22:26:19
 topo

direcionada as pessoas com deficiências. Esta unidade foi composta de três atividades.

Na Atividade 1 foi proposto leitura do material didático que resultou do trabalho colaborativo entre a pesquisadora, responsável pela pesquisa e organização dos conteúdos, e a equipe técnica do Eureka, a PUCWeb, cujo apoio técnico consistiu na preparação do material em projeto gráfico de *Power Point* (ppt) de trinta e um *slides* salvo em PDF e disponibilizada no “arquivo” identificado como “FundamentosDaInclusao” (APÊNDICE D). Veja o primeiro *Slide*:



Figura 12 – Slide 1 – Fundamentos da inclusão
Fonte: A autora

Durante a leitura solicitada dos participantes a observação dos aspectos históricos e filosóficos acerca da educação das pessoas com deficiências, e as transições paradigmáticas.

Na Atividade 2 foi desenvolvida a leitura: A Educação Inclusiva – um meio de construir escolas para todos no século XXI, disponibilizado no material de apoio. Durante a leitura, procure analisar as diferenças das concepções e definições sobre diversidade, Educação Especial e a Educação Inclusiva. Link: A Educação Inclusiva – um meio de construir escolas para todos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> - Portal MEC de domínio público .

Na leitura do texto foi solicitado a realização de uma análise das diferenças das concepções e definições sobre diversidade, Educação Especial e a Educação Inclusiva em documentos aprovados pelo órgão responsável (MEC), sem desvincular dos objetivos em processar uma leitura crítica.

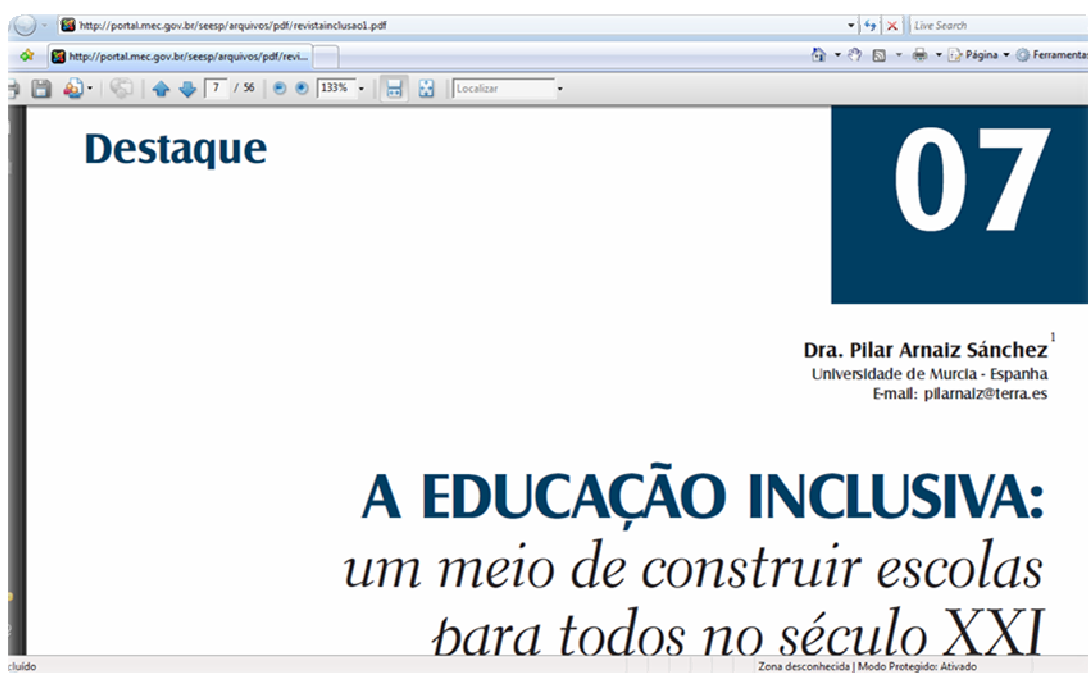


Figura 13 – Texto de leitura
Fonte: www.pucpr.br/eureka

Na Atividade 3, com base nas leituras, solicitou-se a participação nas discussões, com os seguintes questionamentos: O que você pensa da inclusão?– no Fórum de Discussão relacionando com os fundamentos da inclusão e com a escola inclusiva.

Na Unidade 4, a proposta refere-se ao estudo sobre as terminologias para a Educação Inclusiva e tem como objetivo identificar as terminologias adequadas para a Educação Inclusiva como resultado social para a superação das designações discriminatórias. Na organização foi considerada a abordagem sócio-cultural que concebe a linguagem como fruto do processo dialético, oriunda do seu princípio constitutivo. Também, nessa Unidade, foram desenvolvidas em duas atividades:

Na Atividade 1 foi realizada a leitura dos textos sobre as Terminologias para Educação Inclusiva, disponibilizados no material de apoio: Os textos foram disponibilizados nos links:

Terminologias corretas para a Educação Inclusiva:

<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&canal=opinioaoSentidos>
- UOL

Terminologia correta para as pessoas com surdez

<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8325&codtipo=8&subcat=31&canal=visaoSentidos> – UOL. Esse último, em função de os participantes atuarem na Escola de Educação Especial para Surdos.

As leituras solicitadas envolveram informações a respeito das terminologias adequadas à Educação Inclusiva disponibilizadas no material de apoio e com orientação de acesso.

Na Atividade 2 foi proposta a elaboração de um texto analítico constituiu a atividade que completa a avaliação processual do Módulo 2. Solicitou-se o texto contendo uma lauda, sobre as definições, nomenclaturas e as leis que garantem a Educação Inclusiva.

A orientação foi enviada via correio e foi solicitado para utilizar o e-mail do Eureka. Os pedidos se repetiam e as orientações também. Foi disponibilizado o link explicativo a respeito de como encaminhar a análise crítica, disponível em:

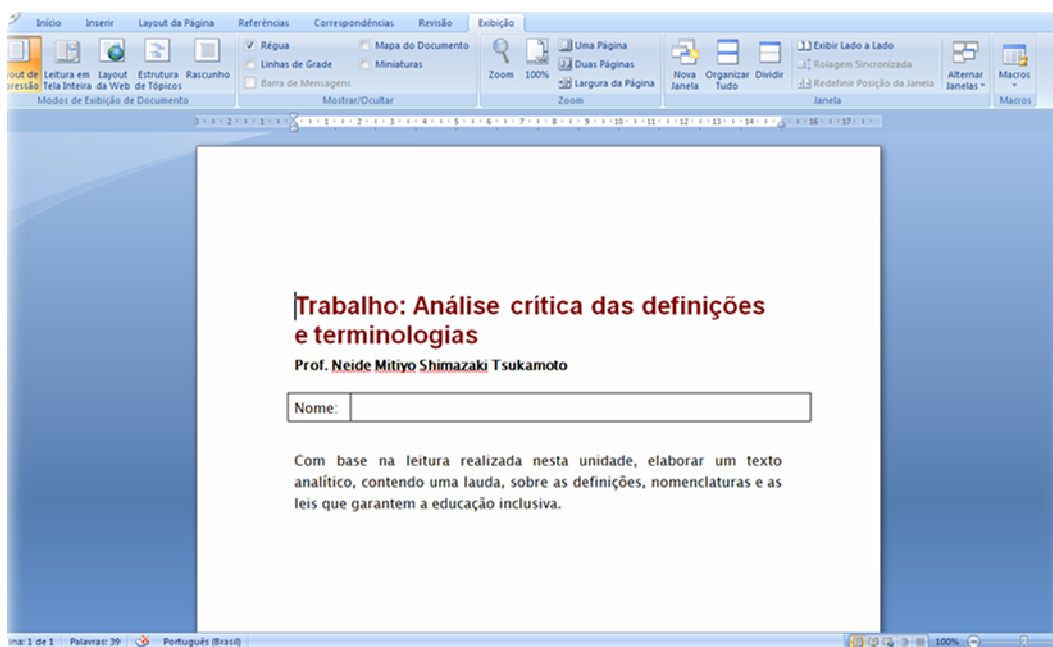


Figura 14 – Análise crítica – Terminologias para Educação Inclusiva
Fonte: A autora

4.4.1.1.3 O Módulo 3 – Atualidades em legislações

Formado por três unidades Atualidades: Legislação Nacional; Atualidade: Legislação Estadual; Atualidade: Legislação específica – uso de LIBRAS, assim desenvolvidas:

Na Unidade 5 foram envolvidos estudos sobre a Política Nacional e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que foram realizados na Atividade 1, por meio de leitura do texto sobre a Política Nacional e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, constitui o material de apoio, disponibilizado no link: http://www.bancodeescola.com/PoliticaEducacao_Especial_Jan_2008.doc, de domínio público; na Atividade 2, que foi solicitada a produção de um texto dissertativo a respeito do documento analisado – Política Nacional e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – para constatar se o aluno concorda com as colocações dos documentos oficiais sobre inclusão escolar na realidade educacional brasileira. O texto deveria conter no mínimo uma página contemplando os três itens básicos para a dissertação: problematização, argumentação e conclusão.

O encaminhamento do texto foi na opção "Entregar trabalho" no Plano de Trabalho do Eureka para anexar o "Arquivo: TrabalhoEducacaoEspecial.doc."

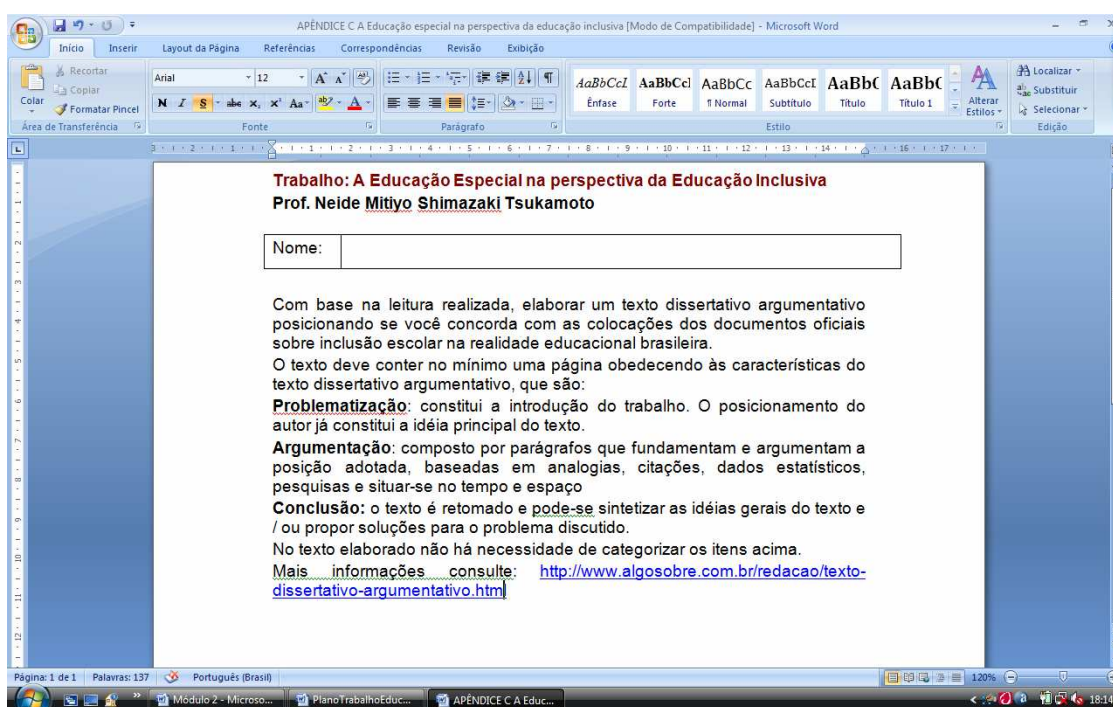


Figura 15 – A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
Fonte: A autora

Na Unidade 6 diz respeito à Rede de Apoio da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Formado por duas atividades. A Atividade 1: leitura do texto “Rede de Apoio da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”, disponibilizado no material de apoio, a fim de identificar as funções das modalidades dos serviços especializados existentes no Estado do Paraná, com destaque na função das escolas especiais. O texto encontra-se no link:

http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/Deein_sem_ped_2009.pdf, de domínio público.

Na Atividade 2 solicitou-se a participação no Fórum de Discussão: A escola especial na perspectiva da inclusão mediada pelo questionamento: O que você pensa da escola especial na perspectiva da inclusão?. Com reflexão solicitada a partir da análise da escola especial na perspectiva da inclusão, sem limite de participação e interações com os colegas a respeito do tema, no Fórum de Discussão: A escola especial na perspectiva da inclusão mediada pelo questionamento: O que você pensa da escola especial na perspectiva da inclusão?

A Unidade 7 refere-se ao Decreto Federal n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, oficializando a Língua Brasileira de sinais – Libras, que resultam em um grupo de documentos oficiais recentes em legislações em âmbito nacional, estadual e as especificidades dos direitos da pessoa com surdez a respeito das Libras. Os estudos foram desenvolvidos em duas atividades. A primeira, a Atividade 1: Solicitou-se a identificação dos direcionamentos em relação à formação profissional, disciplina curricular, difusão e acesso; direitos e garantias e o papel do poder público em relação às Libras. Também, identificar os contrapontos e as razões das críticas do Decreto Federal n.º 5.626/05. Disponível no link: Decreto Federal n.º 5.626/2005.

Site:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html

Também, identificar os contrapontos e as razões das críticas do Decreto Federal n.º 5.626/05 por meio do texto “Manifesto dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa” no link:

<http://www.emdiacomacidadania.com.br/documentos/SULP.manifesto.surdosalnguaportuguesa.2009.pdf>, todos de domínio público.

Na Atividade 2 foi realizada avaliação mediante a elaboração de um texto de opinião, de cinco linhas, a partir do questionamento: Qual é a função do professor especializado e onde é o lugar para a aquisição da oralidade?

Para o desenvolvimento dessa atividade utilizou-se o recurso de “arquivo” disponibilizado no material de apoio, com a orientação de que a resposta para o questionamento devesse conter, no mínimo, cinco linhas. Para entregar o exercício, deveria ser acessado o link: "Entregar trabalho" no Plano de Trabalho do Eureka com o anexo do documento TrabalhoLugarOralidade.doc.

