

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO**

FERNANDA DE CARVALHO POLONIO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS  
CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

MARINGÁ  
2011

FERNANDA DE CARVALHO POLONIO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS  
CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez Silva

MARINGÁ  
2011

**FERNANDA DE CARVALHO POLONIO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS  
CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva  
(Orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Erica Piovam de Ulhôa Cintra  
(Universidade Estadual de Maringá)**

---

**Prof<sup>o</sup>. Ms.<sup>o</sup> Eduardo Oliveira Sanches  
(Universidade Estadual de Maringá)**

MARINGÁ  
2011

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema a formação de professores para educação inclusiva nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM). De modo amplo, o objetivo deste trabalho é o de estudar e analisar as políticas educacionais, nos aspectos que envolvem inclusão e a formação dos professores do ensino comum para atuação junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. De modo mais específico objetiva-se confrontar as políticas públicas de inclusão com os atuais currículos de licenciatura vigentes na UEM, a fim de verificar como os licenciados, desta instituição de ensino superior, estão se preparando para essa nova realidade escolar. A relevância da pesquisa está em verificar de que modo as políticas públicas educacionais, que garantem o ingresso do aluno com necessidades especiais em instituições de ensino comum, são viabilizadas por meio da formação inicial do professor, haja vista que este profissional é o maior responsável pela consolidação dos processos de ensino e aprendizagem.

**PALAVRA-CHAVE:** Inclusão escolar, formação de professores, educação especial, políticas públicas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>06</b>
<b>PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....</b>	<b>08</b>
<b>A INCLUSÃO ESCOLAR E SUA INTEGRAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA .....</b>	<b>11</b>
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA .....</b>	<b>16</b>
<b>A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ .....</b>	<b>18</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>24</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>25</b>

## **Introdução**

O eixo central da política educacional de inclusão é a Declaração Mundial de Educação para todos, instituída na Tailândia, em 1990, e o Plano Decenal de Educação para todos, realizado em 1993. Segundo Rossato (2005), esses documentos propõem uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade.

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a declaração de Salamanca (1994). A declaração apresenta uma linha de ação voltada às necessidades educativas especiais, trazendo importante modificação nas formas de atendimento na educação especial.

Com uma nova expectativa para a educação inclusiva, proposta nos documentos da UNESCO, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 começa a atender essas propostas. Em seu capítulo VI, prevê que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos por professores com especialização adequada, de nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Há a necessidade de se pensar e refletir sobre a nova perspectiva de Educação Especial no país. Diante desse paradigma, uma das condições fundamentais para que o processo de ensino aprendizagem aconteça com a devida qualidade, é uma adequada formação e qualificação dos professores inseridos nesse processo.

Para que o ensino para pessoas com necessidades especiais se efetive no ensino regular, com qualidade, faz-se necessário que o processo de escolarização seja adaptado à diversidade do alunado. É preciso, como diz Mantoan (1997) estar preparado para enfrentar as dificuldades que os alunos e professores passam nesse processo de escolarização. A atividade de ensinar é complexa e exige dos professores conhecimentos atualizados, e para isso, muitas vezes, é preciso romper com certas barreiras e concepções pessoais que cada profissional possui.

Os alunos com necessidades especiais aprendem de maneira diferente, num tempo próprio de cada um. Dessa forma, o professor precisa compreender como se realiza a intervenção pedagógica com cada aluno. Porém, conforme cita Mantoan (1997), a transmissão do conhecimento feita por muitos professores se dá de maneira equivocada.

[...] Aos professores é importante a descrição detalhada de como se amplia e se aprofunda o conhecimento em uma dada criança, porque a intervenção pedagógica, por mais generalizada que seja, recai sobre um aluno específico, ou seja, em casos individualizados. A maioria dos professores, no entanto, não sabem disso e pensam que as turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, revelando a crença de que, ao ensinar um mesmo conteúdo para todos os alunos, estes assimilam num mesmo nível e numa mesma proporção o que lhes foi transmitido [...] (MANTOAN, 1997, p. 122).

Segundo Mantoan, torna-se essencial que os professores tenham domínio de metacognição, no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, pois assim, o professor poderá, seguramente, desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos. Portanto, a formação de professores para a inclusão escolar, não pode se restringir à consciência, por parte do professor, de que é preciso fazer com que os alunos com deficiência tenham convicção das próprias potencialidades. Mas é preciso que o professor, também, se conscientize de suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino dos alunos com e sem deficiência.

Nessa perspectiva educacional, Goffredo (1999) ressalta que os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade com a qual eles irão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica e a integração de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Mas, indo além disso é essencial que, os futuros professores se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos e que os mesmos saibam aplicar e adequar as atividades para os alunos com deficiência.

