UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

MARCOS BATINGA FERRO

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

MARCOS BATINGA FERRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Isa Regina Santos dos Anjos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCOS BATINGA FERRO

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

APROVADA EM: _____/_____/_____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

_____

Prof.ª Dr.ª Isa Regina Santos dos Anjos (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação /UFS

_____

Prof.ª Dr.ª Verônica dos Reis Mariano Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

_____

Prof.ª Dr.ª Ada Augusta Celestino Bezerra
Avaliadora externa (UNIT)

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

Mais importante que buscar explicar a cultura, a ciência, as ideias de uma época ou determinada sociedade, é buscar o que em uma sociedade é rejeitado e excluído. Quais as ideias ou os comportamentos, ou quais as condutas ou princípios jurídicos ou morais que não são aceitos?

Foucault (1999, p. 75)

Dedicatória

A Deus, por me conduzir, amparar e permitir que eu concluísse este trabalho.
A minha esposa e filhos, por entenderem a minha falta em alguns momentos.
À minha mãe, por ser meu exemplo maior de caráter e dignidade.
Ao meu sogro e sogra, sempre presentes na minha vida.
À minha família e à família Freitas, que me abraçaram e sempre proferiram palavras de incentivo e carinho.
Aos meus professores, que sempre me apoiaram e se mostraram solícitos em ajudar na minha trajetória profissional.
À família Faculdade São Luís de França, na pessoa de uma das minhas maiores incentivadora: Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes.
Aos meus colegas e à direção da Escola Estadual Normélia Araújo Melo.
A Vânia, pessoa que conheci e aprendi: amar, respeitar e desabafar algumas das minhas angústias profissionais e familiares.
Enfim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação humana.

AGRADECIMENTOS

Agradecer deveria, antes de tudo, ser um ato espontâneo, não uma formalidade. Na tentativa de alcançar esse ideal, busco distinguir a linha tênue entre o falso agradecimento e o esquecimento injusto, pois, ao longo deste percurso, muitos foram aqueles que me apoiaram. Para a concretização desta etapa da minha vida, necessitei de pessoas que me sustentassem, as quais eu tenho a agradecer:

À Professora Dr.ª Isa Regina Santos dos Anjos, Obrigado pela orientação, pela paciência, incentivo e, principalmente, por ter me aceitado como orientando no momento difícil da trajetória acadêmica.

À Prof.ª Dr.ª Verônica dos Reis Mariano Souza, por ter se apresentado sempre solícita para me ajudar no que foi necessário e ter participado da minha banca.

À Prof.ª *Ada Augusta* Celestino Bezerra, pela gentileza em aceitar fazer parte da comissão examinadora e pelas ricas contribuições dadas durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Joaquim Tavares da Conceição, por ter contribuído na minha formação acadêmica.

Aos professores do Mestrado, por compartilharem conhecimentos e experiências acadêmicas.

Aos colegas do Mestrado, pelo companheirismo, apoio e amizade, principalmente: Marcos Antônio, Irmã Lurdinha, Markus, Ana Cláudia, Juliana e Danilo.

Às participantes desta investigação que se constituíram na essência deste trabalho, sendo protagonistas do ambiente no qual se desenvolveu a pesquisa. Aprendi muito com todas vocês.

Ninguém vence sozinho... OBRIGADO A TODOS!

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade analisar o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão/SE. Com o propósito de alcançar o objetivo aqui formulado, no que se refere ao plano metodológico, trabalhou-se com uma proposta de natureza qualitativa para proceder a recolha das informações necessárias para responder às questões do estudo. No âmbito da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso e, diante do que se precisava investigar, adotou-se a abordagem do Método Fenomenológico. Para a coleta de dados juntos aos participantes, como técnica nuclear, elegeu-se o questionário que foi construído para ser aplicado a oito docentes, elegendo-se ainda a entrevista, realizada com diretora e coordenadora pedagógica da escola, lócus da pesquisa. Procedeu-se, ainda, à análise documental do Projeto Político Pedagógico, com o intuito de avaliar se os princípios e objetivos educacionais, propugnados pela escola, traziam concepções que permitiam promover a inclusão de alunos com deficiência. Procurou-se evidenciar a formação inicial no que se refere às possibilidades dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura oferecerem os conhecimentos indispensáveis ao futuro professor para o trabalho com o aluno com deficiência na sala de ensino regular. Os discursos das docentes, participantes desta pesquisa, retrataram deficiências em relação à sua prática pedagógica e da importância do profissional da docência aprender visando à Educação Inclusiva. Os resultados do estudo indicaram a necessidade de melhoria da qualidade na formação inicial dos professores e da provisão de recursos humanos, pedagógicos e condições materiais para o atendimento ao aluno com deficiência, dentre outros. Reitera-se a formação de professores como um dos pilares para a construção da inclusão escolar, em termos de recursos humanos em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência. Educação Inclusiva. Formação Inicial.