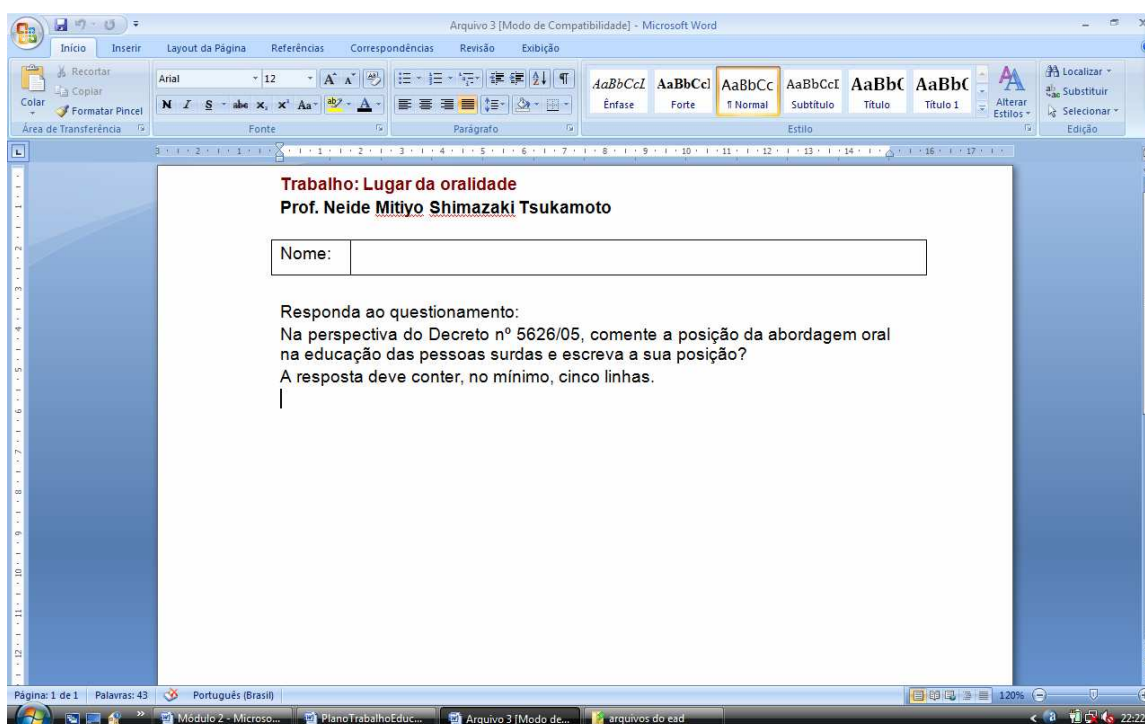


Figura 16 – Lugar da oralidade
Fonte: A autora

4.4.1.1.4 O Módulo 4 – Portfólio e reflexões

Composto por duas Unidades, processadas em presencial e a distancia, a saber:

Na Unidade 8 refere-se à elaboração das reflexões do processo formativo proposto, com o objetivo de elaborar um Portfólio a partir das informações desenvolvidas, relacionando a retrospectiva informativa com as considerações finais. Essas orientações foram feitas a distância.

As orientações sobre a elaboração do portfólio foram de acordo com as normas da ABNT (BRASIL-CORDE, 2009), disponibilizadas no material de apoio e entregue na opção Entrega de Trabalho (APÊNDICE E).

Na Unidade 9 realizou-se Encontro Presencial, para as reflexões sobre o preconceito, a partir dos vídeos “Luz da Escuridão” disponível no endereço virtual: http://www.youtube.com/watch?v=TCcCs-kz3_A e “Inclusão: ainda há tempo”, disponível no endereço virtual:

http://www.youtube.com/watch?v=Hm_TMVA9qqg&NR=1 com via de acesso no material de apoio.

Foi realizado um seminário a partir da seguinte reflexão: Como anda o seu preconceito? Formalizou-se a participação com o desenvolvimento de um breve comentário, com no mínimo dez de linhas sobre o assunto, entregue em sala.

4.4.1.1.5 O Módulo 5 – Avaliação do módulo

Na Unidade 10, que representa a atividade final da formação continuada com o processamento da avaliação, solicitou-se a realização de um questionário de dez perguntas sobre a Educação Inclusiva. As respostas constituíram dados finais sobre o conhecimento e as reflexões desenvolvidas nos temas abordados no decorrer de cada módulo. Disponibilizada pela professora-moderadora presencialmente no link: <http://brasigo.com.br/perguntas/o-conceito-de-educacao-inclusiva-ganhou-maior-notoriedade-a-partir-de-que-ano>.

O Módulo 5 – Formado pela Unidade 10, que representa a atividade final da formação continuada com o processamento da avaliação. Solicitou-se a realização de um questionário de treze perguntas sobre a Educação Inclusiva e sobre o ambiente virtual de aprendizagem Eureka (APÊNDICE F). As respostas constituíram dados finais sobre o conhecimento e as reflexões desenvolvidas nos temas abordados no decorrer de cada módulo.

Os resultados já foram apresentados em cada módulo desenvolvidos em forma de “Tabela” e os outros pareceres serão descritos nos próximos parágrafos.

Nesse sentido, a Unidade 10 consistiu em avaliar dos participantes o conhecimento em Educação Inclusiva, individual e presencial, contendo a identificação do aluno; análise do aprendizado em relação ao conhecimento adquirido sobre o curso “Tópicos em Educação Inclusiva”, que requer análise dos resultados.

5 ANÁLISES DOS RESULTADOS

A prática educacional inclusivista não se garante por meio de promulgações de leis que obriguem as escolas especiais a aceitarem a matrícula dos alunos “especiais” e (ou) a “extinção” da Educação Especial, mas demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento dos sistemas de ensino, sem as quais não será possível garantir um processo de escolarização de qualidade.

Bueno (1999) afirma que as atitudes e as formas de interação na escola dependem de alguns fatores, como o aprimoramento profissional resultante de uma conscientização cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Assim, na busca de forma mais coerente de ação pedagógica inovadora e de clareza a cerca das questões práticas e políticas das diferenças, a estruturação e o planejamento dos módulos de curso de extensão “Tópicos em Educação Inclusiva” foram desenvolvidos em cinco módulos a distância. Os resultados desse processo foram descritas de acordo com os indicadores dos níveis de conhecimento epistemológico sobre a Educação Inclusiva dos participantes e da análise da relação dos participantes com o ambiente virtual de aprendizagem. Embora os resultados tivessem sido obtidos de forma dinâmica e com interações autênticas, apresenta-se, em alguns momentos, de forma esquemática para uma melhor visualização, nas análises dos resultados que se seguem.

5.1 RESULTADOS DO MÓDULO 1

No encontro presencial do Módulo 1, os alunos aceitaram os termos do documento de consentimento livre e esclarecido dos participantes.

Neste módulo, os participantes em sua maioria questionaram e pediram esclarecimentos detalhado de cada módulo, em relação aos itens “peso da avaliação”, prazo de entrega e as atividades solicitadas. Durante a orientação anotaram e elaboraram um texto de instrução, apesar das explicações de que essas informações estavam disponibilizadas no Eureka, com passo a passo. Considerando

o primeiro acesso ao AVA Eureka, os participantes expressaram que era excesso de informações sobre os recursos do Eureka e optaram por realizar cadastro do aluno, seguindo os passos anotados. Neste viés, anteciparam que necessitariam de apoio constante e a realização desse curso seria um desafio para superar o “medo de computador”, principalmente para as profissionais que não têm nenhum contato com a informática. Esse fato se confirmou, quando as participantes solicitaram orientação pelo telefone para efetuar o cadastro de acesso e ninguém participou do Fórum Tira-dúvidas do Eureka e curso. Também, constatou-se que poucos refizeram o *tour* pelo Eureka.

5.2 RESULTADOS DO MÓDULO 2

No Módulo 2, os pedidos de orientações foram feitos pela maioria dos participantes e foi elaborado um passo a passo e enviado pelo e-mail (ANEXO 1).

Na primeira leitura, Fundamentos da Inclusão, somente uma aluna acessou o Fórum de dúvida para pedir orientação, mas acabou recusando, porque solucionou sua questão por autoaprendizagem:

P1: “[...] no plano de trabalho existe um Módulo 01, que não consigo acessar, e consta como atividade atrasada, com um ponto de exclamação. Como faço para acessar este primeiro módulo??”(sic.).

P1: “Conseguí marcar como atividade finalizada já, desconsidere...”(sic.).

Em outra participação, no Fórum de Dúvidas foi confundido com o Fórum de Discussão e postado erroneamente:

P2: “Para falar a verdade acredito que o surdo deve saber as duas línguas, a própria dele e a nossa, pois das duas maneiras juntas seu aprendizado será mais proveitoso”.(sic.).

Também, na segunda leitura, a Educação Inclusiva – um meio de construir escolas para todos no século XXI, houve três participações no Fórum de Dúvida inseridas de forma errada, pois se tratava do conteúdo do Fórum de Discussão, que

a participante transferiu, dentro do prazo estipulado. A duas outras participações eram manifestações sobre os textos:

P3: “O texto coloca muito bem os conceitos de Educação Inclusiva, porém para mim no momento que esta a educação no Brasil é uma utopia. Hoje ainda nos deparamos com estatísticas que mostram o desempenho dos alunos ditos “normais” e nos decepcionamos com o nível de nossa educação. Enquanto a educação e as escolas não entrarem no século 21 e houver uma mudança não só de paradigmas mas também do professor, não haverá espaço para aquelas crianças ditas “especiais”(sic.).

P4: “Gostei muito da forma que foi passada as diferenças entre inclusão e integração, muitas vezes o que mais vemos é a segunda opinião, na educação do surdo acho mais fácil fazer a inclusão, mas as vezes fico pensando existem alguns com DM que dificilmente vão conseguir ser incluídos, então como fica? é muito complicado” (sic.).

Diante dos relatos e grandes dificuldades na identificação da função de Fórum de Dúvidas e da função do Fórum de Discussões, foram feitas orientações individuais e de forma presencial.

Os alunos, a maioria sem histórico de uso dos recursos informatizados, recorriam à moderadora via telefone para os esclarecimentos de dúvidas, principalmente solicitavam como iniciar o acesso ao Eureka.

Nessa orientação, foi constatado que as razões das dificuldades consistiam na falta de conhecimento sobre a função do mouse e de orientação espacial de movimentação na tela; na dificuldade de diferenciar as funções do computador das funções da rede; na dificuldade em apropriar a sequência do acesso na página, pelo fato de nunca terem recebido e enviado mensagem na Internet, o que refletia em grande dificuldade para acessar o endereço eletrônico da PUC; na falta de conhecimento de digitação.

Em relação ao conhecimento sobre ambiente virtual de aprendizagem e outros conceitos relativos às TICs, esses alunos se aproximam a classificação de Wesley Fryer (2009) apud Salles (2009) como sendo “Voyeurs” aqueles que sabem da existência da tecnologia, mas não as utilizam. Na tentativa de aproximar dos conceito de “imigrantes digitais” que correspondem aos que participam nas redes digitais porém de modo limitado, de Marc Prensky (2009) apud Salles (2009), foi feito outro encontro presencial, com orientações individuais, totalizando uma a uma hora e meia de formação, para assegurar a participação no curso de extensão. As orientações básicas fornecidas foram:

- Ligar / desligar o computador.

- Manusear o mouse, por meio de exercitação em clicar o alvo.
- Orientação sobre a postura e as posições dos braços e dedos ao digitar.
Lições de digitações para casa.
- Explicação geral dos dispositivos do computador, com noções gerais.
- Editor de texto, como salvar em um arquivo.

Para acessar a página da PUC, os participantes anotaram e elaboraram um manual próprio, um passo a passo personificado.

Após alguns dias, constatou-se que duas alunas não tinham instalado o recurso de “PDF” para acessar os textos postados neste formato e que o computador estava obsoleto para participar do curso a distância. As alunas resolveram o impasse imprimindo todos os textos postados para leitura.

No Fórum de Discussão do Módulo 2 – O que você pensa da inclusão – considerou as duas formas de inserir as contribuições:

“Na primeira basta clicar na janela ações escolhendo a opção Novo Tópico, assim será criada uma nova contribuição representando o início de uma nova discussão. A segunda opção chama-se Responder que permite a realização de comentários relativos a uma contribuição/tópico já existente no Fórum” (Disponível em <http://eureka.pucpr.br/Ajuda/index.php>. acesso em 12/10/09).

Com as orientações de socializar as reflexões elaboradas, a respeito dos fundamentos da inclusão e sobre a escola inclusiva, na concepção de que a qualidade da EAD, na maioria dos casos, está condicionada ao grau de interação que o ambiente virtual permite (TORRES, 2004) e o Eureka representou um ambiente que assegura as interações de qualidade, apesar das dificuldades com a tecnologia dos participantes. O Fórum de Discussões constitui uma ferramenta assíncrona (sem o tempo real), que permite a elaboração e postagem de texto, e os participantes acessam, leem, opinam e interagem entre si.

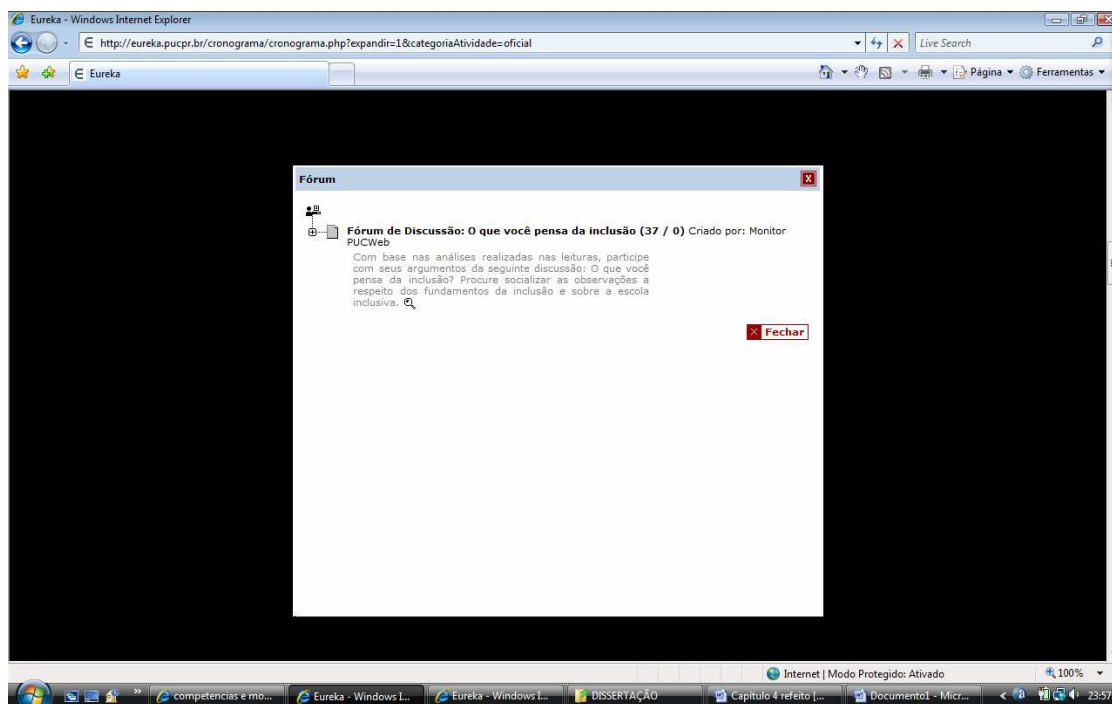


Figura 17– Fórum de discussão.
Fonte: A autora

Na Unidade 2 do Módulo 2, sobre a fundamentação da Educação Inclusiva, solicitou-se o estudo sobre quais eram os fundamentos históricos e filosóficos para a educação de pessoas com NEE, e os resultados apresentados revelaram a capacidade dos participantes em sintetizar os fundamentos, pois com certa frequência eles apontaram a questão da resistência da escola na aceitação dos alunos com NEEs resultante da discriminação histórica da sociedade.

Lemes e Shimazaki (2008, p. 13) comentam que a Educação Especial, como mostra a história, reflete as concepções políticas e sociais de cada período e nos dias atuais há necessidade de buscar medidas para que todos tenham acesso à educação possibilitada pela

retomada histórica acerca das mudanças no tratamento e na educação dispensada às pessoas com deficiências [...] realizadas de acordo com as formas de produção da sociedade e[...] com as concepções de homem, sociedade e trabalho de cada período.

Os resultados apresentado na avaliação final, realizada no Módulo 5⁹, revelaram a necessidade de fundamentação da Educação Inclusiva, com as considerações abaixo (Tabela 9).