A partir de análise sobre os documentos legais, Goffredo (1999) destaca que, o modelo brasileiro de educação profissional voltado à carreira docente, está desajustado para esse novo momento educacional. Nesse sentido, há urgência em encontrar respostas, não só quanto à

reformulação dos cursos de Licenciatura, como também nas estratégias de preparação de profissionais que já exercem atividades docentes, com vistas à visibilização de práticas escolares que incluam todos na escola comum.

Diante das considerações tecidas, nos questionamos se a atual formação dos profissionais da educação atende ao novo modelo educacional, proposto nos documentos oficiais. O foco nesse novo momento não é apenas o profissional especializado em educação especial, mas todos os profissionais que atuam na educação. Isso porque, com as novas políticas de inclusão, todos os professores poderão receber em suas salas de aula de ensino comum, alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, neste trabalho buscaremos analisar como os cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá, diante das novas políticas públicas educacionais, estão preparando os futuros profissionais da educação. Com tal propósito é preciso lembrar que, para atender de forma precisa as necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão é *mister* a atuação de professores bem preparados.

### **Processo Histórico da Educação Especial no Brasil**

Ao longo da história nota-se que, os deficientes físicos e intelectuais foram, por um longo período, marginalizados e excluídos pela sociedade. O processo de educação inclusiva é uma prática recente. Mais precisamente, esse processo surge a partir da década de 1990, desde então, aos poucos, a educação inclusiva se concretiza na escola comum.

No século XVII, a Europa encontrava-se em crise econômica e nas grandes cidades concentravam-se os indivíduos desempregados. Segundo Guhur (2010), esses indivíduos eram retirados do convívio social e punidos por leis severas. Nesse momento, os deficientes físicos e intelectuais integravam esse grupo sem trabalho, pois devido às suas deficiências, não faziam parte do mercado de trabalho.

Já no século XVIII, tem início ações estratégicas de “assistência à pobreza”, condição presente em todas as sociedades capitalistas européias. Nesse mesmo século, também ocorre o primeiro atendimento à educação especial, sendo criado em Paris as primeiras instituições

dirigidas a alunos surdos e cegos. Porém, os deficientes intelectuais permaneciam privados de atendimento. Estes eram considerados incapazes de aprender, sendo tidos como loucos.

Segundo Mazotta (1996), na época do Brasil Império, o país dá início ao atendimento às pessoas com deficiência. Em 1854 cria-se o “Imperial Instituto dos meninos cegos” (atual instituto Benjamin Constant), e em 1857 o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). As duas instituições foram instaladas no Rio de Janeiro.

Guhur (2010) afirma que, com o auge da organização capitalista e com aumento do desemprego e das desigualdades sociais, surgem as lutas dos trabalhadores pelos seus direitos nessa sociedade. Ao final da II Guerra Mundial, nascem às primeiras políticas sociais, e no desdobrar dessas políticas destaca-se o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Assim, a deficiência passa a ser entendida como um fenômeno social.

Mazzota (1996) relata que, em 1926, no Brasil, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e em 1945 essa mesma instituição cria o primeiro atendimento educacional às pessoas com altas habilidades. Outro fato importante é que, no ano de 1954 é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo esta também especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Nesse contexto, aparecem políticas de regulação e intervenção formuladas pelas grandes potências, como cita Guhur:

[...] Na vigência de um intenso e generalizado período de crescimento econômico em diferentes regiões do mundo, até meados da década de 1970, sobretudo nos países capitalistas avançados, políticas de intervenção e regulação começaram a ser formuladas pelas grandes potências, a exemplo do Tratado de Bretton Woods, de 1944, das quais resultaram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial; como também a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, com finalidade de atuar como uma corte internacional de justiça e promover o desenvolvimento social e a paz no mundo. [...] (GUHUR, 2010, p. 135).

Assim, em 1948, conforme Mazzota (1996), a ONU publica a declaração de direitos humanos e estabelece que todos os homens deveriam ser iguais e livres, com os mesmos direitos de

cidadania. Essa declaração, junto com outras filiações teóricas que defendiam o respeito à diferença, deram base aos discursos dos movimentos de minoria. Vale ressaltar, que a partir dessa declaração tem início, o que se identifica como um olhar integrador. Desse modo, as pessoas com deficiência intelectual começam a ter notoriedade.

Guhur (2010) observa que, em 1955 surge um documento destinado às pessoas com deficiência no intuito de incluí-las no mercado de trabalho e assegurar-lhes um atendimento diferenciado, conforme suas necessidades. Esse documento é elaborado pela “Organização Internacional do Trabalho” com o título de “Reabilitação das pessoas portadoras de deficiência.”

Conforme Mazzotta (1996), a LDBN nº 4024 de 1961 passa a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Após uma década surge a LDBN nº 5692/71, em substituição à Lei da Educação de 1961. A nova LDBN promove grandes mudanças no que se refere à educação especial, porém, define que, os alunos com deficiências físicas, mentais e os de altas habilidades teriam por direito, um tratamento educacional especial.