ABSTRACT

This research had the purpose of analyzing the exercise of teaching in the perspective of Inclusive Education, from teachers who work in a public school located in São Cristóvão / SE. In order to achieve the objective formulated here, as far as the methodological plan was concerned, a qualitative proposal was worked out to collect the information necessary to answer the study questions. In the scope of qualitative research, the case study was chosen and, in view of the need to investigate, the Phenomenological Method approach was adopted. To collect data together with the participants, as a nuclear technique, the questionnaire was designed to be applied to eight teachers, and the interview was chosen, conducted with the director and pedagogical coordinator of the school, the locus of the research. The documentary analysis of the Political Pedagogical Project was also carried out, in order to evaluate whether the educational principles and objectives advocated by the school had conceptions that allowed the inclusion of students with disabilities. It was tried to evidence the initial training regarding the possibilities of the Courses of Pedagogy and Licenciatura to offer the indispensable knowledge to the future teacher for the work with the student with deficiency in the room of regular education. The teachers' discourses, participants in this research, portrayed deficiencies in relation to their pedagogical practice and the importance of the teaching professional to learn about Inclusive Education. The results of the study indicated the need to improve the quality of initial teacher training and the provision of human, pedagogical and material resources to assist students with disabilities, among others. The training of teachers is reiterated as one of the pillars for the construction of school inclusion in terms of human resources in working conditions so that it can be put into practice.

Keywords: Students with Disabilities. Inclusive education. Initial formation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
FME	Fórum Mundial de Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Resultados da pesquisa efetuada em duas bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/ IBICT 14

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 A INCLUSÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO 19
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFININDO E CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO 20
2.2 ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. 25
3 SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE 37
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 37
3.2 SABERES DOCENTES PARA A PRÁTICA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA 49
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 56
4.1 DESCRIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA 56
4.2 LOCAL DA PESQUISA 59
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA 60
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 60
4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS 61
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 64
5.1 ORGANIZAÇÃO E QUADRO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 64
5.1.1 Caracterização das entrevistadas 65
5.1.2 Perspectivas sobre a inclusão segundo corpo diretivo 65
5.1.4 Formação docente para a inclusão educacional: o que dizem a Diretora e a Coordenadora 70
5.2 DISTINGUINDO AS CONCEPÇÕES DOCENTES 71
5.2.1 Informações pessoais das docentes 72
5.2.2 Perspectivas sobre a inclusão na visão das professoras 72
5.2.3 Processo formativo na avaliação das professoras 76
5.3 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 80
CONSIDERAÇÕES FINAIS 84
REFERÊNCIAS 89
APÊNDICES 100
APÊNDICE A – Produções Pesquisadas 101
APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 106
APÊNDICE C- Roteiro de entrevista com Diretora e Coordenadora da escola 108
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos professores 110

APÊNDICE E - Indicadores de desempenho da escola pesquisada 113
APÊNDICE F- Transcrição das entrevistas 114
ANEXOS 118
ANEXO A – Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada 119
ANEXO B- Matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes - UNIT . 137
ANEXO C - Matriz curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade Amadeus 139
ANEXO D - Matriz curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade Pio X 140

1 INTRODUÇÃO

A ideia para a escolha da temática desta pesquisa é fruto de uma reflexão pessoal diante do desafio de compreender o processo que envolve a inclusão escolar do aluno com deficiência, por ter conhecido e convivido com alguns no decorrer da minha vida profissional. A inquietação sobre o assunto deu-se ainda na universidade, ocasião em que se falava em Educação Especial, na inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, nas reformas das leis que regem a educação e na forma como a inclusão deveria acontecer. No entanto, constatei que o aprendizado das questões relacionadas à docência e à deficiência não se dava como o almejado.

Nessa direção, foi crescendo meu interesse pela inclusão da pessoa com deficiência tanto na escola quanto na comunidade com a qual ela convive, motivando-me a observar tudo o que acontecia no ambiente escolar, como estagiário do curso de Pedagogia. Ao longo desse percurso, as experiências e o contato com o aluno com deficiência começaram a ser mais significativos para mim devido à convivência com professores que trabalhavam com a inclusão, ajudando-me a compreender as dificuldades desses profissionais, que se sentiam despreparados para lidar com as especificidades daquele aluno.