⁹ A avaliação final foi realizada no Módulo 5, no entanto, os resultados serão descritos no final dos Módulos 1, 2 e 3, por estar relacionadas ao tema de estudos.

Tabela 13 – Os fundamentos da Educação Inclusiva

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
A Educação Especial passou por período de desvalorização	1	3
As pessoas com deficiência foram e são discriminados na sociedade	12	40
Historicamente a Educação Inclusiva ainda é uma realidade distante.	11	37
Os fundamentos explicam a resistência atual das escolas	6	20
Total	30	100

Nota: (30) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os resultados revelam que 40% dos alunos entendem que as pessoas com deficiências ainda são discriminadas na sociedade atual:

P5: “O ideal e o real estão distantes, mas devemos ter o compromisso em fazer as aproximações devidas, com acesso às informações como esses textos e com oportunidades de reflexão e análise da realidade” (sic.).

Para eles, a história da Educação Especial revela que a Educação Inclusiva ainda é uma realidade distante:

P6: “A contextualização dos conceitos é uma ação coletiva de consciência e conscientização de toda a sociedade em prol de um movimento que visa uma mudança significativa de paradigmas que marcam um retrocesso, que marginaliza alguns segmentos da sociedade colocando-os numa situação de exclusão. No caso da pessoa com deficiência, há um processo histórico de extermínio, assistencialismo, reabilitação, integração e de inclusão, ou seja, em todas estas fases houve um momento de exclusão. No contexto atual, a perspectiva de uma sociedade inclusiva, é uma luta que envolve toda a sociedade e a inclusão ainda é uma utopia” (sic).

Os resultados mostram que 20% justificam que os fundamentos explicam a resistência atual das escolas e 3% deles comentam que a Educação Especial passou por período de desvalorização. Índices que demonstram a compreensão dos alunos sobre a trajetória da Educação Especial, acerca do resgate dos principais fatos históricos que fundamentam a inclusão, dos avanços da Educação Especial para Educação Inclusiva, no sentido de compreender as práticas escolares pautadas na identificação dos conhecimentos necessários para explicar a origem do paradigma da inclusão.

Os resultados do módulo permitem identificar, nos profissionais participantes da formação continuada, a capacidade de transformar o conhecimento pessoal em saber específico que alcance o conhecimento eficaz e adaptável às demandas sociais. Isso se torna possível mediante ao acesso às informações, o que por sua

vez, reflete na qualidade das práticas pedagógica e subsidia os professores a expressarem as devidas transformações curriculares de que a educação e a sociedade necessitam. Enfim, percorrer a trajetória político-econômica “fornece elementos importantes para a compreensão das resistências, dos medos e dos avanços” na Educação Especial. (VIZIM, 2003, p. 55).

O Fórum de Discussão solicitava reflexão crítica: “o que você pensa da inclusão?”. A posição defendida pela maioria demonstra a inclusão como um processo irreversível, mas aponta alguns condicionantes para a sua efetivação, como a formação dos professores como um fator determinante.

P7: “Na história da educação, a inclusão ainda está no início de uma trajetória, da qual solicita da sociedade e das pessoas a atenção às diferenças. Uma atitude inovadora, uma vez que as pessoas com necessidades especiais viviam margem de todas as transformações. No entanto, a inclusão se tornará real nas escolas se realmente a educação for inclusiva para todos, o que demanda profissionais formados para tal” (sic).

P8: “A Inclusão decretada pela lei não ocorre na prática, devido a falta de conhecimento dos professores, estrutura das escolas e pelo fato de não ter um currículo adaptado”(sic).

P9: “Já existem leis que determinam que crianças com necessidades especiais possam estudar junto com crianças que não possuem necessidades especiais [...] porém, há pouca infraestrutura e preparação dos professores para este “desafio” do ensino democrático”(sic).

P10: “A inclusão não deve ser somente de âmbito social, mas acadêmico.deve objetivar atingir o aluno, nas suas necessidades e respeitando as suas diferenças. Temos uma longa caminhada de aprimoramento profissional e aceitação dessa realidade”(sic).

A análise crítica feita pelo P10 denuncia, também, a falta de formação dos professores do Ensino Regular a respeito da inclusão de alunos com surdez.

P10: “A maior queixa dos profissionais do Ensino Regular, em relação ao aluno surdo é de que eles não têm vocabulário. Certamente, ele não teve a formação para atingir com uma simples associação de imagens ou uma atenção mínima para o aluno e ele acaba ficando perdido na sala de ouvintes. Assim, acho a inclusão muito lindo no papel e na prática não é dessa forma ”(sic).

Ribeiro (2003) entende que a perspectiva da inclusão exige uma inovação do significado do papel do professor, partir da realidade em que o aluno está inserido.. entre os participantes, houve somente uma participação que elogia o processo de inclusão, postada por um profissional de ingresso recente na Educação Especial:

P11: *“A inclusão propicia o desenvolvimento do grupo como uma fonte geradora de aprimoramento contínuo e mútuo onde as diferenças serão potencializadas e elaboradas em habilidades sociais, em termos de respeito, empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas, compartilhadas também pelos tutores da instituição de ensino. Tais diretrizes que viabilizam o aprimoramento e adequação curricular adequado ao aprendizado do conhecimento / reconhecimento, trazendo a realidade social, cultural em que o indivíduo (aluno) está inserido. Os alunos adaptados ao novo processo de ensino e processo de inclusão será capaz de desenvolver-se intelectualmente nos âmbitos diversos e correlatos cognitivos e emocionais como baixa-estima, crenças e atribuições disfuncionais, impulsividades e temperamento difícil entre outros, através do viés de trocas vivenciais, onde todos terão a ganhar e a contribuir”(sic).*

Tal fato reafirma que as interações do Fórum se caracterizam por uma prática democrática no processo educacional, raramente encontrada nas práticas conservadoras de ensino-aprendizagem presencial. O espaço democrático que a EAD possibilita foi investigado por Guiusta e Franco (2003), Torres (2004), Moran (2008), entre outros. No entanto, esse Fórum representou a primeira participação online dos alunos, fato que talvez tenha inibido o confronto direto ante a posição do P11, pois o processo inclusivo nas demais interações não foi defendido, como pode ser visto a seguir:

P12: *“A inclusão, atualmente, da forma como está sendo praticada, não contempla seus objetivos. Para a efetivação da inclusão, é necessário, além de uma reforma no sistema educacional, uma mudança social, pois a inclusão não está restrita ao espaço escolar, ela depende principalmente (sic.).*

P13: *“Sinto que, da forma como estão fazendo, é uma inclusão de paraquedas, não havendo o respeito e a valorização de suas qualidades e necessidades”(sic.).*

P14: *“Acredito também que ainda falta muito empenho das pessoas para que isso possa ocorrer, no papel fica maravilha, mas ainda existem muitas mudanças que necessitam ser feitas para podermos ter a tão sonhada inclusão”(sic.).*

P15: *“Na Educação Inclusiva o professor não tem a formação adequada para atender aos alunos com algumas necessidades educacionais especiais e como consequência fica sem amparo e devido a falta de investimento nos recursos adequado, O professor fica só no processo inclusivo, como por exemplo a tecnologia assistiva, mesmo que tenha a sua disposição, o professor não tem capacitação para tal, apesar de boa vontade. Assim, a exclusão tende a aumentar”(sic).*

As interações convergem com o pensamento de Saraiva (2008) que alerta que as necessidades especiais não desaparecem com a mera inserção dos alunos na classe comum, e se os professores do Ensino Regular não corresponderem às necessidades de alguns dos seus alunos, seria necessário prover apoios de

professores e profissionais especializados a fim de garantir uma inserção bem-sucedida.

P16: “Sinceramente acho bom, pena que no Brasil não existam sérios investimentos na educação! Os professores ganham mal, não existe nenhum acompanhamento de psicólogos nos colégios, a infra-estrutura nas escolas normalmente é precária. Se um aluno necessita de atendimento especial, o justo é que ele o tenha, coisa que é impossível em uma escola não preparada para oferecer tal tratamento”(sic.).

P17: “A inclusão deve ser processada no Ensino Regular sim, mas de forma responsável. Acredito que a verdadeira inclusão é aquela que ao incluir o aluno com necessidades especiais no Ensino Regular deve em 1º lugar, preparar a escola como um todo, preparar alunos, professores, funcionários e comunidade para receber esse aluno, capacitando professores e funcionários, fazendo as adaptações necessárias e sensibilizando alunos e comunidade (sic).

Arroyo (2009, p. 64) também comenta que as condições que impedem ou permitem aprendizagens “são materiais, mas também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais” e defende os “espaços abertos reinventados” que permitam interações múltiplas, convívio de semelhantes e diversos em que “pedagogicamente seja possível contar-nos uns aos outros”. Essa linha de compreensão parece ter eco nas pelas seguintes interações:

P18: “Quando se fala em INCLUSÃO, fala em incluir TODOS em uma sociedade, sem distinção, com direitos à igualdade de oportunidades. Penso que, de fato, a Educação Inclusiva vem acontecendo gradativamente, porque inclusão não é apenas a presença física, mas sim a “aceitação”, o “acolhimento”, é dar a cada um o necessário, em função de suas características (sic.).

P19; “Partindo do princípio, de que toda criança tem direito à educação, penso que a inclusão deve oferecer ao aluno, independente de sua deficiência, uma educação de qualidade, de acordo com as suas necessidades, quer de ordem pessoal, psicológica ou social (sic.).

P20: “Penso que a inclusão é fundamental, a partir da valorização da diversidade social. Pensando nessa perspectiva, deve-se informar as pessoas e professores para que elaborem o conceito e uma visão inclusiva para todos os que querem uma educação como um direito e de qualidade” (sic.)

Goés (2007) aponta como questão fundamental no processo inclusivo a concepção de acolhimento do diferente e para os sujeitos desta pesquisa é preciso haver mudança:

P21: “[...] é preciso ainda haver mudanças de mentalidades, respeitando as diferenças, de melhor preparação das escolas, profissionais e envolvimento da família [...]” (sic.)

P22: “[...] é necessária uma mudança paradigmática em relação a cultura, prática pedagógica e política educacional, a fim de que se possa atender o aluno com uma abordagem humanística, percebendo-o em sua singularidade” (sic.).

P23: “A minha incapacidade de não me capacitar, ajustar, compreender e entender que esse aluno pode e deve ter a oportunidade de ingressar no Ensino Regular sem “tantas complicações” (sic.).

P24: “Enquanto percurso ainda está aquém do que seja a vivência da proposta inclusiva e faz necessária uma profunda revisão, não apenas conceitual, mas sobretudo atitudinal no contexto geral, para que em termos amplos e integrativos, as pessoas se sintam incluídas dentro de diferentes contextos, independente de sua condição. Os procedimentos precisam ser revistos para que a equiparação de oportunidades aconteça a todas as pessoas” (sic.).

Na avaliação final, o conceito de Educação Inclusiva foi abordado com maior clareza, revelando que as análises foram procedidas de leituras e fundamentação teórica.

Tabela 14 – Conceito de Educação Inclusiva

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Promotora de situações de aprendizagem que condiz com as necessidades educacionais sociais de todos os alunos	3	10
É um processo gradativo que pode alcançar a educação de todos	6	21
Um desafio para superar a individualidade	6	21
Processo político e sócio-cultural da sociedade	14	48
Total	29	100

Nota: (29) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os resultados revelam que 48% dos alunos elaboram conceitos relacionados ao processo político e sociocultural da sociedade:

P25: “Penso que a inclusão é fundamental, a partir da valorização da diversidade social. Pensando nessa perspectiva, deve-se informar as pessoas para que elaborem o conceito e uma visão inclusiva para todos os que querem uma educação como um direito e de qualidade” (sic.).

Vinte e um por cento dos alunos afirmam que a Educação Inclusiva constitui um desafio para superar a individualidade imposta pelo sistema de produção; utilizaram termos como: sistema neoliberal, sistema globalizado da economia, a globalização, o sistema capitalista de produção, entre outros.

P25: “Eu, educadores, autoridades e a sociedade é que precisamos incluir em nossas vidas essa visão de “reparar um grande erro social” com todos os seres humanos considerados incapazes, inválidos, porque não são, são grandes provas de que muitas coisas podem mudar e melhorar”(sic.).

P26: “Entendo igualdade no sentido jurídico da palavra, em que todos são iguais perante a lei, mas não como uma anulação da diversidade, imposta pelo sistema de produção globalizada e competitiva. Por isso me preocupa ver educadores defendendo a igualdade, precisamos é lutar pelo reconhecimento e respeito à diversidade! [...] Pensada desta maneira, a inclusão deve acontecer não como um desafio, mas como uma oportunidade única de crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo”(sic.).

Nas afirmações acima, contemplam-se os pressupostos da teoria crítica de que “todos os seres humanos são intelectuais”, consideração necessária na relação pedagógica e no estabelecimento de analogias com as diversas forças hegemônicas que compõem o campo internacional e o nacional, bem como um direcionamento às transformações (GRAMSCI, 1984, p.13).

Os 21% dos alunos focaram a Educação Inclusiva como um processo gradativo, mas apontam as dificuldades de se concretizar tal processo:

P27: “A inclusão é um movimento recente no mundo inteiro, portanto, é um processo lento e gradativo. No Brasil, onde o sistema educacional é deficitário e a sociedade excludente, torna-se difícil colocar em prática os conceitos da inclusão (sic.)

P28: “A inclusão deve acontecer sim. No entanto, as escolas devem estar conscientes e preparadas para receber os alunos, uma vez que, as adaptações serão necessárias, desde as adaptações curriculares até as estruturas físicas das escolas” (sic.).

E os 10% conceituam como promotora de situações de aprendizagens que condizem com as Necessidades Educacionais Especiais de todos os alunos.

Góes e Laplane (2007) ao tentar definir a Educação Inclusiva, observam que

a análise das dificuldades e desafios referidos, numa perspectiva de discussão que dimensiona a inclusão não como um fenômeno meramente escolar que se circunscrevem à implementação de uma série de medidas e prescrições, mas como um conceito que deve ser situado no contexto social e político atual.

Nesse quadro, os alunos apontaram, nas interações, os fatores que impedem o processo inclusivo: 46% dos alunos atribuem à falta de investimento na formação profissional; 31%, à falta de envolvimento e vontade política; 13% à sociedade com

visão assistencialista e discriminatória, e 10% aos professores com as práticas conservadoras para alunos homogêneos.

Tabela 15 – Fatores que impedem o processo inclusivo

FATORES QUE IMPEDEM O PROCESSO INCLUSIVO	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Falta de envolvimento e vontade política	18	46
A sociedade com visão assistencialista e discriminatória	5	13
Falta de investimento na formação de professores	12	31
Professores com práticas conservadoras para alunos homogêneos	4	10
Total	29	100

Nota: (29) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Laplane (2007) compreende que o discurso da inclusão constitui-se historicamente como oposto ao de segregação e reconhece a importância de destacar as vantagens da Educação Inclusiva; no entanto considera que os discursos sobre a Educação Inclusiva adotados foram gerados em países cuja realidade social é profundamente diferente da brasileira.

Os resultados demonstram a relevância em evitar os referenciais que reforcem as concepções organicistas ou que adotem classificações de enfoque clínico-terapêutico, para que se evite a formação de novos preconceitos embasados nas supostas visões científicas (MENDES, 2001).