Com o objetivo de impulsionar ações educacionais inclusivas dirigidas às pessoas com necessidades educacionais especiais é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, no ano de 1973, sendo que, nesse momento o CENESP é visto como uma ação assistencial (BRASIL, 2008). Contraditoriamente, nota-se que, nesse período não houve o estabelecimento de políticas públicas de acesso universal à educação, o que aconteceu foi o oposto, não havia uma organização de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, o que reforçou que esses alunos estivessem em escolas especializadas.

No intuito de desenvolver projetos sociais em países subdesenvolvidos, criam-se as instituições multilaterais, criadas e articuladas à ONU, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Essas agências tiveram grande influência na educação a partir da década de 1980, quando a educação torna-se ferramenta utilizada para superar a exclusão dos mais pobres (Guhur, 2010).

## **A Inclusão Escolar e sua Integração na Política Educacional Brasileira**

As mudanças políticas, econômicas e sociais no século XXI trouxeram grandes transformações na sociedade e conseqüentemente na educação. Com as transformações produtivas desse século, como a globalização, centralização e concentração de capitais, os novos padrões tecnológicos e organizacionais trazem uma nova perspectiva de sociedade, ou seja, surge uma sociedade pós-moderna.

Segundo Carvalho (2010), o pós modernismo surgiu desse processo de globalização, deixando o sujeito mais individualista, transformando-o em um “ator social”, sendo, “alguém que toma parte ativa nas opções e decisões políticas que lhe dizem respeito. Nesse contexto, as teorias pós modernas enfatizam conceitos como diversidade, diferença, pluralidade, promovendo, desta forma, a política da diferença e da identidade. Essa realidade enfatiza uma nova luta política focalizada, pois antes as lutas sociais eram coletivas, agora serão desencadeadas em grupos minoritários que reivindicam políticas de atendimento.

A “inclusão social” e “educação inclusiva” são expressões que ganharam importância nesse discurso pós moderno. Por meio das propostas de inclusão social e educação inclusiva são reivindicados os direitos humanos e sociais de pessoas com as necessidades especiais na sociedade. A busca de direitos para pessoas com deficiência se articula às políticas na perspectiva focalizada, voltada a grupos minoritários.

Guhur (2010) classifica as políticas focalizadas como políticas compensatórias e ressalta que, essas são construídas em relações conflituosas de lutas nas quais são revelados interesses sociais contraditórios. Assim, ao se falar de políticas educacionais de inclusão no Brasil, se faz necessário visualizá-las como consequência de um processo histórico e, resultantes de políticas compensatórias e tecidas em relações complexas e contraditórias, entre estado e sociedade, oriundas do sistema de produção capitalista.

A mesma autora diz que, na década de 1990, a América Latina vivencia uma crise do sistema capitalista, com grandes índices de desigualdade social. Dessa forma, o Estado descentraliza-se na provisão de bens e serviços sociais e incorpora a iniciativa privada e individual na gestão pública, surgindo assim o chamado Terceiro Setor.

O Terceiro Setor fica responsável por formular e executar políticas sociais compensatórias, e conforme Guhur (2010), a educação aderiu às políticas compensatórias quando criaram mecanismos de inclusão, como as cotas. Também atendeu as recomendações dos documentos da UNESCO de criar modelos pedagógicos e institucionais alternativos, no intuito de produzir uma idéia hegemônica de educação.

[...] Coube a UNESCO o patrocínio de grande parte dos discursos sobre a educação, incidindo de forma intensa na formulação das políticas públicas educacionais de diferentes países do mundo, sempre se valendo de uma visão hegemônica de educação, fato que contribuiu para legitimar o projeto neoliberal dos governos desses cursos desde a década de 1990 [...] (GUHUR, 2010. p. 138).

Em 1988, o Brasil promulga sua nova Constituição Federal, baseada nos fundamentos de igualdade e da promoção do bem estar social. Nessa, no artigo 208 - parágrafo III há a garantia de educação a todos, inclusive às pessoas com deficiência.

[...] Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...] (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, nos anos 90, segundo Rossetto (2005), surgem as políticas de inclusão e as idéias de universalizar a educação. Nesse sentido, são criados documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a declaração de Salamanca (1994). Esses documentos ocuparam a função de referenciais para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO, redigida na “Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Prática para as necessidades Educativas Especiais”, teve como intuito orientar os governos quanto às políticas públicas para Educação Especial na estrutura da “Educação para todos”. Este documento é um referencial marcante para a educação

inclusiva no Brasil. A declaração propõe uma nova política educacional, onde cada criança é compreendida como um ser que possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprios. O documento preconiza que todas as pessoas com necessidades especiais deverão ser integradas em uma pedagogia centralizada na criança, capaz de atender plenamente suas necessidades. Por essa perspectiva, todas as escolas comuns assumiriam uma orientação integradora. Essas medidas, segundo a declaração, se constituem no meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e assim, construir uma sociedade verdadeiramente integradora que oportunizasse a educação para todos.