Após minha formação inicial, meu trabalho vem acontecendo em escolas das redes pública e privada, em uma delas desenvolvendo minhas atividades na secretaria, o que me permite receber e conversar com professores, nos quais pouco se investe, mas deles muito se cobra para que desenvolvam uma educação de qualidade para todos. Essa convivência me levou a tentar compreender o ser humano com deficiência em relação aos problemas que encontrava em sua realidade pessoal, nomeadamente quanto à visão que, construída historicamente, dividia a educação em duas partes: o ensino regular para os alunos “normais” e o atendimento especializado destinado ao aluno com deficiência.

A minha inexperiência em lidar igualmente com o aluno com deficiência, levou-me à necessidade de repensar o contexto da formação docente, nos cursos de magistério de nível médio ou superior, inicialmente, e na formação continuada, desenvolvida ao longo da trajetória profissional do professor. Nessa condução, a opção pelo tema aqui proposto se justifica, pelo menos, por dois motivos. O primeiro vai ao encontro da concepção formulada por Lima (2012, p. 85), quando a autora cita que “pensar o sentido inclusivo em formação, é pensar em processos de formação implicados numa perspectiva prospectiva do vir a ser, aberto às possibilidades do acontecer, sem previsibilidade dos limites do possível, nesse

acontecimento [...]". Por esse motivo, o segundo diz respeito à constatação de que a formação docente continua a ser uma das temáticas centrais da educação, pela ação e influência do professor como um dos atores dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesses motivos encontra-se, igualmente, a importância do assunto em discussão.

Dessa forma, na articulação dos temas formação inicial docente e inclusão educacional, buscou-se investigar o estado da arte dos trabalhos acadêmicos sobre essas temáticas e revelar o que dissertações e teses dizem sobre o assunto. O estado da arte se caracteriza como uma metodologia investigativa e descritiva, segundo Tsukamoto e Romanowski (2009), que permite mapear produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, subsidiando o pesquisador na elaboração de dados conclusivos para confirmar a autenticidade dos propósitos de sua pesquisa e dos processos gerados. Nesse sentido, acompanhando as orientações feitas pelas autoras, realizou-se uma revisão de trabalhos publicados com a finalidade de explorar como o assunto formação inicial docente e Inclusão Educacional vem sendo tratado.

Com isso, visou-se mostrar perspectivas anunciadas em estudos recentes e, ainda, identificar tendências de pesquisas. De acordo com o escopo de analisar o conjunto de trabalhos que abordam a questão, realizou-se um levantamento daqueles com relação direta entre a formação docente inicial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, nas fontes localizadas nas bases de dados informadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Resultados da pesquisa efetuada em duas bases de dados

Base de Dados	Trabalhos localizados	Trabalhos Selecionados
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) <http://www.capes.gov.br.>	155	33
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/ IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias) <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_ddd20cfb9ea4ecde85beebe665cdc29d/Details>.	103	39
TOTAL	**258**	**72**

Para cumprir as finalidades da pesquisa, foram definidas as palavras-chave formação de professores, inclusão educacional e inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, as quais, combinadas, ofereceram opções como nome do autor, título da pesquisa, ano de publicação, entre outras informações que possibilitaram uma visão global dos temas. Primeiramente, em razão do título, foram selecionados 258 trabalhos, que tiveram seu resumo detalhadamente avaliado, tentativa realizada com o intuito de encontrar estudos que se

aproximassem da estrutura temática pretendida. Em seguida, aplicaram-se os seguintes critérios de inclusão para se proceder à análise desses trabalhos: (a) publicações no período de 2006 a 2016; (b) temática pertinente aos objetivos propostos. Com esse procedimento, tornou-se possível encontrar 72 publicações com elementos correlatos, mas excluindo-se deste total levantado, os trabalhos repetidos, bem como aqueles que tratavam a questão da formação docente sem relação direta com os objetivos desta pesquisa e impossibilidade de obter a versão na íntegra.

Assim, a partir da análise crítica dos resumos, dos 72 trabalhos selecionados apenas 12 foram incluídos na presente pesquisa, uma vez que 38 eram específicos da inclusão do aluno com deficiência na Educação Básica, 11 investigavam sobre a formação continuada docente e o ensino do aluno com deficiência sem atender à questão norteadora, 7 disponibilizaram somente o resumo e 4 tratavam de políticas de inclusão. Para uma melhor visualização, os trabalhos escolhidos estão organizados, com suas informações principais, no Apêndice A.