Da mesma forma, Perrenoud (1993) coloca como competência do professor saber administrar a heterogeneidade no âmbito de um grupo, uma vez que o sistema escolar tenta homogeneizar os alunos, resultando em relatos de professores que não sabem lidar com alunos que fogem dos padrões uniformes, diferentes do perfil docente dos participantes que atuam na Educação Especial, mas que permaneceram às margens das reformas educacionais.

Tais constatações confirmam-se nas posições assumidas pelos alunos sobre as dimensões sociais, político, cultural e econômico em face da realidade da educação brasileira. Os resultados apontam para a análise sobre as condições que viabilizam a Educação Inclusiva. A maioria dos alunos, 52%, entende que os políticos devem assumir o compromisso de processar a Educação Inclusiva; 17% dos alunos indicam que os profissionais em educação devem superar as visões de alunos uniformes; 14% dos participantes defendem como condição para viabilizar a Educação Inclusiva o investimento na formação continuada dos professores em serviço; 10% concordam que a escola deve valer-se do direito de melhorar a

estrutura que sustenta a educação para todos, e 7% dos alunos atribuem a sociedade a necessidade de adotar atitudes de respeito às pessoas com NEE.

Tabela 16 – Condições que viabilizam a Educação Inclusiva

CONDIÇÕES QUE VIABILIZAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Os profissionais em educação devem superar as visões de alunos uniformes	5	17
Investir na formação continuada dos professores em serviço	4	14
A escola deve valer-se do direito de melhorar a estrutura que sustenta a educação para todos	3	10
Os políticos devem assumir o compromisso de processar a educação	15	52
A sociedade deve estar ciente da proposta e adotar atitudes de respeito às pessoas com NEE	2	7
Total	29	100

Nota: (29) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Nas demais interações, sem exceções, os alunos manifestaram suas opiniões, longe, porém, da visão otimista do P11:

- a) descrenças processuais da Educação Inclusiva focalizando os aspectos das Políticas Públicas como condição da inclusão que se depara com a falta de investimento na formação de professores, tanto inicial como continuada ante as mudanças impostas;
- b) a característica de constituir um processo irreversível, contextualizado no panorama político-cultural internacional;
- c) a eterna dicotomia entre o discurso e a realidade;
- d) discurso teórico fundamentado num direito que valoriza o respeito à diferença educacional, mas que na prática continua excludente.

Essas posições parecem seguir as reflexões de Pietro (2003), que comenta que a formação de professores deve incluir estudos aprofundados sobre a inclusão e suas implicações, além de possibilitar aos professores acesso às mais diversas definições sobre a inclusão existentes nas literaturas, para que eles possam analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização.

As leituras solicitadas envolveram informações a respeito das terminologias adequadas à Educação Inclusiva disponibilizadas no material de apoio e com orientação de acesso, que foram explicadas com as orientações de leituras. No entanto, foram encaminhados, no e-mail particular da moderadora, dúvidas, como

P29 “Já realizei a leitura e fiz uma análise comparativa das terminologias, qual é o próximo passo?” (sic.).

Nos depoimentos, 29 alunos, demonstraram várias posições sobre as terminologias adequadas para a Educação Inclusiva, como a posição de que o uso das terminologias adequadas viabiliza a Inclusão:

*P1: “Diante da variedade de opções de nomenclaturas que reconduzem a um posicionamento de referencial **teórico e atitudinal** diante das pessoas com deficiência, saber a concepção a qual remete determinado vocabulário se faz necessário uma vez que **esteriótipos, estigmas e preconceitos** estão em jogo” (destaque em negrito feito pelo aluno) (sic.).*

P2: “Eu considero as terminologias como uma organização da racionalidade científica necessária para ter uma unidade de conhecimento, mas construído dentro de uma análise histórico-crítico, caso contrária só prevalece a intenção de determinar um conceito a serviço de uma ideologia autoritária[...]” (sic.).

Nessa lógica, há reconhecimento da importância de conhecer e utilizar essa terminologias, mas ela não constitui o único elemento para efetivar a inclusão.

P3: “A terminologia correta, não é só uma questão lingüística, mas sim um combate as práticas discriminatórias e uma forma de incentivar à mudança de comportamento de pessoas desinformadas e profissionais presos a velhos paradigmas” (sic.).

P4: “Espero que as terminologias e todas as discussões resultem numa educação onde todos os alunos realmente aprendam com qualidade” (sic.).

P5: “Concordo que se deva buscar sempre uma terminologia menos agressiva, menos excludente, porém este não é o fato mais importante a ser considerado, mas em mudanças atitudinais” (sic.).

P6: “Na busca de acessar a padronização e homogeneidade para atender a ideologia, nas práticas com enfoque pedagógico em modelos de embasamento teórico-metodológico que sustentam ainda uma visão linear e estática sobre o processo de ensino/ aprendizagem, não são postos em pratica os referidos valores, de crenças, de prática comunitária / social e de as vivencias / as singularidades, deixam de fazer parte de processos discursivos de linguagem, para serem sociabilizadas e internalizadas num processo integracionista/ inclusiva” (sic.).

*P7: “A consideração universal atual é de que as pessoas desejam ser chamadas pelo nome equivalente em cada idioma como **“pessoas com deficiência”**, pois a universalização do conhecimento em tempo real com o mundo inteiro rompe barreiras geográficas e de limites na interação construindo pontes para seja pensado o sujeito a partir de suas potencialidades e não pelas dificuldades emergentes nas necessidades imediatas de seu cotidiano(sic.).*

Esses diferentes textos remetem à percepção de Vygotsky (1994) sobre a linguagem, como elemento indispensável ao desenvolvimento do poder intelectual do homem e para que tenha acesso a uma visão do mundo, considerada uma das características básicas do ser humano por permitir as interações e a construção de conhecimentos. É no contato com a linguagem que ocorre a interação em uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire e dela definirá uma cultura e uma identidade. Assim, a grande maioria dos alunos apontou para o uso das terminologias como critérios de superação de preconceitos:

*P8: “A consideração universal atual é de que as pessoas desejam ser chamadas pelo nome equivalente em cada idioma como **“pessoas com deficiência”**, pois a universalização do conhecimento em tempo real com o mundo inteiro rompe barreiras geográficas e de limites na interação construindo pontes para seja pensado o sujeito a partir de suas potencialidades e não pelas dificuldades emergentes nas necessidades imediatas de seu cotidiano(sic.).*

P9: “Acredito que o uso correto das terminologias sobre deficiências apresentam sinais claros que evidenciam uma prática mais humanística. Neste contexto, com certeza estamos iniciando um processo que irá garantir e facilitar a verdadeira inclusão”(sic.).

Os participantes (todos) consideram extremamente importantes a atualização e o estudo dos termos linguísticos para superar os termos discriminatórios do uso do senso comum, mas dentro de uma visão crítica. A interação do P10 traduz a intenção do grupo.

P10: “Os estudos e análises que diz respeito a Educação Inclusiva, seja de terminologias ou de leis, devem sempre propor análises críticas, para não sermos reprodutores de uma determinismo de alienação que impossibilita a atuação das pessoas como atores de transformadores sociais”(sic)..

Na avaliação final, as expressões se repetiram e confirmaram as observações sobre as terminologias.

Tabela 17 – As terminologias para Educação Inclusiva

AS TERMINOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
É importante, mas não é o principal elemento para efetivar a inclusão	16	55
Um dos elementos fundamentais para superar a discriminação social	3	10
É um conhecimento importante na atualização dos professores	9	31
Deve-se divulgar as terminologias adequadas	1	4

TOTAL	29	100
-------	----	-----

NOTA: (29) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os alunos consideram o conhecimento das terminologias como um conhecimento importante, mas não, o principal elemento para efetivar a inclusão (55%);

P12: “Eu considero as terminologias como uma organização da racionalidade científica necessária para ter uma unidade de conhecimento, mas construído dentro de uma análise histórico-crítico, caso contrária só prevalece a intenção de determinar um conceito a serviço de uma ideologia autoritária” (sic.).

P13: “A terminologia correta, não é só uma questão lingüística, mas sim um combate as práticas discriminatórias e uma forma de incentivar à mudança de comportamento de pessoas desinformadas e profissionais presos a velhos paradigmas. Espero que as terminologias e toda as discussões resultem numa educação onde todos os alunos realmente aprendam com qualidade” (sic.).

P14: “Acredito que este tema é mais polêmico do que pensamos, pois a todo o momento se fala nestas terminologias, são vários os “nomes” que dão, mas nem sempre sabemos qual seria o correto, se é que exista uma maneira só de chamá-los. Enfim, não importa a terminologia usada, e sim a aceitação do deficiente na aceitação como diferentes na convivência social e da sociedade em não negar esse direito” (sic.).

Trinta e um por cento professores consideram o conhecimento importante para a atualização dos professores:

P15: “Achei os textos interessantes que servem de guias para as referencias”(sic.).

P16: “Os textos são interessantes e pertinentes quando se fala em inclusão, porque às vezes as palavras excluem mais que as atitudes” (sic.).

Os 10 % dos alunos consideram o estudos das terminologias como uns dos elementos fundamentais para superar as atitudes discriminatórias (10%).

P17: “Acredito que o uso correto das terminologias sobre deficiências apresentam sinais claros que evidenciam uma prática mais humanística. Neste contexto, com certeza estamos iniciando um processo que irá garantir e facilitar a verdadeira inclusão” (sic.).

P18: “A inclusão social requer uma mudança cultural, juntamente com isso, as mudanças nas terminologias e significação das palavras” (sic.).

E 4% afirmam que se devem divulgar as terminologias adequadas:

P19: “Essas informações deveriam ser obrigatórias via internet, televisão jornal falado, escrito enfim em todos os meios de comunicação [...] Sabemos o quanto é forte o que é passado nas novelas, pois é um canal de comunicação muito visto e ouvido em todo o país. É visto pelos que não freqüentam as escolas e que talvez não retornem as mesmas. Então, devemos ir buscar outros caminhos: que todas as novelas tenham um personagem com algum tipo de deficiência? Porque a inclusão é somente na escola? E quando o sujeito sai do portão da escola vai para onde? Buscar emprego na escola onde estava incluído? Ou na sociedade onde não está incluído? Vamos pensar com mais carinho e abranger mais um pouco o nosso universo. Não ficar restrito somente na escola (sic.).

No Módulo 2, as interações tornaram-se consistentes e a participação se efetivou por meio de manifestações encaminhadas informalmente no e-mail da pesquisadora-moderadora.

P20: “[...] penso que o direito a educação de qualidade deve sobrepor as terminologias, embora as considere importantes. Penso que assim, ninguém mais precisaria preocupar se ofendeu ou não uma pessoa com deficiência, porque eles mesmos constituiriam em mecanismo de defesa e não precisaria mais de estudar a respeito (sic.).

P21: “O ideal e o real estão distantes, mas devemos ter o compromisso em fazer as aproximações devidas, com acesso às informações como esses textos e com oportunidades de reflexão e análise da realidade” (sic.).

P22: “Super ou subestimar o indivíduo, baseando-se apenas no que denota sua deficiência é um sério erro que sempre reforça estigmas e preconceitos. Cada indivíduo é único e deve ser respeitado como tal. As pessoas com deficiência desejam ser consideradas apenas como pessoas, com direitos e deveres iguais aos demais cidadãos” (sic.).

P23: “Ser politicamente correto ao falar e não o ser ao pensar e agir não muda em nada a manifestação do preconceito, assim como ter um pensamento progressista e desprovido de preconceitos é muito mais importante do que saber usar as palavras corretamente (sic.).

No que diz respeito à realização da análise sobre as terminologias, houve manifestações espontâneas no Fórum de Dúvidas, que acabou se transformando em um espaço de expressão livre:

P24: “Acredito que precisamos estudar mais sobre língua e linguagem, pois o trabalho na escola com surdos sempre está sendo desenvolvido um trabalho com linguagem e não como língua, tanto no Ensino Regular como na escola especial” (sic.).

P25: “Achei muito interessante as considerações feita pelo autor quando se referiu ao termo pessoa com deficiência, que realmente é o mais adequado [...] Isso vai de encontro ao pensamento vigente com relação à inclusão tentando iniciar um processo de tirar dos termos a discriminação e o

preconceito [...] Em relação à Libras muito pertinente a pontuação em relação à questão da língua” (sic.).

Peters (2001) atribui à evolução das tecnologias a possibilidade de evidenciar a dimensão reflexiva entre os participantes de EAD. Em busca da superação da distância ocorre aproximação mantida por meio de partilhamento de experiências pessoais, como se evidencia nesta pesquisa.

Nesta atividade, Unidade 3, todos os participantes cumpriram com os estudos, e as dificuldades na informática básica mostraram-se reduzidas. No entanto, uma participante encaminhou as interações via e-mail pessoal da pesquisadora, dentro do prazo, justificando indisponibilidade da página do Eureka, que estava em manutenção.

5.3 RESULTADOS DO MÓDULO 3

As políticas públicas, de âmbito nacional, estadual e as questões específicas da comunicação dos alunos com surdez, foram revistas e analisadas neste módulo revelando que as leituras e as interações intensificaram-se, associadas aos contextos em que ocorreram:

P27: “A Constituição Federal de 1988, também denominada de Constituição cidadã, definiu questões consideradas bastantes importantes para o desenvolvimento e condições de vida de um povo. A Saúde e a Educação, direito de todos e dever do Estado. Porém como oferecer isto a um povo que vive em um país de tamanho como o Brasil? Questiono porque somente agora está sendo realmente discutida e sendo colocada em prática principalmente no que diz respeito à Educação Inclusiva” (sic.).

P28: “O movimento pela inclusão no Brasil cresceu, principalmente, a partir da lei 9394/96 que prevê no artigo 58, porém não chegou a um consenso sobre as implicações pedagógicas decorrentes, as medidas e as adaptações a serem adotadas para garantir a permanência destes na escola, a fim de proporcionar uma educação de qualidade”(sic.).

Em relação à proposição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem, entre as determinações, o acesso ao Ensino Regular sem restrições a quaisquer pessoas com NEE para assegurar o direito à escolaridade como demais alunos da sociedade, a Educação Especial passa a desempenhar a função de apoio

ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Nesse sentido, as reflexões dos alunos foram marcadas por dúvidas e indagações:

P29: “O atendimento especializado garante a continuidade da escola especial, sim, mas muito se discute sobre a Educação Inclusiva e o que será de fato tem ocorrido o que os documentos expressam?” (sic.).

P1: “Será que há tempo de incorporar as mudanças funcionais e há novos documentos postos para virar decretos?” (sic.).

P2: “Em relação a inclusão de alunos com surdez nas escolas comuns, essa inclusão já acontece com precisão no Ensino Regular das escolas públicas?” (sic.).

P3: “Por que existem escolas no Ensino Regular em que professores não possuem nenhuma dificuldade em ensinar alunos com deficiências e outras escolas que os professores só sabem reclamar?” (sic.).

Especificamente a respeito da atual função das escolas especiais, as análises foram:

P4: “No texto diz que o atendimento educacional não é “substitutivas à escolarização”, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” isso demonstra que há uma concordância no funcionamento das escolas especiais e que em nenhum momento foi contemplado pelo documento “(sic.).

P5: “O documento refere-se ao atendimento educacional especializado como uma nova terminologia, a dúvida centra na inclusão dos alunos deficientes no Ensino Regular, pois eles já possuem esse mesmo atendimento nas escolas especiais e esbarra numa inclusão cheia de falhas, principalmente na desinformação dos profissionais envolvidos, na verdade da população. A preocupação é como atingir a todos com mudanças de terminologias?” (sic.).