Os países signatários da declaração se comprometem a criar políticas públicas educacionais, capazes de atender a todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Para isso, terão que criar mecanismos descentralizados e participativos de planejamento, supervisão e avaliação, para que o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais aconteça de forma coerente e com qualidade. Nessa perspectiva, os países precisarão obter e garantir uma educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas regulares.

O MEC publica em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, que define o que a classe comum de ensino deve atender:

[...] Classe comum: ambiente dito regular de ensino/ aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. [...] (BRASIL, p. 19, 1994)

No entanto, essa política é excludente, pois não aceita todos os alunos com necessidades educacionais especiais, valorizando somente uma forma de aprendizagem, o que continua a reforçar a necessidade de matrícula dos alunos com necessidades especiais em escolas especializadas (BRASIL, 2008).

Segundo Guhur (2010) as novas mudanças educacionais exigiram uma reavaliação, das diretrizes educacionais, pois a LDBN 5692/71 não contemplava a educação especial no ensino regular, como estava na constituição, mas reafirmava o papel das instituições de ensino especializadas. Por meio de uma posição inovadora, a atual LDBN 9394/96, assume uma nova abordagem no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A atual

lei da educação é precisa ao tratar da educação especial e, por meio do seu capítulo V define que, o atendimento aos alunos com necessidades especiais se constitui em uma modalidade de educação escolar e deve acontecer preferencialmente no ensino regular.

[...] Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. [...] (BRASIL, 1996).

A partir do decreto nº. 3.298/99, que regulamenta a lei 7.853/89, define-se a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma enfatiza que a educação especial deve acontecer na escola comum. Na mesma direção, a Lei 10.172/2001, faz referência à escola inclusiva e ao atendimento à diversidade humana como um grande avanço da educação e estabelece objetivos e metas, para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Também no ano de 2001, ocorre a Convenção da Guatemala, publicada pela ONU. Esse documento é utilizado para justificar a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular e promover a acessibilidade. Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) determinam que, as instituições de ensino comum matriculem todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, as políticas de inclusão educacional se fortalecem no Brasil, e no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica define que, as instituições de ensino superior devem formar docentes capazes de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão, como consta no parágrafo 3.

[...] A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre

crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência [...] (BRASIL, 2002).

No ano de 2002 é reconhecida, por meio da lei 10.436/02 a língua Brasileira de Sinais como meio legal de expressão e comunicação da comunidade surda. Em 2005 por meio do decreto 5626/05, que regulamenta a Lei da Libras, fica determinado que, todos os cursos de formação de professores e cursos de fonoaudiologia integrem em seus currículos a disciplina de Libras. Além disso, em 2005, é aprovada a diretriz e normas de uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

A fim de garantir o acesso de todos à escolarização na perspectiva inclusiva, o MEC cria em 2003 o Programa Educação Inclusiva direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino, com o intuito de promover a formação de gestores e educadores de todo o país (BRASIL, 2008).

Nesse mesmo ano é criado o Plano Nacional de Educação em direitos humanos, e dentre um de seus objetivos está o de desenvolver ações de inclusão na educação, seja no crescimento dessas políticas na educação básica, ou como possibilidade das pessoas com deficiência ingressarem e permanecerem no ensino superior (BRASIL, 2008).

Em 2007 é elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério Nacional da Educação, uma política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva implementada pelo decreto 6571/2008 e regulamentada pelo Parecer nº 013/2009. Tais documentos direcionam os encaminhamentos para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e determinam uma política de financiamento para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, via FUNDEB, a partir do ano de 2010.

Conforme Guhur (2010), essa política vem atender as recomendações do documento da ONU: “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência” em 2007, que diz ser necessário respeitar a dignidade da pessoa com deficiência, promovendo, protegendo e assegurando o

exercício pleno de todos os direitos humanos. Sendo assim, também assegura um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, e que essa seja organizada pelos estados de forma gratuita e com qualidade, garantindo o desenvolvimento intelectual de cada aluno, respeitando suas condições.

Observa-se que nos últimos vinte anos a idéia de educação inclusiva foi fomentada, principalmente por documentos publicados pelas agências multilaterais (UNESCO e ONU). Tais agências são incisivas na defesa da inclusão de todos na rede comum de ensino, sob a justificativa de que a inclusão escolar representa uma estratégia para promover a igualdade no acesso ao ensino e, dessa forma promover, igualmente, o respeito à diferença. O Brasil, por sua vez, aderiu à proposta da educação inclusiva, obedecendo às recomendações e concretizando-as por meio de políticas públicas educacionais que se efetivam na realidade escolar.