Nesse procedimento de investigação, apesar de não haver composição de um quadro exaustivo e amplo da temática investigada, a escolha de enfoque das diferentes produções possibilitou aprofundar o diálogo entre teoria e pesquisa, no sentido de desvelar novos modos de produção de conhecimento. Observa-se que, com interesses diversos, mas tendo o mesmo propósito, cada autor apresenta as questões relativas à formação inicial docente para a inclusão do aluno com deficiência na escola regular de forma a apontar que, contemporaneamente, a ênfase está na formação do professor e não mais na formação do professor habilitado ou especializado em Educação Especial.

Os trabalhos pesquisados ressaltam que, no ambiente escolar brasileiro, existem deficiências e carências no tocante às estratégias e metodologias adequadas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, pois, a despeito dos governos, em seus projetos políticos, proporem o acesso à escola, não levou em consideração, adequadamente, a necessidade de dispor de profissionais capacitados para lidar com determinadas especificidades desses alunos. Em suma, os estudos avaliam que a inclusão dos alunos com deficiência esbarra, principalmente, na competência pedagógica do professor, que deve ser preparado, ainda em sua fase acadêmica, a reconhecer que a inclusão implica mais que práticas pedagógicas, mas também na atitude do educador no que se refere ao respeito e a aceitação do próximo, quanto às suas limitações.

Sobre isso, pode-se dizer que, face às exigências de um saber renovado, mas, também, de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade, ao professor é requerida a consequente aplicação de variantes didáticas que

melhor respondam a essa diversidade, superando assim procedimentos normalizados com que, na rotina tradicional, se pretende ensinar todos como se fosse um só (PERRENOUD, 2002). É nessa perspectiva que se entende a construção da formação dos profissionais da educação para trabalhar com alunos com deficiência numa escola inclusiva, "uma escola estimulada pelos desafios, sabendo que faz parte de uma complexidade que abrange todos" (EIZIRIK, 2003, p. 6).

Sucede que, no processo de inclusão, é reconhecido que o sistema educativo brasileiro ainda não cumpre o conjunto de requisitos que assegurem e garantam ao aluno com deficiência, a oportunidade do sucesso educacional. O que se vê é o aluno com deficiência, na escola comum, sem o apoio especializado necessário ao seu desenvolvimento, perdendo-se de vista suas possibilidades nas limitações específicas da natureza biológica da sua deficiência. Assim, mesmo que as políticas públicas brasileiras tragam, em seus discursos, há quase duas décadas, a proposta inclusiva, nas escolas, as mudanças para que isso aconteça ainda não são plenamente efetivadas. No tocante a uma práxis da inclusão educacional, destaca-se o desafio para a escola, principalmente para o trabalho dos professores, uma vez que existe a necessidade de se empregar diversas estratégias para favorecer a aprendizagem desse aluno.

As considerações até aqui apresentadas, inscrevem uma problemática que, para ser explicada, requereu ser transformada em interrogações, estas definidas com o propósito de se tornarem o fio condutor para o início da investigação. Significou, portanto, em se procurar enunciar a pesquisa na forma de questões surgidas com a reflexão teórica.

Diante do que foi exposto, indaga-se: Quais são os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas visando à inclusão educacional? Como esses saberes são adquiridos?

Essas questões representam diferentes momentos e etapas de um itinerário de pesquisa iniciado na minha graduação, prosseguindo na presente dissertação, na qual se busca, em um esforço de síntese, reunir não só a pesquisa empírica realizada junto a professores, diretora e coordenadora pedagógica de uma escola pública, mas também as questões teóricas sobre o processo formativo e os saberes que efetivamente devem ser mobilizados e utilizados, pelos docentes, em seu trabalho diário na sala de aula, inclusive.

O levantar de questões implicou a formulação da seguinte hipótese a ser comprovada ou não:

- Considerando que a formação influencia nas competências para o exercício profissional, constata-se que a formação do professor ainda se apresenta de

> maneira frágil, com dimensões que contemplam práticas pouco favoráveis ao trabalho docente para a perspectiva inclusiva, especificamente em se tratando de alunos com algum tipo de deficiência.

Neste estudo, a problemática aqui estabelecida, sem o intuito de julgar instituição e professores, permitiu delimitar como objetivo geral da pesquisa, **analisar o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir das representações dos professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão/SE**.

Como objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- Identificar as representações da direção, coordenação e dos professores acerca do processo de Educação Inclusiva;
- Averiguar o processo formativo inicial docente dizendo à atuação junto aos alunos com deficiência em sala de aula do ensino regular;
- Constatar as principais dificuldades vivenciadas para incluir as crianças com deficiência em sala de aula, conforme as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa.