As dúvidas dizem respeito não à função das escolas especiais e da Educação Especial na perspectiva do AEE, mas se a proposta vai assegurar a mesma qualidade de profissionais, que contam com uma equipe multiprofissional:

P6: “Acredito que o fechamento das escolas especiais acontecerá com certeza, é um caminho sem volta. A questão é: será que realmente o Ensino Regular tem estrutura para atender essa criança que está tendo essa mudança de ambiente? Muitas vezes a questão pedagógica não é a única dificuldade que um aluno apresenta, muitas vezes ele precisa de um atendimento por um profissional de saúde...será que o mesmo terá que aguardar um horário dentro de uma “agenda carregada”? A escola especial conta com esses profissionais e o processo de intervenção ocorre de forma mais rápida. Lembrando que muitas vezes essas “necessidades” podem determinar o sucesso ou o fracasso acadêmico. Queiram ou não a escola

especial possui profissionais capacitados para o trabalho com essa criança e uma parceria entre Ensino Regular e profissionais da Educação Especial se faz necessária” (sic.).

Tais dúvidas foram expressas por 100% dos alunos ao fazerem essa análise. Do mesmo modo, as defesas na continuidade das Escolas Especiais também se fizeram nas interações:

P7: “As Escolas Especiais ainda são as únicas com uma visão total de tudo que se refere em relação a pessoas com deficiências - suas possibilidades e limites de atuação [...]” (sic.).

P8: “[...] Elas devem existir (desde que cumpram com seu papel) para que os alunos possam ser INTEGRADOS no Ensino Regular, até o dia em que as escolas de Ensino Regular possam oferecer toda a estrutura que uma escola especial mantém com muita luta e dedicação até os dias de hoje. Essa estrutura mantida pelas escolas especiais compreende todos os fatores humanos e materiais. A área tangível, os recursos necessários, a acessibilidade, os profissionais altamente capacitados e comprometidos com os desafios que a área de Educação Especial requer para seu objetivo fim - o aluno com alguma deficiência tendo a mesma oportunidade de receber formação para ser um cidadão agente e transformador sem ser tratado como um mero discurso” (sic.).

As posições a favor da continuidade das escolas especiais, vão na contramão das proposições das políticas sobre a Educação Inclusiva e dos autores que defendem a inclusão total. Têm-se como exemplo, Mantoan (1997, p.68) que defende “[...] cabe à escola a encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”. As diferentes modalidades de AEE expressas nos documentos estudados – Política Nacional e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Rede de Apoio da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (SEED-PR, 2009) – devem ser criadas no interior das escolas regulares, o que implicam muní-las de espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

Nessa linha de atuação, os participantes defendem um trabalho colaborativo entre as Escolas Especiais com o Ensino Regular:

P9: “A inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer, e juntamente a Educação Especial, que deve se tornar parte do sistema de ensino prestando assessoria às escolas. Acredito que a escola especial deve continuar realizando seu trabalho em parceria com as escolas regulares” (sic.).

P10: “A escola especial deveria estar atuando junto ao Ensino Regular, apoiando, informando, orientando os professores. Muitas vezes a escola regular é vista como segregadora, no entanto, a situação é nova e o medo

pele desconhecido é muito grande gerando ansiedade e frustração dos professores” (sic.).

Almeida, Mendes e Hayashi (2008) investigam a prática colaborativa entre os profissionais especialistas e (ou) com formação superior em Educação Especial; prática que vem apresentando um crescente resultado para o processo de inclusão, como resposta à última determinação sobre a função dos professores especialistas, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, de “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do Ensino Regular, bem como em outros ambientes da escola” (IV, ART.13, BRASIL, 2009). Nessa orientação, o professor especializado passa a ter a participação expressiva na Educação Inclusiva. Assim:

P12: “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (sic.).

Na Unidade 6, deste módulo (3), dos vinte e nove participantes resultaram quarenta e três contribuições no Fórum de discussões, com diferentes opiniões sobre o pensamento da Escola Especial na perspectiva da inclusão. As interações foram fundamentadas no estudo do documento “Rede de apoio da Educação Especial na perspectiva da inclusão”.

Tabela 18 – Opinião sobre a Escola Especial na perspectiva da Inclusão

OPINIÃO SOBREA ESCOLA ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Defendem o funcionamento das Escolas Especiais	17	24
Falta de uma gestão democrática	7	59
Aceitam a condição de AEE	5	17
TOTAL	29	100

NOTA: (29) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os resultados apontam que 59% das interações defendem a continuação da Escola Especial:

P14: “Eu penso que se manter as escolas do jeito que tem sido, todos saem ganhando, principalmente os alunos. Fico na torcida que as mudanças que vai acontecer não seja a desconstrução de tudo que foi construído e não teve oportunidade de se corrigir no seu percurso” (sic.).

P15: “A escolas especiais ainda são autênticas nos atendimento ofertado aos alunos com necessidades educacionais especiais, pela sua estrutura e principalmente pelos serviços ofertados. Espero que as características não se percam apoiado pela maioria que considera como segregadora, que acho que seria uma perda irreparável. Para isso tornar válido é necessário estudo e atualizações nos dispositivos legais como os documentos apresentados” (sic.).

P16: “A inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer, e juntamente a Educação Especial, que deve se tornar parte do sistema de ensino prestando assessoria às escolas. Acredito que a escola especial deve continuar realizando seu trabalho em parceria com as escolas regulares” (sic.).

As defesas na continuidade das Escolas Especiais podem ser atribuídas à falta de uma escola como a caracterizada por Glat (2009, p. 16):

“A Educação Inclusiva significa um novo o modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem”.

Nesse mesmo viés, 24% dos alunos opinaram que falta uma gestão democrática para a Educação Especial na perspectiva da inclusão:

P17: “A inclusão e todo o seu processo é imprevisível e precisamos discutir e estudar sempre a respeito. A escola pode ser até se acabar, mas os alunos continuarão a existir, esse é o fato que quem faz as leis se esquecem” (sic.).

P18: “Eu sou partidária de discutir a educação antes de qualquer coisa, se a educação for realmente inclusiva para todos, todos os erros de percurso não existiria e essa discussão seria desnecessária. No entanto, a realidade é essa, vem as leis, mudanças, decretos e a educação continua a mesma na base... até quando?” (sic.).

P19: “Quando o assunto é educação a subjetividade se faz presente e acaba sendo alvo de interesses políticos. Nas discussões sobre o assunto da escola especial e sua extinção fica a certeza das reais intenções que nos deixam preocupada, porque não se trata somente de mudar de formato, como apontou as colegas, pelo fato de muitos preferem dessa transição. Quando refiro a muitos se trata dos alunos, foco do processo. Interessante seria acompanhar as reformulações” (sic.).

P20: “Os documentos sempre são os determinantes para todas as ações, quando na verdade deveria partir das reais necessidades educacionais do alunos. As mudanças que estão para acontecer nos deixam inseguros, pois sempre os maiores prejudicados são os alunos” (sic.).

P17: “Acredito muito no processo de inclusão, mas fico muito preocupada sobre como o Ensino Regular irá dar conta de tanta especificidade de cada deficiência e como o DEEI estará realmente apoiando e dando suporte para o Ensino Regular” (sic.).

Outros 17% identificam as condições do AEE e mostraram concordância:

P17: “Cada vez mais fica claro para mim a idéia de que a escola especial vai trabalhar especificamente na reabilitação e como apoio ao Ensino Regular no sentido de informação e capacitação do professor da classe comum [...] (sic.).

P18: “As escolas especiais atenderão somente casos onde a participação efetiva do aluno numa classe comum seja impossível, o que não é o caso do nosso aluno, surdo. Feitas as adaptações necessárias, supridas todas as lacunas de falta de profissionais, capacitação dos mesmos, falta de investimentos, etc, etc, etc; podemos dizer que o papel da escola especial - tornando-se Centro de Atendimento - é o de prestar uma assessoria ao Ensino Regular, de servir de apoio na escolarização deste aluno, e também de trabalhar as questões específicas da reabilitação, que não são trabalhadas no Ensino Regular”(sic.).

P19: “No meu ponto de vista concordo plenamente com a política que ouvi”(sic.).

Apesar de não constar na Tabela 13, 100% dos participantes abordaram a formação profissional como fundamental para assegurar o processo de inclusão:

P20: “Queiram ou não a escola especial possui profissionais capacitados para o trabalho com essa criança e uma parceria entre Ensino Regular e profissionais da Educação Especial se faz necessária” (sic.).

P21: “Acredito que primeiramente existe a necessidade urgente de informação e formação de todos os professores”(sic.).

Nesta unidade (6) houve postagens de informações complementares e trocas que evidenciaram envolvimento e interesse pelos estudos, tais como:

P22: “A Educação Especial está ao meio de muitas mudanças e uma delas está sendo comentada e ainda pouco se pode falar sobre essas mudanças. O que se sabe é a mudança da escola para o centro de atendimento e isso gera mudanças que necessita de estarmos preparados e com bases para acompanhar e participar dessas mudanças. Portanto, acho muito importante essas discussões” (sic.).

P22: Para mim ainda não está claro, onde é que entraremos aí nesta mudança.

Os centros de atendimento que existem, os chamados CAEDA (para surdos) e CAEDV (para deficientes visuais) funcionam em uma sala, dentro das escolas regulares com atendimento em pequenos grupos, com horário pré-estabelecido (2 horas, 1 vez por semana, se não me engano), como coloca o texto. Olhem os números: 202 centros e 1508 alunos. Dá uma média de 7 alunos por centro, ou seja os surdos inclusos naquela escola específica onde o CAEDA se encontra. Não existe um Centro de Atendimento com estrutura de escola (como seria o nosso caso). Eles funcionam dentro das escolas regulares, como no caso do Instituto de Educação. O único Centro de Reabilitação com uma estrutura própria é o CRAID que funciona em parceria com a Secretaria de Saúde, mas aí o atendimento é terapêutico e não pedagógico...Existem várias questões a serem respondidas e o que mais preocupa é que as coisas não acontecem

às claras, com as cartas na mesa. Se eles têm tanta certeza de que este é o caminho certo para a inclusão, porque é que não levantam de vez a bandeira e nos convencem? Por quê as coisas são feitas na surdina? Parece que é uma mudança feita ainda com insegurança! (sic.).

P23: “Acredito que seja uma questão de visão de trabalho em TRANSDISCIPLINARIEDADE, como vi no Instituto Oral Modelo.[...] conclui que a diferença está em como vemos a equipe de trabalho (sic.).

P24: “Conforme a entrevista dada pela Angelina no Globo Comunidade de sábado dia 20/06/09,o governo do Paraná luta para que as escolas especiais não sejam fechadas, e que a inclusão seja feita com responsabilidade de forma que serão inclusos deficientes que tenham capacidade de serem integrados (sic.).

P25: “Também vi a entrevista no globo comunidade e apreendi que a palavra de ordem nesta etapa é Capacitação de todos” (sic.).

Na Unidade 7 destaca-se o aumento das interações no Fórum de Discussão; no primeiro fórum registraram-se 33 participações e neste fórum foram computadas 57 interações, o que pressupõe uma crescente familiaridade com o Ambiente Eureka, a autonomia e o pensamento crítico quanto ao estudo do Decreto Federal n.º 5.626/05.

P12: “Para a aquisição da oralidade se realizar é preciso levar o educando a dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra. Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los as circunstâncias da situação comunicativa de que participam” (sic.).

A comunicação dos alunos com surdez vem sendo discutida no contexto educacional. Quadros (2002), Fernandes (2002), Shimazaki e Lemes (2008), entre outros, apontam esse fato e não há um consenso a respeito da forma mais adequada de os surdos se comunicarem. É importante que as discussões a acerca das propostas teóricas e as práticas de comunicação dos surdos sob as luz das teorias de aprendizagem, isenta de determinismo e especialmente, que as pessoas surdas sejam ouvidas e respeitadas.

Vale destacar que o Congresso de Milão, de 1880, determinou a forma oral como o principal meio de apropriar-se dos conhecimentos cotidianos e conhecimentos acadêmicos, não considerando as outras formas de comunicação desenvolvidas para as pessoas com surdez, pelos precursores, na maioria

constituída de religioso (FERNANDES, 2002). Tal determinação prevaleceu também no Brasil e os que contestavam, adotavam as práticas pedagógicas baseados na Língua de Sinais. Somente no ano 2005 formalizou-se esse direito, por meio do Decreto n.º 5626/05, porém, criticada por educadores, como demonstram as falas abaixo, que consideram tal decreto determinista e questionam uma única alternativa de comunicação para as pessoas com surdez.

P12: “A língua é necessária em todos os atos humanos, seja qual for. Não se pode limitar as possibilidades de adquirir todas as formas de linguagem, seja escrita, gestual e oral para os surdos, pois maiores serão as chances de não encontrar o obstáculos de interação na sociedade, já acostumados a tratá-los como incapaz para justificar a discriminação”(sic.).

P13: “Por meio do treino da linguagem oral, espera-se que os alunos adquiram o hábito de ouvir, falar e organizar o pensamento lógico, o que lhes possibilitará uma comunicação mais fluente com o mundo que os cerca” (sic.).

Salienta-se o Decreto Federal n.º 5.626/05 causa controvérsia entre os profissionais participantes que apresentaram posições variadas, na avaliação final, a respeito da comunicação para alunos com surdez.

Tabela 19 – Opinião sobre a comunicação dos surdos

OPINIÃO SOBRE A COMUNICAÇÃO DOS SURDOS	FREQÜÊNCIA	
	Nº	%
Favorável ao Decreto n.º 5626/05 sem restrições	1	2
A fala é o elemento facilitador para a interação social, portanto são contra ao ensino de Libras como uma única alternativa.	11	45
Favorável as duas propostas de comunicação: a oral e o bilinguismo	17	53
TOTAL	31	100

NOTA: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os alunos, em 53%, responderam que são favoráveis com as duas propostas de comunicação: a oral e o bilinguismo.

P14: “O poder público terá que dar as duas opções ao surdo e não optar por uma delas. Logo teremos o lugar da oralidade e o da LIBRAS. Feliz porque acredito que há espaço para as duas abordagens educacionais para a reabilitação da pessoa deficiente auditiva, oralidade e bilingüismo” (sic.).

P15: “[...] o individuo necessita para a manifestação de sua integração em seus relacionamentos, sociais, afetivos, onde meio que deverá lhe propiciar e prover a adequada estrutura de capacitação, tanto da oralidade como a língua de sinais” (sic.).

P16: “A lei garante ao aluno surdo o acesso a Libras e à Língua Portuguesa, bem como professores com essas duas formações, entendendo que a inclusão passa por esse processo, mas devemos respeitar os surdos

oralizados e usuários da língua portuguesa que lutam por melhores condições, dentro de suas especificidades” (sic.).

P17: “As escolas especiais devem ter as duas modalidades, dando condições de oralidade para todos e oferecendo a linguagem de sinais para aqueles que não apresentarem resultados satisfatórios, criando constrangimento, angústia e frustração” (sic.).

P18: “Considero importante o acesso aos dois canais de comunicação para o surdo desde que se garanta tal acesso” (sic.).

P19: “A língua é necessária em todos os atos humanos, seja qual for. Não se pode limitar as possibilidades de adquirir todas as formas de linguagem, seja escrita, gestual e oral para os surdos, pois maiores serão as chances de não encontrar o obstáculos de interação na sociedade, já acostumados a tratá-los como incapaz para justificar a discriminação” (sic.).