### **Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Atualmente a educação especial é uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares e está, em tese, assegurada de forma ampla nas diferentes instituições de ensino comum. O objetivo do sistema nacional de ensino, segundo a Política Nacional da Educação na perspectiva inclusiva (2008), é a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, de forma que sejam eliminadas as barreiras do preconceito. Na mesma direção busca-se ainda, oportunizar aos alunos com necessidades educacionais especiais, situações que lhe ofereçam autonomia, não somente em sala de aula, mas principalmente fora dela.

Conforme Goés (2002), a inclusão é essencial para o desenvolvimento do sujeito com necessidades educacionais especiais. Baseada nos estudos sobre educação Especial de Vygotsky, a autora diz que a peculiaridade da educação especial está em proporcionar experiências, através de uma inserção social, que percorra caminhos diferentes, mas que favoreça o desenvolvimento cultural do aluno. Para Vygotsky deve-se educar a criança e não a criança com deficiência. Por esse entendimento, a escola atenderia a todos os alunos de forma igualitária.

[...] O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as

mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de condições peculiares [...] (GÓES, 2002, p. 105)

Assim, a autora afirma que, para Vygotsky, só acontece o pleno desenvolvimento da pessoa com necessidade especial, na medida em que ocorre efetivamente uma inclusão social, ou seja, quando lhe são asseguradas condições de acessibilidade em vários espaços. Essa mudança de atitude favorecerá uma mudança de mentalidade dos integrantes do grupo social de forma ampla.

Os documentos que regem a educação na atualidade garantem o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino comum, e exige do ambiente escolar, uma “mudança de mentalidade” como já referido. Essa mudança de mentalidade pressupõe uma formação diferenciada, dos educadores que acolherão os alunos com necessidades educacionais especiais e conduzirão sua educação. A discussão da materialização de condutas pedagógicas, com vistas à construção de um novo olhar social e, conseqüentemente objetivando a concretização da proposta inclusiva precisa ser assumida na formação de professores das diferentes áreas de ensino. Nessa direção, a verificação das medidas tomadas na formação de futuros professores, com vistas à consolidação da proposta inclusiva é o foco deste trabalho .

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em salas comuns de ensino e quando for necessário receberão no ambiente escolar serviço de apoio especializado. O mesmo documento assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que contemplem suas necessidades, como também, professores preparados para trabalharem com esses alunos com condições adequadas de inclusão. Para tanto, o art. 59, item III dispõe sobre a disponibilização de professores com perfil adequado à efetivação da proposta:

[...] Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 2001, p.12).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), também fala da importância de uma adequada formação para os professores da educação

inclusiva. Segundo esse documento, o professor terá como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos que o habilite para trabalhar com a educação especial na perspectiva da inclusão.

[...] Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recurso, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para oferta dos serviços e recursos de educação especial [...] (BRASIL, 2008, p.17).

Diante dessa realidade, Goés (2002) observa que a formação de professores para a educação inclusiva se apresenta como uma grande dificuldade da prática filosófica inclusiva. Tal dificuldade pode ser verificada no despreparo dos professores para trabalharem com o que Vygotsky chama de condição peculiar, ou seja, com o atendimento do aluno em suas necessidades singulares de aprendizagem e desenvolvimento.

A mesma autora, ao se referir aos cursos de licenciatura observa a falta de preparo dos futuros professores com relação à educação inclusiva. Assim, aponta como um grande desafio para esses futuros profissionais, o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com a educação diferenciada necessária para seus alunos especiais. Esse despreparo torna frágil a qualidade da educação para o aluno com necessidades educacionais especiais. A ausência de um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades do aluno o deixa à margem do processo de ensino.

### **A Formação dos Futuros Professores da Universidade Estadual de Maringá**

Diante da nova perspectiva de educação, que contempla a educação inclusiva em atendimento à atual política educacional brasileira, é fundamental verificar em que condições se apresenta o processo de formação de professores, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Especificamente, nesse trabalho discutiremos a formação inicial dos alunos das diferentes licenciaturas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em todos os seus campus.

Como encaminhamento adotado na pesquisa de campo, primeiramente, identificamos os vinte e quatro cursos de licenciatura da UEM, presentes em todos os campus da Universidade, tanto na modalidade presencial, como na modalidade à distância, como segue:

<b>CURSO</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>MODALIDADE</b>
Artes Cênicas	Sede	Presencial
Artes Visuais	Sede	Presencial
Ciências Biológicas	Sede	Presencial
Ciências Biológicas	Virtual	Distância
Ciências Sociais	Sede	Presencial
Educação Física	Sede	Presencial
Educação Física	Ivaiporã	Presencial
Filosofia	Sede	Presencial
Física	Sede	Presencial
Física	Goioerê	Presencial
Física	Virtual	Distância
Geografia	Sede	Presencial
História	Sede	Presencial
História	Ivaiporã	Presencial
História	Virtual	Distância
Letras	Sede	Presencial
Letras	Virtual	Distância
Licenciatura plena em ciências	Ivaiporã	Presencial
Matemática	Sede	Presencial
Música	Sede	Presencial
Pedagogia	Sede	Presencial
Pedagogia	Cianorte	Presencial
Pedagogia	Virtual	Distância
Química	Sede	Presencial