Partindo do pressuposto de que a abrangência de um tema consiste em se delinear, com clareza, os conceitos dos quais o pesquisador se vale para orientar seu percurso investigativo, definiu-se um campo conceitual relativo a enfoques múltiplos quanto ao ideal de inclusão basear-se no reconhecimento da diferença e diversidade humana, considerando que aprender é uma experiência pessoal e intransferível, a partir das condições individuais cognitivas de cada aluno. Acerca do assunto, podem-se citar autores como Freitas (2008), Mantoan (2006), Sanches e Teodoro (2006), dentre outros que centram a questão da Educação Inclusiva no domínio dos direitos da pessoa com deficiência, em respeito às diferenças e à justiça social. Na articulação intrínseca entre Inclusão Educacional e a formação docente, autores como Carvalho (2008), Lima (2012), Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), estabelecem uma nova visão sobre o processo formativo do professor, deixando evidente que a inclusão é demarcada por desafios que precisam ser superados na busca de sua construção na escola.

O texto que se inicia é composto pelas seções que se apresenta a seguir.

Na seção 1, de caráter introdutório, é esclarecida a motivação para a escolha do objeto de estudo e a justificativa para sua realização, a problemática da qual se originaram as questões norteadoras, os objetivos e a metodologia adotada.

Na segunda seção, encontra-se sistematizado o enquadramento teórico sobre o processo de inclusão, partindo de uma perspectiva geral do objeto de estudo e confluindo para

uma perspectiva particular, relativamente à legislação brasileira, que corresponde às contingências e expectativas colocadas com base, principalmente, nos ditames da Declaração de Salamanca, quanto à obrigatoriedade das escolas de matricular e acolher todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças.

A terceira seção, tomando como referência a realidade brasileira, é dedicada, especificamente, à análise da formação inicial e dos saberes docentes para a prática visando à inclusão do aluno com deficiência. Assim, apresenta-se o enquadramento formativo dos Cursos para a docência, analisando o ato de aprender a ensinar e os desafios desta formação. Enfatiza-se, nesse contexto, uma formação centrada na lógica do desenvolvimento profissional, que articule os saberes práticos com os saberes teóricos relativos à inclusão escolar.

A quarta seção engloba a análise e discussão dos resultados obtidos mediante entrevista, realizada com a direção da escola, e o questionário, aplicado aos docentes, complementados com a análise documental. A utilização de diversos instrumentos de recolha de dados teve, como finalidade, reunir elementos para desenvolver uma leitura crítica sobre prática docente e a inclusão do aluno com deficiência no âmbito escolar. Em seguida, nas Considerações Finais**,** apontam-se alguns aspectos que se consideram fundamentais, interligando os resultados do estudo com a revisão da literatura.

2 A INCLUSÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A história das ideias sobre a deficiência acompanha, de perto, a evolução da conquista e formulação dos direitos humanos que se inserem, por sua vez, na trajetória da Educação Inclusiva. Pensar o sentido inclusivo é pensar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana que, de acordo com Lima (2012, p. 84), define a "especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. Pensar, pensando (*sic*) a pessoa com deficiência, enquanto pessoa na sua totalidade de ser pessoa". É, pois, com esse sentido intento que a condição de deficiência deve ser estudada, pesquisada, compreendida, respeitada e não confundida como sendo diferença.

A deficiência, ao longo da história, foi sendo entendida em um movimento próprio, o qual revelou que cada um tem seu jeito diferente de ser, independente da pessoa ter deficiência ou não. Mas, apesar dos significativos avanços legais de promoção da inclusão, as pessoas com deficiência ainda são afetadas pela discriminação, por conta de rótulos e estigmas que lhes são impostos pela sociedade. Conforme esclarece Souza (2012), a determinação das representações[1] sobre deficiência, em sua construção histórica, sofreu influências da medicina e da justiça, tendo como referência o conceito de normalidade. Para a autora, as imagens de deficiência alimentadas pela sociedade, ao longo do seu desenvolvimento, indicam uma polarização entre eficiência e deficiência, esta definida segundo a exigência e a valorização de uma produtividade intelectual.

Por seu lado, Carvalho (2008, p. 25) menciona que:

> Inúmeros são os sistemas de significações que permitem entender o mundo e, nele, as representações que se fazem acerca das pessoas com deficiências. Os termos utilizados para designá-las, de modo geral, carregam significados negativos, intensificados pela noção de perpetuidade das condições em que se encontram, pois apontam para um certo determinismo ou fatalismo, o que suscita diversas emoções. Estas vão desde a pena até a repulsa, podendo ser consideradas como indicadoras de uma espécie de desesperança quanto a possíveis mudanças das condições do sujeito.