A esse respeito, Brito (2002) especifica:

A língua de sinais é a língua materna porque, no contexto do seu discurso o processo linguístico-cognitivo-sócio-cultural se dá de modo natural, isto é, não requer, para ter acesso a ela, nenhum artefato ou programa educacional específico; a língua oralauditiva é a segunda língua porque requer um programa sistemático e formal para a sua aquisição (p. 49-50).

Essa especificação define a Libras como o elemento unificador no processo educacional dos alunos surdos no ensino regular, pelo fato de respeitar a necessidade específica de comunicação dos alunos surdos e admitir o processo da educação formal da aquisição da segunda língua: a Língua Portuguesa escrita. Neste caso, a proposta bilíngue também incorpora a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

Sobre esse tema, os autores como Skliar (2007), Lacerda e Soares (2007), Dias, Silva e Braun (2009), entre outros, propõem que o surdo se aproprie das duas línguas: a Língua de Sinais e posteriormente a Língua Portuguesa utilizado na comunidade ouvinte, para que a criança possa elaborar os conceitos necessários à interação social. Alertam sobre a importância das crianças surdas terem contato com a Língua de Sinais desde o nascimento, para a aquisição de linguagem tão rapidamente quanto as crianças ouvintes.

A respeito disso, o Decreto nº 5.626/05, no capítulo IV, do artigo 14, estabelece:

O USO E DA DIFUSÃO DAS LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino das Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. (Brasil, 2005).

Outro ponto de destaque refere-se às interações dos alunos que ressaltam a oralidade como uma alternativa comunicativa, uma vez que a lei estudada não contempla o direito à oralidade, nos espaços escolares.

P22: “[...] a aquisição da oralidade deverá partir de todos os locais que o surdo tenha acesso, principalmente em sua escolaridade [...] de acordo com o decreto n.º 5626, deve ser ofertada em centros especializados e em turno contrário ao da escolarização” (sic.).

P25: “Como no caso do surdo, a lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2.005, amparados surdos no que se refere aos seus direitos de compreender e interagir, com a sociedade, através da língua brasileira de sinais (LIBRAS), mas devemos respeitar os surdos oralizados e usuários da língua portuguesa que lutam por melhores condições, dentro de suas especificidades ” (sic.).

Nesse sentido, Laplane (2007) afirma que a sociedade globalizada das políticas neoliberais permanece distante da prática que compreenda os surdos como minoria linguística ou cultural no país. Tais considerações condizem com as concepções de que a fala é o elemento facilitador para a interação social dos alunos com surdez. Nesta pesquisa, 45% dos alunos são contra o ensino de Libras como uma única alternativa.

P21: “Não vejo nenhum crime um surdo aprender a falar, o mais importante é aprender a comunicar, embora bastante criticada, porque não igualar a comunicação dos ouvintes? É só acreditar e dar oportunidades para tal!” (sic.).

Diante dessa participação, recorre-se a Lacerda (2000) que identifica que como problema, além das determinações legais, a falta de consenso na adoção de metodologia de ensino para surdos tem constituído a limitação histórica que ora defende a expressão oral, ora a Língua de Sinais.

Evidencia-se a complexidade em processar a educação no contexto da diversidade e, quase sempre, convergem na constatação de falta de investimento na formação do professor para delinear ações apropriadas à realidade de inclusão. Este processo tem deflagrado diferentes atitudes entre os profissionais, alguns voltam a estudar para acompanhar essa nova realidade e outros resistem ou ignoram a existência da Língua de Sinais como o instrumento lingüístico para o ensino das

disciplinas do currículo oficial, sendo que essa língua deve ser objeto de estudo formal (narrativo, argumentativo, ficcional e estrutural) dos alunos com surdez (BRITO, 2003).

A defesa do Decreto Federal n.º 5.626/05 sem restrição representa 2% dos participantes

P23: “[...] para a sua integração em seus relacionamentos, sociais, afetivos, onde meio que deverá lhe propiciar e prover a adequada estrutura de capacitação, com o ensino de língua de sinais (sic.).

P24: “A lei garante ao aluno surdo o acesso a Libras e à Língua Portuguesa, bem como professores com essas duas formações, entendendo que a inclusão passa por esse processo” (sic.).

Os participantes interagiram apontando os fatores que contribuem para o aprendizado de uma língua.

P26: “A forma e o sucesso na comunicação depende da escolha e do apoio familiar” (sic.).

P27: “A comunicação dos surdos depende de estímulos específicos” (sic.).

P28: “Seja qual for a metodologia adotada depende de profissionais preparados” (sic.).

Houve discussões no Fórum que originaram controvérsias de posições e consensos:

P3: “Não concordo com você que a escola especial deva fazer o reforço pedagógico. Acho que ela deve voltar o seu olhar para dar condições aos alunos de acompanhar o Ensino Regular” (sic.).

P4: “Enquanto as escolas regulares ainda não estão completamente estruturadas para atender a diversidade, as escolas especiais continuam cumprindo o seu papel no que se refere a competência técnica e afetiva, no atendimento a singularidade da criança, valorizando as suas habilidades e ajudando-as a superar as suas dificuldades”(sic.).

P5: “Beleza. Apoiado” (sic.).

P6: “Na inclusão, na minha opinião constitui o ponto fundamental, sem a estrutura necessária não se obtém nada” (sic.).

P7: “Também concordo totalmente” (sic.).

Na avaliação final, os alunos refletiram sobre a subjetividade do tema e citaram novos pontos sobre as legislações referentes à Inclusão, em evidência o

determinismo sobre as reais necessidade educacionais dos alunos, partilhado por 100% dos alunos, que opinaram a respeito dos fundamentos legais da inclusão:

P29: “As leis são necessárias, embora deterministas” (sic.).

P30: “As leis deterministas são fadadas ao fracasso”(sic.).

P1: “As leis da Educação Inclusiva são resultados da pressão internacional e políticas neoliberal” (sic.).

P2: “As leis foram necessárias para iniciar a inclusão” (sic.).

Embora as questões relativas à educação de surdos não sejam o foco principal, mas pertinente à Educação Inclusiva, neste estudo, considera os resultados da Unidade (6). Verifica-se nas respostas refletem a defesa das práticas pedagógicas que tem as bases metodológicas na Língua Portuguesa, inclusive a oral adotado pela Escola Epheta.

Tais fundamentos contrapõem com os oficializados no Decreto Federal n.º 5.626/05, e, a princípio, concordam com o determinismo do Congresso de Milão de 1980, quando a Língua de Sinais foi banida das práticas educacionais e a oral passou a ser uma prática obrigatória (MORI, 2008). Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade oral e escrita para surdos como proposta metodológica, na atualidade, vincula-se às críticas associadas às técnicas mecanicistas que foram empregadas na produção da fala e no “treinamento auditivo”, também categorizado como “abordagem clínico-terapêutica” e como “retrocesso na conquista da comunidade surda” (SKLIAR, 1998).

A Escola Epheta ampara-se no Projeto Político Pedagógico reformulado e aprovado no ano de 2000 que culminou na efetivação de uma metodologia própria e assume a posição clara de ensino da Língua Portuguesa, na modalidade oral e escrita, como uma alternativa educacional para os alunos com surdez, desenvolvidas por meio de experiências reais que se formalizam em textos e situações de letramento, dentro dos paradigmas inovadores, e estão organizadas em oficinas de linguagem, da Estimulação Precoce à Programa de Orientação Profissional, atendendo às especificações do AEE/2009 (BRASIL, 2009).

Neste quadro, a resposta da P21 pode ser classificada como incipiente e muito voltado para o modelo clínico-terapêutico. Todavia, deve-se considerar que a abordagem oral, que vem persistindo mais de um século, mas as problemáticas

deste estudo, como a falta de cultura inclusiva nas escolas; a questão da formação de professores deficitária; o investimento na formação continuada docente; a infraestrutura das escolas brasileiras; os paradigmas conservadores educacionais que ainda persistem; entre outras questões, justificam a falta de clareza epistemológica que envolve as concepções sociopedagógica e clínica-terapêutica dos sujeitos com surdez.

Tais constatações resultam no desconhecimento sobre os fundamentos legais e os pressupostos que permeiam a educação dos surdos. No entanto, verifica-se uma estruturação de um trabalho amparado na Língua Portuguesa amparada em recursos visuais, em aulas que demonstram comprometimento e a construção coletiva dentro dos paradigmas inovadores. Assim, os profissionais recorrem ao conhecimento empírico de que os alunos surdos que desenvolvem a fala são bem sucedidos e possuem facilidade em interagir com o mundo ouvinte.

Verifica-se, também, que cento e setenta alunos frequentam a Escola Epheta por várias razões que eles numeram que se destacam: por opção dos pais; por terem implantes cocleares; por possuírem surdez localizada no sistema nervoso central; por opção própria como são os casos dos adolescentes; pelas dificuldades no ensino regular que carece de intérpretes; entre outras razões de ordem estrutural, apontadas pelos pais; profissionais e alunos no ano de 2008. A Escola Epheta, também, considera a visão sócioantropológica da cultura surda pelas necessidades comunicativas, que se confirmam na solicitação, junto aos órgãos competentes, de intérprete como apoio educacional no ensino regular para alunos que necessitem de tal apoio pedagógico especializado, correspondendo ao Apoio Educacional Especializado (ESCOLA EPHETA, 2001).

A análise empírica sobre a pseudo vantagem dos surdos oralizados vem de encontro com o modelo social globalizado e competitivo, que segue as determinações das políticas neoliberais, onde as pessoas se adequam às normas estabelecidas. Assim, mesmo que o Decreto n.º 5.626/05 atende a reivindicação antiga da comunidade surda, as contradições anulam os espaços de discussões, estudos e reflexões para que os surdos sejam aceitos como minoria linguística ou cultural no país.

Em relação a inclusão de alunos surdos, Barbosa e Amorim (2008, p. 32) relatam que a maioria do professor prefere a prática da linguagem oral e o

paradigma do ouvintivismo¹⁰ prevalece nas escolas regulares, sendo os alunos surdos obrigados a adequar-se a essa situação. Enquanto que essa escola especial tem aceitado a condição bilíngüe do aluno surdo, no entanto, “a escola não [fez] as adaptações metodológicas e curriculares às suas necessidades”, neste caso, a inserção do ensino de Libras no currículo (LACERDA, 2000, p.72).

Neste quadro, este estudo considera o professor como o protagonista do processo de inclusão e ele não pode ser culpabilizado pela crença nos resultados dos alunos “deficientes auditivos” sobre os conhecimentos básicos, como ler e escrever, dos alunos com surdez, até o advento das determinações legais, mas no absoluto convencimento que os resultados apontam para a necessidade de aprofundamento acerca das questões que envolvem as concepções sociopedagógica das pessoas com surdez. Para tanto, busca-se o equilíbrio entre a realidade pedagógica e as conquistas da comunidade surda.

Neste módulo (3), é visível a evolução no processo de participação. No entanto, a demora na entrega de trabalho consistiu no fator de limitação, e os alunos atribuíram-na à dificuldade de acessar o ambiente virtual Eureka.

5.4 RESULTADOS DO MÓDULO 4

O Módulo 4 se formalizou com a participação presencial dos alunos e o desenvolvimento de um breve comentário, com no mínimo dez linhas, sobre Seminário de Reflexões sobre o preconceito, após assistirem aos vídeos.

As reflexões incentivaram uma autoavaliação e a maioria (52%) admitiu que os seus preconceitos estão na escala média; nenhum aluno definiu como sem preconceito; 45% se categorizaram na escala baixa e 3% , na alta.

Tabela 20 – A escala do preconceito

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Meu preconceito é baixo	13	45
Meu preconceito é médio	15	52
Meu preconceito é alto	1	3
Total	29	100

¹⁰ Termo descrito por Skliar (1998, p.15) como um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”,

Nota: (29) Número de indivíduos
Fonte: A autora

A respeito do preconceito, Omote (2001) comenta que, além da compreensão das características e necessidades especiais de alunos com deficiência e do treinamento para a utilização de estratégias de ensino inclusiva, a capacitação de professores para o ensino inclusivo requer o desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis a ele em superação de preconceitos.

Nas discussões presenciais houve um consenso no grupo em refletir o preconceito como resultado das determinações e dos valores impostos pela sociedade em um determinado contexto.

Na perspectiva do professor reflexivo, Nóvoa (1998b) procura dar voz ao professor e comenta que a ausência de convergência reflexiva na construção do conhecimento se origina nas dificuldades em associar as concepções pessoais com profissionais, no que refere à diversidade, estratos sociais e culturais. Nesse sentido a autoavaliação em relação ao preconceito, proposta neste módulo, pode-se tornar uma das formas que favorece os processos cognitivos e o desenvolvimento de sujeitos configurando o conceito de metacognição (PORTILHO, 2000).

O processo de avaliação da formação continuada considerou os seguintes aspectos processuais: a qualidade da participação e o nível de interação nas sessões de trabalho presenciais; nas interações e nas produções; nas interações com os restantes elementos do grupo em formação e formadores, suportada pelo uso das TIC; análise do portfólios desenvolvidos pelos participantes.

Nesse viés, na adoção de meios de avaliações que superem a avaliação conservadora, adotou-se a avaliação na linha reflexiva, com base na lógica processual, e que dá sentido à apreciação final, em um processo autoinvestigativo, de autodescoberta e estimulante do desenvolvimento pessoal. Tais critérios foram formalizados na elaboração de portfólio.

Segundo Shores e Grace (2001), o portfólio pode capacitar os membros do corpo docente a mostrar suas realizações de ensino de uma forma mais concreta e passível de registro que pode ser usado tanto por alunos como por professores, com o objetivo de fazer uma reflexão crítica sobre o seu processo acadêmico, visando a melhoria de competências, atitudes ou conhecimentos. Nessa perspectiva, a Unidade 8 consiste em elaborar um portfólio com as atividades desenvolvidas

durante o curso. As orientações sobre o desenvolvimento do portfólio foram disponibilizadas no material de apoio (APÊNDICE C).

Tabela 21 – entrega de Portfólio.

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Trabalhos entregues no Eureka	18	62
Trabalhos entregues presencialmente	11	38
Total	29	100

Nota: (29) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os portfólios entregues na página do Eureka corresponderam a 62%, com boa qualidade das elaborações.

Nas entrevistas iniciais encontraram-se educadores conscientes de seus papéis e ansiosos em atualizar-se, e a proposição de uma formação a distância, no ambiente virtual de aprendizagem, representou a possibilidade de responder a essas demandas. Esses resultados acompanham aqueles apresentados por Sancho (2006) sobre a ajuda de meios tecnológicos na formação de professores.

Como fator de impedimento, destaca-se a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos, fato que persistiu no decorrer da formação continuada, demonstrando que os 83% dos profissionais que responderam que são péssimos na informática, tiveram o duplo aprendizado: sobre Tópicos em Educação Inclusiva e a utilização da informática como ferramenta de aquisição de conhecimento. Vale apontar que 38% dos alunos entregaram o portfólio presencialmente, representando um aumento significativo de 45 % dos alunos que utilizaram o Eureka.

5.5 RESULTADOS DO MÓDULO 5

Este módulo analisa o conjunto de questões do bloco consiste na avaliação a respeito dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre as questões da Educação Inclusiva (Tabelas 9 a 14).