Após a identificação dos cursos, pesquisamos as grades curriculares disponíveis no endereço eletrônico da Pró Reitoria de Ensino da UEM, no intuito de averiguar se esses cursos ofertavam disciplinas afetas à preparação do professor, na perspectiva do ensino inclusivo. Nesse sentido, encontramos o seguinte panorama: dos vinte e quatro cursos de licenciatura,

vinte e dois possuem a disciplina de Introdução a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como obrigatória e dois cursos não a oferecem. Cabe considerar que essa disciplina é obrigatória desde 2005 pelo decreto 5626/05 que determina que todos os cursos de formação de professores contemplem em seus currículos a disciplina de Libras.

Somente seis cursos possuem outra disciplina, além da disciplina de Libras, voltada às necessidades educacionais especiais. Esses cursos são: o curso de Pedagogia (Sede) e Pedagogia (Cianorte) que possuem a disciplina de *Necessidades Educacionais Especiais*. O curso de Pedagogia (distância) que oferece a disciplina de *Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional*. Os cursos de Educação Física (Sede) e Educação Física (Ivaiporã) que oferecem a disciplina de *Educação Física Adaptada*. E o curso de Letras (distância) que proporciona a disciplina de *Ensino de Inglês para crianças com necessidades especiais*.

Com esses dados, procuramos entender porque os cursos não ofertavam disciplinas que contemplassem as necessidades educacionais especiais, já que somente a disciplina de Libras não prepara o acadêmico para trabalhar com todos os alunos pertencentes à Educação inclusiva. Sendo assim, entramos em contato com os coordenadores dos cursos de licenciatura e fizemos três perguntas, com a intenção de compreender como eles vêem a necessidade de preparar seus acadêmicos para as novas políticas de inclusão. Dos vinte e quatro coordenadores, dezoito responderam as perguntas.

Entramos em contato, primeiramente por e-mail, em razão da facilidade de comunicação possibilitada por esse recurso. Consideramos que os coordenadores estavam em diversas cidades, pois eram de campus diferentes e que, via e-mail o coordenador teria a comodidade de responder no momento que lhe fosse mais conveniente. Assim, a maioria dos coordenadores entrou em contato pelo e-mail, e alguns sugeriram conversar pessoalmente por considerarem relevante a discussão sobre o tema. Em contrapartida, nem todos os coordenadores responderam à mensagem eletrônica. Dessa forma, procuramos entrar em contato por telefone, ou mesmo, pessoalmente procurando o coordenador nos departamentos. Essa estratégia também não surtiu o resultado desejado pois enfrentamos dificuldade em encontrar alguns coordenadores, já que os horários não coincidiam. Apesar das dificuldades, conseguimos o relato da maioria dos coordenadores de curso, exceto de seis coordenadores que não conseguimos localizar.

Primeiramente, perguntamos se os dados obtidos no site (endereço eletrônico da Pró-reitoria de ensino) referentes às suas grades curriculares estavam corretos e atualizados, já que as políticas que viabilizam a inclusão escolar são recentes. Assim, alguns cursos poderiam ter modificado, ou estar em processo de alteração da grade curricular. Depois perguntamos se o curso possuía alguma disciplina que contemplasse o conteúdo de necessidades educacionais especiais, pois mesmo não possuindo uma disciplina específica, o curso poderia tratar, no programa de outras disciplinas, a temática. Por fim, pedimos a opinião do coordenador sobre a importância de se trabalhar em seu curso o conteúdo de necessidades educacionais especiais com vistas ao atendimento da política inclusiva, para assim, termos acesso à opinião deste formador sobre a inclusão escolar.

Em resposta às questões apresentadas obtivemos os seguintes resultados: na primeira questão, dezessete coordenadores confirmaram os dados obtidos no site da Pró-Reitoria de Ensino, e um coordenador, explicou, que a grade curricular do curso estava em processo de modificação e por esse motivo os dados do site não correspondiam à realidade do seu curso.

Em resposta à segunda pergunta oito se referiram à disciplina de Libras como a única que contemplava algum tópico do conteúdo de necessidades educacionais especiais, e dois diziam não possuir nenhuma disciplina com esse caráter. Ou seja, os coordenadores não consideraram a disciplina de Libras como uma disciplina relacionada ao conjunto de disciplinas possíveis sobre necessidades educacionais especiais. A coordenadora do curso de Letras à distância observou que, além da disciplina de *Libras* e a disciplina de *Ensino de Inglês para crianças com necessidades especiais*, o curso também possuía a disciplina de *Novas Tecnologias e o ensino de inglês*, que em seu conteúdo trabalha as necessidades educacionais especiais.