É fato que, historicamente, as pessoas com deficiência foram relegadas aos processos de exclusão, processos estes que perpassaram desde os manicômios até às prisões domiciliares, por se acreditar que essas pessoas seriam incapazes de se socializar. Assim, sobre a deficiência, examinada nos entrelugares das representações de distintos institutos, cabe indagar: como podem ser desconstruídas as fronteiras entre as pessoas com deficiência e

[1] A representação, no caso das relações intergrupais, como os julgamentos sociais, consiste na tendência em fixar a imagem do outro dentro de um *status* natural ou biológico. Essa "biologização" do social transforma as diferenças sociais em diferenças de ser (SÊGA, 2000, p. 128).

aquelas sem deficiência? A resposta a estas e a outras indagações permitem-nos concordar com os autores que, opondo-se à perspectiva da deficiência como desvio da norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos, adotam uma retórica pós-moderna para reforçar a capacidade da educação em produzir justiça social.

A educação como um tesouro a descobrir, conforme o enfoque Delors (1998), torna-se o ponto de partida para uma experiência de "interação entre características corporais do indivíduo e as condições da sociedade em que ele vive" (CARVALHO, 2008, p. 34), no âmbito da escola. A criação de culturas inclusivas nas escolas permite (re) construir a comunidade escolar, levando-a a gerar valores democráticos de reconhecimento das diferenças e ao entendimento do sentido e do significado do trabalho docente na diversidade, aprendendo com ela.

Com esse foco, nesta Seção, definindo e contextualizando o conceito de Educação Inclusiva, o estudo tece considerações relativas ao enquadramento legislativo que norteia, no Brasil, o trabalho dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades escolares de alunos com deficiência e que foram incluídos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, no entrelaçamento dos estudos e pesquisas, são realçadas as reflexões apresentadas por Libâneo (2003), Januzzi (2004), Rodrigues (2007), dentre outros autores, além das políticas públicas que estabelecem diretrizes em busca da equidade, o que se traduz, na prática, em remoção de barreiras.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFININDO E CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO

Nos dizeres de Souza (2012, p. 85), a palavra educação, "procedente do latim educare (e seu cognato educere), significa 'guiar, conduzir', e o prefixo 'e', pode ser traduzido por 'para fora'. Em seu conceito elementar, educação é a atividade de conduzir para fora". Por seu lado, Libâneo (2003, p. 97) define educação da seguinte forma: "[...] educar (em latim, educare) é conduzir de um estado a outro; é modificar numa certa direção o que é suscetível da educação". Essa era uma das definições de educação no século XIX, quando até então não se compreendia como educar a pessoa com deficiência, por não se entender como modificá-la, ou como mencionava Vygotsky (1997), em sua obra *Fundamentos da Defectologia*, capaz de sair da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal.

Segundo esse psicólogo, o desenvolvimento real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, como resultado de habilidades e conhecimentos

adquiridos pela criança, sendo considerado o nível pelo qual ela realiza sozinha. Na distância entre o que a criança sabe e o que pode saber com a assistência de um professor ou de algum colega, reside o nível apregoado por Vygotsky (1997) e denominado por ele de proximal. De acordo com essa abordagem, a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã.

Cumpre ressaltar que muito da teoria de Vygotsky (1997) a respeito do desenvolvimento humano adveio dos seus estudos sobre a deficiência, constatando ele serem as mesmas leis que regulam o desenvolvimento infantil tanto para a criança sem deficiência quanto para aquela com deficiência. Superando as teorias de base empirista e racionalista, a pessoa com deficiência, nos pressupostos de Vygotsky (1997), "nem é uma tábula rasa assujeitada pelo mundo, como propõe os empiristas, nem é concebida como incapaz, não podendo dar ordem ao mundo, por não apresentar as mesmas condições pré-formadas da pessoa sem deficiência" (MARQUES; MARQUES, 2008, p. 262).

A partir desse conceito elaborado por Vygotsky (1997), a concepção de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento passou a ser encarada como um fator determinante no processo de aprendizagem. Desse modo, aos poucos, superou-se a visão sobre o limite das pessoas com deficiência, à medida que essa condição foi melhor compreendida, levando em consideração também suas capacidades e potencialidades. A compensação que as interações sociais lhe possibilitam faz com que a pessoa com deficiência passe a ser concebida como sujeito no mundo, olhada a partir das suas potencialidades pelas quais pode se transformar e transformar a realidade que a cerca (MARQUES; MARQUES, 2005).