Tabela 22 – O aprendizado do curso de formação

O APRENDIZADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Não basta só incluir, mas a inclusão implica em rever as nossas concepções e os nossos paradigmas	5	17

Respeitar é comprometer-se em realizar uma educação de qualidade à todos	5	17
Conclusão é respeitar a individualidade dos alunos e aceitar as suas diferenças	5	17
Os estudos despertam para a realidade da inclusão que é complexa	6	21
O professor é o elemento principal para o sucesso da inclusão	8	28
Total	29	100

Nota: (29) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Mendes (2001, p. 62) ressalta que “uma concepção realista, atualizada e historicamente contextualizada da condição de deficiência é de capital importância para a atuação do profissional na área”. As colocações elaboradas pelos alunos explicitam os referenciais teóricos na organização das ideias.

Há sempre uma convergência de opiniões em relação à inclusão; 17% entendem que Inclusão é respeitar a individualidade dos alunos e aceitar as diferenças, que não basta só incluir, mas a inclusão implica rever as concepções e os nossos paradigmas, que respeitar é comprometer-se em realizar uma educação de qualidade a todos; 21% pensam que os estudos despertam para a realidade da inclusão que é complexa e 28% afirmam que o professor é o elemento principal para o sucesso da inclusão. Ademais, os alunos demonstraram preocupação em relação à qualidade de ensino ofertada pelas escolas.

A análise retrata a complexidade que envolve discutir inclusão e as respostas dos alunos assinalam para o fato de que “as pessoas, normalmente reproduzem um discurso do cotidiano baseado no senso comum, sobre as condições dos deficientes”, antes de aprofundar nos estudos (MENDES, 2001, p.56).

Arroyo (2009, p. 226) afirma que “são possíveis formas de gestão da inovação educativa mais democrática que assumam os professores e as professoras como sujeitos que dispensam tutores de qualquer crença”. Quando as propostas inovadoras estão ao alcance dos professores, “eles dão o tom na inovação, na condução e implementação” e se colocam como sujeitos centrais do fazer pedagógico.

Nesse sentido, observa-se que no início, esta pesquisa contou com trinta e um alunos inscritos e, apesar da participação inédita e da pouca familiaridade com o computador, a desistência foi de 0,65 %, com vinte e nove participantes até o final do curso.

Tabela 24 – Número de participantes

Resultados	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Desistentes	2	6
Concluentes	29	94
Total	31	100

Nota: (31) Número de indivíduos

Fonte: A autora

O baixo índice de desistência evidencia que a articulação entre tecnologia e educação e que as tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são, por si mesmas, educativas, pois dependem de uma proposta pedagógica que as utilize como mediação para uma determinada prática educativa (SANCHO, 2006). Considera-se a tecnologia como uma aliada nos processos cognitivos, sociais e simbólicos e não como uma mera máquina cheia de artefatos de consumo.

Nesse sentido, os materiais didáticos necessitam atender às exigências das práticas inovadoras, de forma que motive os participantes a construir os seus conhecimentos. Torres et al. (2009), Corrêa (2006), Guiusta e Franco (2003), entre outros, orientam que o professor de EAD deve escolher os recursos educacionais como meta para direcionar ou facilitar a aprendizagem e, por outro lado, o aluno deve-se comprometer com a aprendizagem, com a finalidade de incorporar os saberes de uma maneira significativa, motivadora e com maior nível de qualidade. Logo, torna-se importante fazer uso do suporte tecnológico e variar os materiais didáticos, a fim de aumentar práticas inovadoras necessárias à sala de aula contemporânea.

A maioria dos alunos, 93%, classificou como ótimo os materiais didáticos, em função da clareza, visualização e atualização dos dados e 7% dos alunos consideraram os materiais didáticos de boa qualidade.



Figura 18 – Parecer sobre os materiais didáticos
Fonte: a autora

Em relação ao planejamento, a seleção de materiais, os critérios de avaliações não podem se basear no paradigma tradicional de ler e reproduzir. Um curso de qualidade depende, de acordo com Demo (2006, p. 114), de iniciativas como: pesquisa constante que suscite a produção de novos conhecimentos; elaboração própria de textos, os alunos são autores autônomos; leitura sistemática; desconstrução e reconstrução das práticas e exercício de autoridade do argumento.

Isto posto, o ambiente virtual Eureka e seus recursos possibilitaram o processamento de uma formação a distância de qualidade. No entanto, os alunos não deixaram de apontar para a dificuldade que encontraram no Eureka.

Tabela 25 – Parecer sobre o Eureka

	FREQUÊNCIA	
	Nº	%
Visual poluído demais	3	10
Difícil acesso na minha disponibilidade, um dia estava fora do ar e outro congestionado no final de semana	3	10
Eureka exigiu um computador atualizado e o que eu tinha não serviu	1	4
É um recurso moderno e prático	22	76
Total	29	100

Nota: (29) Número de indivíduos

Fonte: A autora

Os pareceres dos alunos em relação ao Eureka não tiveram uma única dimensão, apesar de 76% ter classificado o Eureka como um recurso moderno e prático. Os demais apontaram as seguintes questões:

P23: "Achei de difícil acesso, tanto que entreguei dois trabalhos no e-mail da professora e não no Eureka" (sic.).

Respostas com essas características representaram 10% da sala e na mesma proporção (10%), os participantes classificaram o Eureka como:

P29: “Peguei vários fins de semana onde o Eureka estava em manutenção, ou congestionado, ou fora do ar. Pena que era o único dia disponível para participar. Fiquei desesperada e encaminhei no e-mail da professora” (sic.).

P12: “Eu já participei de outros cursos à distância, mas achei o Eureka muito poluído no visual” (sic.).

Das respostas, 4% indicaram outros motivos:

P1: “E Eureka exigiu um computador atualizado e o que eu tinha não serviu, mas eu não desisti, recorri a outros meios (sic.).

Para assegurar a participação, os alunos que encontraram dificuldades (10%) recorreram a outras soluções: impressão dos materiais em locais de acessos públicos de computadores; reprodução de textos de colegas que apresentavam dificuldade em ler na tela do computador; entrega das produções de estudos via e-mail e via correio.

O relato do P1 reafirma a posição de Torres et al. (2009) de que o ambiente virtual é um sistema de ensino e aprendizagem integrados e abrangente capaz de promover o engajamento do aluno; aceita a articulação de diversos saberes com a possibilidade de resgatar a visão da totalidade nos conhecimentos construídos e associados aos conhecimentos sociais, enfim, superar a visão de educação centrada na ideia de transmissão de conhecimentos e de acomodação.

Em relação à qualidade geral da formação continuada, dos vinte e nove alunos somente 7% classificou o curso como bom e os demais, 93% consideraram a formação continuada a distância ótima.



Figura 19 – Avaliação Final – Parecer sobre o curso
Fonte: A autora

Os comentários gerais a respeito do curso foi:

P11: “Imprescindível para atualizar” (sic.).

P8: “Quero participar de outros cursos à distância” (sic.).

P19: “Aprendizado duplo: sobre a Educação Inclusiva e a utilização da informática” (sic.).

Para Demo (2006, p. 106) o problema central da educação não consiste no uso ou não das tecnologias, mas na aprendizagem, pois EAD “necessita ser posta no desenvolvimento de um senso de comunidade no grupo de participantes” para obter êxito na aprendizagem, mas não repetir o mesmo erro do sentido tradicional de instrucionismo, pois estão socializando “ignorância”.

O que significa dizer que uma abordagem de ensino e aprendizagem que utiliza as tecnologias em Internet para comunicar e colaborar no contexto educacional deve recorrer a elementos que supere a forma tradicional de ensinar e aprender assegurada com a mediação do professor, agora também denominado tutor, é indispensável, presencial ou virtualmente.

Pondera Torres (2004) que o professor de EAD representa um novo personagem da educação mundial e necessita revestir-se de novos paradigmas, não apenas atualizando-se com as novas ferramentas, mas também atuando como sujeito aprendente.

No parecer sobre a atuação da moderadora, os alunos adjetivaram de modo proporcional em quatro colocações que correspondem à função do professor-tutor.

P17: “Função essencial e de qualidade para concretizar o processo com sucesso” (sic.).

P20: “Orientação clara e constante” (sic.).

P22: “Diante da dificuldade com informática, a finalização foi possível devido a motivação e incentivo da moderadora” (sic.).

P26: “Domínio e segurança nos temas abordados” (sic.).

P28: “Disponibilidade” (sic.).

O educador necessita dedicar especial atenção ao apresentar o conteúdo e estar muito tão bem preparado ao ministrar aulas presenciais.

As dificuldades que representaram o desenvolvimento dos módulos, quer pela falta de familiaridade com a tecnologia, quer por falta de artefatos compatíveis para acesso, de alguma forma, foram sanadas e contornadas pelos alunos, com apoio da professora-pesquisadora e, também, moderadora.

Tais fatos evidenciam que não é a tecnologia que gera mudança na educação, mas é o poder da tecnologia que permitirá aos professores e aos alunos fazerem as mudanças necessárias, formalizando as avaliações processuais, reflexões e novas pesquisas para que tenham garantia em sua qualidade e credibilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de fornecer aos professores que atuam no ensino especial, por meio da educação a distância, subsídios para implementar a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva, diante da proposta de investigar a formação de professor para a Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem para o atendimento das determinações legais de inclusão e construção de conhecimentos formais.

Do ponto de vista educacional, os fatores que contribuíram para obtenção de resultados positivos foram:

- a) que o conhecimento a adquirir foi potencialmente significativo, que se relacione com a estrutura cognitiva do aprendiz de modo intencional e não arbitrário, o qual deve ter significado lógico;
- b) um plano de trabalho que respondeu ao real interesse dos professores, relacionado com a necessidade de elaborar conhecimentos sobre a realidade inclusiva, representando uma construção coletiva que envolveu a coordenação e técnicos da PUCWEB e a moderadora, também pesquisadora deste estudo;
- c) nível de interesse manifestado pelos participantes e a qualidades das interações, representados pelos professores de uma escola especial, leva a concluir que os atributos que os destituem do seu papel de educador não se encaixam nesse grupo;
- d) orientações claras e precisas sobre o propósito e a estrutura dos módulos, qualidades essas expressadas pelos participantes nas interações e posições desenvolvidas;
- e) a flexibilidade dos módulos, em relação ao assessoramento em informática básica, não se restringindo em seguir o que estava determinado no plano de trabalho, na dimensão de superar os paradigmas tradicionais dos planejamentos tecnicistas previamente estabelecidos;
- f) acompanhamento nos módulos, motivação, lembretes das datas, feedback, constituíram exemplos de ações desenvolvidas pela pesquisadora-moderadora;

- g) discussão na proposição de superar o ensino acrítico e fragmentado da abordagem tradicional para a prática dos paradigmas inovadores, neste caso da aprendizagem colaborativa.

A proposta metodológica e os recursos mediadores deste trabalho exigiram mudanças para possibilitar a inserção nesses novos espaços de aprender e ensinar, o que demonstra que, entre os participantes, houve:

- a) reflexão sobre os paradigmas educacionais para as pessoas com deficiência dentro da Educação Especial / Educação Inclusiva e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, nas instituições, no Ensino Regular e nos atuais serviços especializados;
- b) conhecimento das concepções, das abordagens e das tendências da Educação Especial, desenvolvidas dentro do contexto histórico da educação direcionada às pessoas com deficiência, incluindo definição, etiologia, terminologias, as diferentes metodologias e a base legal;
- c) apropriação das concepções acerca da surdez e as implicações legais no processo educacional, que revelou a prevalência da concepção clínica-terapêutico entre a maioria do participante, decorrente da Metodologia adotada pela escola de atuação.
- d) evolução da obrigatoriedade às exigências estabelecidas até a conscientização e o envolvimento das interações com atitudes críticas-reflexivas;
- e) superação da concepção inicial da avaliação concebida dentro dos pressupostos da racionalidade técnica, de atender aos objetivos de caráter social, à medida que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder, pelo fato de as atividades envolverem compreensão, análise crítica, produção de textos e opiniões e generalizações conceituais.

Do ponto de vista da proposição da mediação do ambiente virtual de aprendizagem Eureka, a investigação concluiu que as restrições em relação ao uso de tecnologias foram destituídas e substituídas pelas interações e partilha de informações, para a maioria era por falta de conhecimento, para outros, por preconceito de início, marcado pela dificuldade diante do desconhecido, superadas nas interações e partilha de informações.

As interações traduziam em análises contextuais associando situações cotidiana com as informações científicas a respeito da Educação Inclusiva, com

motivação que remete à concluir que houve superação do ensino acrítico e fragmentado da abordagem tradicional para a prática dos paradigmas inovadores, neste caso da aprendizagem colaborativa. Observa-se que a formação continuada valorizou o conhecimento para o enfrentamento da realidade, que suscitou a perspectiva interdisciplinar e o trabalho colaborativo, servindo de subsídios para os cursos subsequentes.

Os dados iniciais sobre as dificuldades no uso do computador devem ser considerados para afirmar que houve aprendizagem em duas vertentes, a do domínio tecnológico e a dos temas estudados. Mas sem a visão ilusória de que todos os objetivos atingidos, pois 64% dos participantes solicitaram um curso de aperfeiçoamento em informática para que possam assegurar as futuras participações em cursos em ambiente virtual de aprendizagem.

Vale destacar que o processo da formação continuada gerou curiosidade epistemológica dos participantes do curso sobre a Internet e a necessidade de explorar as potencialidades pedagógicas dessa ferramenta.

O professor, que foi considerado o elemento principal no processo de inclusão, nesta formação, permitiu-se vivenciar papéis distintos, como o de aprendiz, o de avaliador, o papel de gestor de atividades desenvolvidas em grupo com seus colegas em formação e o papel de mediador junto com outros aprendizes.

Reafirma-se que a formação continuada para os professores, mesmo especialistas, atendeu à proposição de subsidiar e enfrentar a constante instabilidade da viabilização da Educação Inclusiva, a partir das discussões partilhadas entre os participantes, também formados por professores do Ensino Regular, fonoaudiólogas e psicólogas, para a manutenção e o desenvolvimento de uma democracia crítica, participativa e decisiva na formação de sujeito social,

Dessa forma, foi concebida a autonomia intelectual do professor, necessária para o redimensionamento da sua prática, para a luta e a resistência em defesa da qualidade e do respeito a seu exercício profissional

Diante do exposto são apresentadas como recomendações o conhecimento em informática de cada aluno não pode ser ignorado, para que possa desenvolver as propostas de formação. Assim, sugere-se iniciar com orientação sobre informática básica para depois iniciar com as orientações sobre os recursos do Eureka, para que isso não constitua em barreiras para a formação continuada. Esta pesquisa foi concluída pelas adequações que foram necessárias realizar. Também deve-se

considerar o parecer dos alunos que apontaram o visual “poluído” do Eureka, mesmo que tenha sido representado por três alunos.

No estudo do Decreto Federal n.º 5.626/05 os participantes revelaram a necessidade de estudar e refletir sobre as questões acerca da surdez e no entendimento que a privação sensorial característica da surdez não pode ser o determinante principal das possibilidades que o sujeito enfrentaria em sua vida social, política e econômica.