A coordenadora do curso de química disse que não tinha, além de Libras, nenhuma disciplina específica, mas acreditava que nas disciplinas ofertadas pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação, como *Psicologia da Educação*, *Didática*, *Políticas Públicas*, esses conteúdos eram abordados de alguma forma. Essa coordenadora foi a única que comentou isso, sendo que todos os cursos de licenciatura possuem essas disciplinas ofertadas pelo

Departamento de Teoria e Prática da Educação, e a disciplina de *Psicologia da Educação*<sup>1</sup>, em seu programa contempla um tópico sobre *Necessidades Educacionais Especiais*.

Os coordenadores do curso de Física (sede) e Geografia (sede) pontuaram que não possuem disciplinas específicas que contemplem o conteúdo, (além da disciplina de Libras no curso de Física) mas possuem projetos em seus departamentos que trabalham a temática, como o projeto de Cartografia em Braille, desenvolvido por um professor do departamento de Geografia. Já no curso de Física, há um professor que está fazendo o doutorado nessa temática e ele acaba comentando o conteúdo em suas aulas com os alunos.

Com relação à terceira questão, dezessete coordenadores defenderam a posição de que é necessário ter em suas grades curriculares disciplinas que contemplem o conteúdo de necessidades educacionais especiais, de tal maneira que o curso realmente prepare profissionais para escola inclusiva, porém, alguns argumentam que os componentes curriculares específicos dos cursos são muito extensos e exigem grande carga horária, o que dificulta incluir outras disciplinas. Diante disso, três, desses coordenadores, apontam como solução no momento, a oferta de disciplinas sobre necessidades educacionais especiais como disciplinas optativas. Somente o coordenador do curso de História de Ivaiporã posicionou-se contrário à idéia de contemplar em seu curso o estudo acerca da educação de pessoas com deficiência e afirmou que não há necessidade de se trabalhar, em seu curso, o conteúdo de necessidades educacionais especiais.

Diante de todas as respostas à terceira pergunta, uma em especial, nos chamou a atenção, a resposta da coordenadora do curso de Ciências Biológicas (campus sede):

Penso que todos deveriam ter, senão não considero como inclusão. Infelizmente, nossos alunos da Licenciatura saem despreparados em relação a esse conhecimento. Eu inclusive, não saberia como fazer se tivesse algum aluno com necessidades educacionais especiais. Ainda não tivemos, ou melhor, tive um aluno que era daltônico, mas conseguimos nos entender. Gostaria que uma disciplina como essa pudesse ser ofertada, pelo menos como optativa (o melhor seria que

---

<sup>1</sup> Psicologia da Educação A – Ementa: Estudo das variáveis que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Objetivos: Oferecer subsídios teóricos para que o aluno possa compreender e atuar no processo educativo; propiciar condições para que o aluno possa compreender e atuar no processo educativo; propiciar condições para que o aluno possa conhecer a natureza dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, seus condicionantes e inter-relações. (Res. 183/05-CEP)

fizesse parte da grade, assim como Libras. Quem sabe essa mesma não poderia ser adequada para atender a essa carência).

O que gostaríamos de destacar nessa fala, além da sensibilidade evidenciada pela coordenadora é o fato de nem mesmo ela, na condição de coordenadora do curso, sentir-se preparada para tal realidade, lembrando que a educação inclusiva está presente em todas as modalidades e níveis de ensino, e, portanto, também no Ensino Superior.

Ao analisar esse panorama, observamos que a realidade da formação inicial dos professores para educação inclusiva ainda tem muito que caminhar e conquistar. Nesse sentido recordarmos o que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008:

[...] Para atuar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recurso, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. [...] (BRASIL, 2008, p. 17).

É possível verificar que os cursos de licenciatura em geral e, nesse estudo os cursos de licenciatura da UEM em particular, que foram o nosso objeto de análise, em sua maioria, não estão preparando seus acadêmicos para a realidade da inclusão escolar, já que a maioria dos cursos não trabalha os conteúdos de necessidades educacionais especiais de forma ampla, disponibilizando apenas a disciplina de Libras e um tópico sobre educação especial inserido na disciplina de Psicologia da Educação. A presença da disciplina de Libras nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores é, sem dúvida, muito importante. Mas sabemos que, por si só, essa disciplina não é suficiente para formar o futuro professor para a realidade da inclusão escolar.

Para alcançarmos uma educação inclusiva no Brasil, com qualidade, ainda há muitas ações a serem pensadas, mas, a formação inicial dos professores é um fator essencial nesse conjunto de ações. Isso porque, de uma forma ou outra, esse futuro profissional receberá em sua sala de aula um aluno com deficiência e seu papel, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais, será de fundamental importância.