A palavra deficiência tem origem no latim *deficiens*, que aponta para a falta, a imperfeição e a insuficiência. A conceituação de deficiência e sua estratificação em categorias descritivas atenderiam, de acordo com Sassaki (2003), a necessidades de ordem prática, derivadas de uma ordem interinstitucional que constitui um movimento mundial, na tentativa de uniformizar termos e procedimentos. A própria Organização Mundial de Saúde (OMS, 1989, p. 98) define, a título de conceituação, o termo deficiência como:

> Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Autores, como Ribas (2003), por exemplo, discutem essa definição proposta pela OMS (1989), reconhecendo que qualquer noção ou definição sugerida para deficiência

implica, necessariamente, uma imagem prévia acerca das pessoas com deficiência. O emprego de termos como “cego, surdo, inválido, louco, aleijado, anormal” (RIBAS, 2003, p. 8), associando-os a imagens de pessoas com características específicas, traduz concepções de deficiência que situam essas pessoas em relação ao que se imagina que sejam suas próprias vidas. Por causa disso, elas não são concebidas em sua totalidade, em sua condição humana, como homens ou mulheres, mas apenas a partir de seus aspectos diferenciais.

Enfatizando a condição humana desses homens e mulheres, Diniz (2010, p. 8) afirma que a deficiência, qualquer que seja sua especificidade, “é um modo de vida, [...] é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo”. Afirmar a deficiência como um modo de vida, é reconhecer as várias possibilidades para a existência humana, opondo-se à ideia de anormalidade, em que os impedimentos corporais são alvo de opressão e discriminação. Assevera Diniz (2010) que reconhecer isso não significa ignorar que um corpo com lesão precisa de cuidados médicos, mas representa uma postura ética que questiona os padrões estabelecidos do normal e do patológico. Essa ideia, no entanto, é nova, pois, durante um longo período de tempo, a origem da deficiência esteve associada à dimensão sobrenatural e, desde o século XVIII, passou a ser concebida como uma variação da normalidade.

A consequência mais imediata dessa ótica foi a proliferação de procedimentos para classificar e identificar a deficiência, ou para o desvio do padrão médio, o que ocorria, via de regra, por diagnóstico clínico, quando se tratava de deficiências físicas e sensoriais e não sensoriais, e diagnóstico psicológico e/ou psiquiátrico, para as deficiências intelectuais, mediante a medição da inteligência como prática para delimitar os diferentes níveis do atraso mental. Para aqueles que apresentavam diferenças físicas significativas, atraso no desenvolvimento global ou se encontravam abaixo da média intelectual adotada como norma, eram organizados espaços distintos e separados para sua educação (BEYER, 2003).

Ainda de acordo com Beyer (2003), as construções de diversas áreas de conhecimento, como a psicologia e a educação, incorporaram o viés do disciplinamento médico, com categorias terapêuticas de cuidado e isolamento, em suas práticas. Essa tendência seria incorporada às futuras práticas nas escolas especiais, onde esta perspectiva passaria a ditar, inclusive, as normas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores. Todavia, a partir da segunda metade do século XX, verificou-se uma mobilização mundial voltada à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Assim, no contexto da chamada crise de paradigmas que, de acordo com Marques e Marques (2005, p. 252), vem “[...] colocando em xeque valores e práticas, num forte movimento de desconstrução dos mesmos, de um lado, e de seguimento de novas concepções

e práticas, de outro", passa-se de uma "[...] herança clínica [...], que convivia com o discurso especializado, ao movimento de inclusão" (FERREIRA, 2005, p, 140).

De acordo com Mendes (2006), o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta de aplicação prática na educação, que implicou na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscaram, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, no sentido de construir uma sociedade democrática. Como tem sido afirmado por Januzzi (2004), dentre outros estudiosos da temática, que o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e, está lá, na história, que a implantação da Educação Especial se constitui o nascedouro da Educação Inclusiva.

Conforme Ainscow (2009), o termo inclusão, em alguns países, ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiência dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Porém, de modo geral, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Para a autora, o objetivo da Educação Inclusiva é reduzir a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades.