Sendo assim, recomenda-se buscar diretrizes teóricas e metodológicas para se refletir sobre o novo espaço que os alunos com surdez estão ocupando na Educação Formal, pois, até então, destinada às maiorias linguísticas, no sentido de continuar com a formação continuada com foco nos temas sobre a surdez as implicações educacionais, utilizando-se do ambiente virtual de aprendizagem Eureka. Dessa forma, a formação continuada configura-se na função de formar profissionais comprometidos e reflexivos com a ética democrática que contribui em legitimar a educação como um direito a todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBA, Carmen. **A organização das escolas e os reflexos da rede digital**. In: SANCHO, Juana Maria (org.) et al. *Tecnologias para transformar a educação*. Tradução Valério campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 131 – 152.

ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. et al. **Conceituando Deficiência**. In: *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, vol. 34 n. 1, 2000. p. 97 – 103.

APPLE, Michael W.. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BAUTISTA, Rafael (Org.) **Necessidades Educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Paradigma da Complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber e o fazer pedagógico dos Professores**. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire SantÁnna Ramos (Orgs). *O trabalho docente e saberes docentes*, pp. 177-192. Curitiba: Champagnat, 2009.

BELLONI, Maria Luisa. **O que é mídia educação**. Campinas: Autores Associados, 2001

_____. **Educação a Distância**. Campinas/SP. Autores Associados, 2001.

BOGGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1999.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm> Acesso em: 12 de out.de 2008.

_____**Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso: 03 de mar. de 2009.

_____**Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

_____**Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso: 13 de mai de 2008.

_____**Declaração de Salamanca,** 1994. Disponível no [www.mec.gov.br /portal](http://www.mec.gov.br/portal). Acesso: 07 de Mar de 2008.

_____**Parecer 22/94.** Brasília: CNE/CEB, 1994. Disponível no [www.mec.gov.br /portal](http://www.mec.gov.br/portal). Acesso: 01 de Mar de 2007.

_____**Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dez de 1996.** Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 set. 2007.

_____**Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 01 de maio de 2007.

_____**Plano Nacional da Educação,** Lei n. 10.172, de 2001. Disponível no [www.mec.gov.br /portal](http://www.mec.gov.br/portal). Acesso: 01 de Mar de 2007.

_____**Decreto Federal n. 5626/2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras.** Disponível em http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.

_____**Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004.** Trata do credenciamento e recredenciamento de IES,para oferta de cursos superiores a Distância.

_____**Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de professores de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____**Secretaria da Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Portal SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=121&Itemid=273> Acessado em 24/01/2006.

_____ **Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007.** Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

_____ **Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de Graduação a Distância.** 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em out de 2007.

_____ Ministério da Justiça. CORDE. **Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT/NBR 9050/1994.** Disponível em:
<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR14273.pdf>. Acesso em 14/12/2009

_____ Decreto Federal n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível no [www.mec.gov.br /portal](http://www.mec.gov.br/portal). Acesso: 19 de set de 2009.

_____ **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo Publicação Nº 160,** Diário Oficial da União, 20 de agosto de 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option... Acesso em: 12 de dez de 2009.

_____ **Conferencia Nacional da Educação Básica, documento final.** Decreto nº 6.571/2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível no [www.mec.gov.br /portal](http://www.mec.gov.br/portal). Acesso: 20 de nov de 2009.

_____ **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasil, 2008.

_____ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 31 de out. de 2009.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Legislação e a língua brasileira de sinais.** São Paulo: Ferreira e Bergoncci Consultoria e Publicações, 2003.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Inclusão da criança com baixa visão e múltipla deficiência.** Disponível em:
http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=57&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284. Acesso em: 14 de jun de 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 3, n. 5, set. 1999, p. 7-27.

_____ **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns de ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9, nº54, PP.21-27, 2001.

_____. **A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva.** In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*, p.31-47. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

CANDAU, Vera Maria e KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. **Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf. Acesso em: 12-04-07.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação.** São Paulo: Summus, 1995.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns : possibilidades e limitações.** 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CARTOLANO, Maria Tereza Pentado. **Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial.** Caderno da CEDEs. Cap.19. n.46. p.29-40. ISSN 0101-3262. 1998.

CATANI, Denise Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília C.C. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORDIOLLI, Marcos. **Ética, cidadania e formação de valores na sala de aula.** Curitiba: A casa de Asterion, 2009.

CORRÊA, Juliane. **Novas tecnologias da informação e comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem.** In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*, p. 43-50. 3 ed. Belo horizonte, MG: Autêntica, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papirus, 2006.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DECHICHI, Cláudia. **Deficiência mental – aspectos do atendimento educacional escolar.** In: DICHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da e Colaboradores. Uberlândia: EDUFU, 2008. Cap. IX. P. 161-210

DIAS JUNIOR, Luiz Dourado Dias Junior; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. **Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem: levantamento de requisitos para uma ferramenta de avaliação baseada em participação docente no Moodle e WebCT.** Hífen Uruguaiana, v. 31, nº59/60. I/II Semestre, 2007.

DIAS, Vera Lucia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. **A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica.** In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. P. 97 – 115. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

ESCOLA EPHETA – **Metodologia Epheta** - Registro nº 241.105 – Direitos Autorais Ministério da cultura – CEAP (Centro de Antitóxicos de Prevenção e Educação) – Curitiba – Polícia Civil, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Modos de ler, formas de escrever: estudos de história e da escrita no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Ângela Viana M. **Educação Especial e cidadania tutelada na nova LDB.** In: **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** FERNANDES, Ângela Viana Machado; MACHADO, Lourdes Marcelino (orgs). São Paulo: Artes & Ciências, 1998.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2002.

_____. **Conhecendo a surdez.** In: **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** P. 67 – 106. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: (orgs.) GOÉS, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman se Laplane. 2.ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2007. pp.22-48.

FERREIRA, Sofia Simões. **Necessidades Educativas Especiais: uma abordagem funcional.** Portugal: Grafinelas – Artes Gráficas, 2006

FERREIRA, Windys. **Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade a todos?** pp.40-46. In: Inclusão: Revista de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Vol. 1. N.1 (out 2005). Brasília – Secretaria de Educação Especial, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire.** [s.l.]: Scipione, 1991. (Pensamento e Ação Magistério).

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*, p. 51-76. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** P. 15 - 35. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação inclusiva.** In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* P. 15 - 35. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GLAT, Rosana et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Publicado em Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Recife – Pernambuco – 2006 – ISBN: 85-376-0068-3.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação.* Petrópolis: Vozes, 1986.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2.ed. Campinas, SP: autores Associados, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno.* 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GUIUSTA, Ângela Silva; FRANCO, Iara Melo (orgs.) **Ensino a Distância: uma articulação entre teoria e a prática.** Belo Horizonte: PUC Minas virtual, 2003.

IBARROLA, Maria de. **A recente experiência mexicana de formação básica e contínua de professores.** In: SERBINO, Raquel Volpato et al. *Formação de professores.* São Paulo: UNESP, 1998, p. 69-84.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/população. Acesso em: 12-08-08.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação e docente e profissional. Forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse da Educação básica, 2002. Disponível em:

http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_13.htm. Acesso em 13 de out. 2009.

INES. Instituto Nacional de Educação de surdos. **Histórico dos surdos**. Disponível em: www.ines.gov.br/Paginas/historico.asp - 12k -. Acesso em: 15-05-2007.

ITARD, Jean. Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2009. Atualizado em 2009-11-02. Disponível na URL: [http://www.infopedia.pt/\\$jean-itard](http://www.infopedia.pt/$jean-itard). Acesso: 14 abr 2009

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martinho. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. **A Educação Do Deficiente No Brasil : Dos Primórdios Ao Início Do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JIMÉNEZ, Rafael Batista. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. **Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.) Políticas e práticas de educação inclusiva, pp. 40-68. 2.ed. Campinas, SP: autores Associados, 2007.

_____. **Uma leitura da Educação Especial no Brasil**. In: GAIO, Roberto; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da educação especial. 5.ed. Petrópolis, Riop de Janeiro: Vozes, 2009.

KENSKI, Vani. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. **EAD e a formação de professores – entre o discurso legal e a prática institucional**. S/D Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/446.pdf> Acesso em: 08 de out. de 2009.

LACERDA, Cristina Broglia F.; SOARES, FabianaMartins Rodrigues. **O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção de identidade**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Lia Friszman de (org), p.121 – 148. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LANSKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica – do projeto a implementação**. Tradução: Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas inclusiva**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Políticas e práticas de educação inclusiva, p. 5 – 20. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na prática escolar**. In: Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática**, p.81-104. In: Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática; formação docente; trabalho docente. XV – Encontro Nacional de didática e prática de ensino, Minas Gerais: Autêntica, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. In: Ruy Lourenço Filho (org) Coleção Lourenço Filho, v. 4. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MALACRIDA, Patrícia de Freitas; MOREIRA, Laura Ceretta. **Aptações/adequações curriculares no processo de Inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas**. Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?** In: MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.), A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema (pp. 119-127). São Paulo:Memnon, 1997.

_____. **O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola**. Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso. PUC, Belo Horizonte, 24 a 28 de maio de 2004.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús; COLL, Cesar **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol 3 - 2 Porto Alegre: Atmed, 2004.

MASETTO, Marcos Tarcísio (org.). **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. p. 9-26. Ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil História e Políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Recursos humanos em educação especial em educação especial**. (org.) ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro;

MARQUEZINI, Maria Cristina; OMOTE, Sadao. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. EEL, 2001.

_____. **Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa**. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, p. 1-11, 2008.

MIOTTO, Márcio Luiz et al.. **Banco mundial e a política da educação**. Trabalho Apresentado à matéria de Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus, do Departamento de Pedagogia, da UFPR - Universidade Federal do

Paraná.Orientador: Prof. Paulo Ricardo Ross, Curitiba, 1999, publicado em 2005. Disponível em:
http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=53. Acesso em: 13 de abr de 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos e como chegar lá**. Papirus, 2008.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). **Língua brasileira de sinais (Libras) e o desenvolvimento do aluno**. Cap. II, p.14-35. Maringá: EDUEM, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. São Paulo: Centauro Editora. 2ª edição., 2006.

MORGADO, Lina. **O papel do professor em contextos de ensino "on-line": problemas e virtualidades**. In: GASPAR, Maria Ivone, et al (org). *Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa: Gráfica Europam, 2001, p. 125 a 138.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância : a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2000. 414 p. BBE.

NÓVOA, António. **Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: SERBINO, Raquel V. (Org). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998a. p. 19-40.

_____. **Vida de professores** (org.). Lisboa: Dom Quixote.1998b.

NUNES. Ivônio Barros. **Noção de educação à distância**. Revista Educação a Distância nrs. 4/5, Dez./93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?code=3>. Acesso: 04 de mar de 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestrutura do trabalho docente: precarização e flexibilidade**. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, n. 89, 2004, In: www.scielo.br, em 20/08/2005

OMOTE, Sadao. **A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial**. In: ALMEIDA, Maria Amélia, MARQUEZINE, Maria Cristina, TANAKA, Eliza Oshiro. *Perspectiva multidisciplinar em educação especial*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

ONU- DECLARAÇÃO DOS DIRETOS HUMANO. http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

PACHECO, José Augusto; FLORES; Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto editora, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Especial. **Diretrizes teórico metodológicas para a educação especial**. Documento Preliminar, Área mental. Curitiba, Brasil, 1994.

_____. Departamento de Educação Especial. **Legislação Estadual**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_legis_estadual.php. Acesso em 03 de jul. de 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial Para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006.

_____. Departamento de Educação Especial. **Diretrizes teórico metodológicas para a educação especial**. Documento Preliminar, Área mental. Curitiba, Brasil, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, Angel L.. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo**. Revista de Educação Física, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, 1997.

PERLIN, Gládis T. T. **Identidades surdas**. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. (Org.) Carlos Skiliar. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiência e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PIETRO, Rosângela Gavioli. **Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial**. In: SILVA, Sirley; VIZIM, Marli. Políticas públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências, p. 125-152. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

_____. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINA, Leonardo Docena. As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Um olhar sobre a metacognição na aprendizagem.** *Revista Olho Mágico*. Ano 6, n. 23, dezembro 2000. Universidade Estadual de Londrina.

PRENSKY, Mark. **Nativos digitais e imigrantes digitais.** Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing>. Acesso: 12/set de 2009.

PRETI, Oreste. . Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: Oreste Preti. (Org.). Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1996, v. , p. 15-56.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC; SEESP, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas, SP: autores associados, 2001.

_____. Perspectiva da Escola Inclusiva: algumas Reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília de Carvalho (orgs) **Educação Especial, do Querer ao Fazer.** Pp. 41-52. São Paulo: Editora Avercamp, 2003.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha. **Os possíveis percursos de formação dos pedagogos: a inter-relação entre os elementos constitutivos do campo teórico-investigativo do currículo e o campo de atuação profissional.** Disponível em: [http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde2008/TextoCompletoNoeli\(1\).pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde2008/TextoCompletoNoeli(1).pdf)
Acesso em: 12 de maio de 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **A história da Educação no Brasil.** 23 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A Formação de Professores nas Licenciaturas.** Roteiro apresentado no Programa de Pós – Graduação em Educação, na disciplina de Formação de Professores – Processos e Profissionalização (strictu sensu) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2. Semestre de 2008.

ROSINI, A. M. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância.** São Paulo: Editora Thompson, 2007.

SALLES, Miriam. **Nativos e imigrantes digitais: um mito?** Disponível em: <http://miriamsalles.info/wp/?tag=fundamentos> Acesso em: 15 de set de 2009.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva – um meio de construir escolas para todos no século XXI.** p.7 a 18. 2005. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso: 15-05-2008.

SANCHO, Juana Maria (org.). De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANT'ANA, Edite Lopes; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento*. In: *Docência universitária*. Curitiba: Champagnat, 2003.

SARAIVA, Marinês. **Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*, p. 83-91. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. ed. Campinas: Autores Associados, 1982.

SEKKEL, Marie Clarie e FERRARI, Marian A.L. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio**. *Rev. Psicologia, Ciência e Profissão*, p. 636 – 647. São Paulo, 2007.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; LEMES, Maria Júlia Ribeiro. **Fundamentos da educação dos surdos**. In: *Fundamentos da deficiência sensorial auditiva*. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org.). Cap. I, p.13-30. Maringá: EDUEM, 2008.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Fundamentos da Educação Especial*. Texto elaborado para aula de pós-graduação em Educação Especial. Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SHORES, Elizabeht., & GRACE, Cathy. (2001). **Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar**. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Lia Frizman de (orgs.) – *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, R.S.: Mediação, 1998.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro: n. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2004.

_____**Matice: uma experiência virtual na PUCPR**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1615.pdf -2007. Acesso: 04 de jul de 2009.

TORRES, Patrícia Lupion et al. **SAAW: a experiência da PUCPR no desenvolvimento de objetos de aprendizagem**. Colabor@ (Curitiba) ^{JCR}, v. 5, p. 1, 2009. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n19/index1.htm> Acesso em : 26 de ago de 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais.: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. (Org.). **Liberando a mente: Computadores na Educação Especial**. Campinas: Gráfica central UNICAMP, 1991.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia Lupion; SILVA, Elizabeth Farias da. **A Universidade Virtual no Brasil**. 1. ed. Tubarão: Editora UNISUL, 2003.

VIVARTA, Veet. **Mídias e Deficiências**. Brasília: Andi; Fundação B. do Brasil, 2003.

VIZIM, Sirlei. **Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade**. In: SILVA, Sirley; VIZIM, Marli. Políticas públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências, p. 49-72. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e Pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Gestão do Conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores**. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire SantÁnna Ramos (Orgs), pp.163 -176. O trabalho docente e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993.