## Considerações Finais

A idéia de inclusão é recente na história das sociedades. Conforme Guhur (2010), seu desenvolvimento acontece no século XX, quando surgem grandes mudanças no mundo do trabalho, o que causa crises econômicas e sociais, gerando a exclusão. Neste contexto, os movimentos sociais lutam contra a segregação das minorias, na defesa de igualdade de direitos humanos, e o conceito de inclusão ganha ênfase nas ações políticas dessa sociedade.

A inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais é destacada por dois documentos da UNESCO na década de 90: a Declaração de Jomtiem (1990) e a de Salamanca (1994), as quais difundem a proposta de Educação igual para todos, e a última, especificamente, trata da educação de pessoas com necessidades especiais.

Nessa perspectiva, vem se configurando um novo panorama de políticas educacionais no Brasil, com maior força e ênfase, a partir de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, a qual vem garantir o acesso de todos os alunos com deficiência na escola comum, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e igualitária para todos.

Assim, a escola comum deverá se adequar às mudanças e se preparar em todos os aspectos físicos e pedagógicos para atender devidamente esses alunos, no intuito de atender as necessidades educacionais de todos.

Nesse processo, o papel do professor é imprescindível para conquistar os objetivos das novas políticas, e deve envolver ações consistentes de formação inicial e continuada de profissionalização qualificada.

De forma pontual, nesse trabalho nos referimos à formação inicial dos futuros professores que estão sendo preparados pela Universidade Estadual de Maringá, focando a qualificação dos mesmos para a escola inclusiva e, observamos que efetivamente, poucas ações são realizadas com vistas a essa questão, na formação proporcionada pelos cursos de Licenciatura da Universidade.

Por mais que grande parte dos coordenadores participantes da pesquisa afirmem a necessidade da presença de disciplinas que contemplem o conteúdo de necessidades educacionais especiais, poucos apresentam um efetivo interesse nessa questão. Outros julgam que a disciplina de Libras (de caráter obrigatório) já é suficiente para a formação do professor na perspectiva inclusiva, sendo que, na escola inclusiva o professor trabalhará com alunos com diferentes necessidades especiais e não apenas com a surdez. Assim, observa-se um desconhecimento dos coordenadores de curso com relação às exigências impostas pela educação inclusiva. Tal quadro nos leva a refletir sobre as condições, por meio das quais, os acadêmicos desses cursos estão sendo preparados para essa realidade educacional.

No entanto, embora pareça ser pequena a parcela de professores realmente preocupados e interessados na questão, tais professores, mesmo em número reduzido, já estão presentes nos cursos de licenciatura. A sensibilização resultante do conhecimento é essencial para que a proposta de educação inclusiva possa ser consolidada no meio universitário. A universidade é um lugar de formação profissional e, as ações que determinam a formação dos futuros professores refletirão na educação básica e na sociedade de maneira geral.

Portanto, com relação à formação inicial de professores na UEM, na perspectiva da escola inclusiva, observa-se que há muito a se realizar e alcançar. Acreditamos que à Universidade cabe o papel de formar os futuros profissionais para auxiliar na construção de uma sociedade menos excludente, mais justa e mais humanizada.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) Acesso em 20 de Jun. 2011.

BRASIL. **Lei 9394/96** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 de Jun. 2010.

BRASIL. **Lei 10172/2001** – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 17 de Jun. de 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436/2002** - dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Decreto 5626/05** - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 12 de Mar. de 2011.

BRASIL. **Decreto 3298/99** – Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 17 de Jun. de 2010.

BRASIL. **Decreto 6571/01** – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 26 de Ago. de 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/ CEB nº 13/ 2009** - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 03 de Junho de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019_09.pdf). Acesso em: 26 de Ago. 2011.

BRASIL. **Resolução 02/01** – Conselho Nacional de Educação – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lress2\\_01.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lress2_01.htm). Acesso em: 17 de Jun. de 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1/02** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em 19 de jul. de 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 03 de mar. de 2011.

CARVALHO. Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural. In: **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá, Eduem, 2010.

D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memmon, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: M. K. Oliveira, D. T. R. Souza; T. C. Rêgo (Org.) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

GOFFREDO, V. L. F. S. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto, 1999. P. 67-72.

GUHUR, Maria de Lourdes Perioto. **Políticas sociais e inclusão educacional para pessoas com deficiência**: alguns aspectos históricos e o papel da UNESCO. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, PR, vol. 5, nº 11, 127 - 147, mai. – ago. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação de professores. In: **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memmon, 1997.

MAZZOTTA, Marcos, J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez. 1996

PARANÁ. Procuradoria Geral da Justiça. **Coletânea da legislação referente aos direitos da pessoa portadora de deficiência**. Curitiba, 1997.

ROSSATO, Maristela. Políticas Públicas e necessidades educacionais especiais. In: **Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional**. Maringá: EDUEM, 2005.

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira. Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência de integração em rede pública. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memmon, 1997.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos** – Satisfação das necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: CORDE/ UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE/ UNESCO, 1994.