A proposta de Educação Inclusiva, entendida como uma inovação na política educacional que garante o direito à educação de todos, é, de fato, desafiante e implica inúmeras ações para sua efetivação, abrindo algumas perspectivas à educação escolar, segundo Mantoan (2006). Tanto é assim que, dentro do princípio fundamental adotado pela Declaração de Salamanca (1994), a universalização equitativa da Educação Básica adquire nítidos contornos, aparecendo pela primeira vez, nesse documento, o conceito de escola inclusiva, a qual deve acolher todas as crianças e jovens independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

As escolas, portanto, devem acolher: "crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18). A referida Declaração, ao tratar da questão da educação da pessoa com deficiência, dentro do princípio fundamental de educação para todos, oferece possibilidades para um saber renovado diante de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade.

Desse modo, como assinalado pela Declaração de Salamanca (1994), o movimento pedagógico, além das características democráticas, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando fundamentalmente sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, que atendam às necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. O mesmo documento fortalece que os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança e não ao contrário. "As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 33).

Em uma linha sobre inclusão, Ainscow (2009) faz referência ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou escola compreensiva, e as abordagens de ensino e aprendizagem dentro dela. Citando o Reino Unido como exemplo, a autora destaca que o termo escola compreensiva é usado, geralmente, no contexto da educação secundária, e foi estabelecido como uma reação ao sistema que alocava crianças em escola de tipos diferentes, com base em sua capacidade aos 11 anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes.

Prossegue Ainscow (2009) afirmando que o movimento escolar compreensivo na Inglaterra, assim como a tradição *Folkeskole* na Dinamarca, a tradição comum nos Estados Unidos e o sistema educacional obrigatório unificado em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. Essas formas de pensar a inclusão indicam significados dados à inclusão por pessoas diferentes, em contextos diferentes.

Mas, independentemente das formas que as práticas inclusivas têm em tais contextos, os estudos desenvolvidos por Ainscow (2009) apontam que valores inclusivos, tais como, igualdade, participação, comunidade, compaixão, respeito pela diversidade e ao direito, formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Portanto, conforme esclarece Padilha (2005, p. 133):

> [...] é necessária uma definição quanto à concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico.

Assim, a inclusão, compreendida a partir do movimento que defende a universalização dos direitos humanos, desponta como perspectiva norteadora das políticas públicas educacionais, das propostas de atendimento e de formação profissional docente. Nesse contexto, além da Declaração de Salamanca (1994), outras referências documentais internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), e nacionais, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), deram ensejo para se firmar uma nova orientação educativa baseada na defesa dos direitos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escola de qualidade, de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, implicando em uma mudança de atitude diante das diferenças. O princípio da inclusão, as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, como, por exemplo, o Brasil.

2.2 ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A garantia de direitos da pessoa com deficiência é um tema que vem sendo discutido a um longo tempo. Dispositivos legais foram instituídos visando assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 foi a primeira lei federal que indicou o direito das pessoas com deficiência à educação, de preferência, dentro do sistema regular de ensino: "Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Essa lei foi alterada, após dez anos, através da Lei 5.692/1971, que estabelece:

> Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Mas, o marco do processo inclusivo brasileiro encontra-se na Constituição Federal de 1988, que ofereceu as bases para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, quando prevê, no *Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Des*porto, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e, no artigo 206, inciso I, que deve haver igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O mesmo texto legal, em seu artigo 208, inciso III, estabelece, como um dever do Estado, que "o atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser promovido preferencialmente na rede regular de ensino".

Segundo Mendes (2006), dentre os motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais que deram origem a proposta de unificação, um dos argumentos apontava para os benefícios que esta traria tanto para os alunos com deficiência quanto para os colegas sem deficiência. Complementa Mendes (2006, p. 338) afirmando que:

> Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Com base no texto constitucional, entende-se que essa educação para a pessoa com deficiência não pode se realizar em ambientes segregados. Na concepção inclusiva e na lei, a escola regular é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e a quebra de qualquer ação discriminatória, estando ressaltada, na Constituição Federal, em seu art. 3, inciso IV, a defesa ampla dos direitos "sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Na interpretação das normas, há de se entender que todo o tipo de interação pode beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2003).

No contexto inclusivo, a educação como um direito de todos, de acordo com o que reza a Constituição Federal, também pode ser entendida como ferramenta fundamental e insubstituível para a mudança do homem, devendo "contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão [...]" (MORIN, 2003, p. 65). Nessa direção, multiplicaram-se as orientações políticas e legais relacionadas à forma de considerar as pessoas com deficiência e à necessidade de lhes garantir acesso à educação.

Segundo Ferreira e Glat (2003), outros importantes documentos legais pós-Constituição, como a Lei nº 7.853/89, chamada Lei da Integração que, dentre outras disposições, determinou a obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência em estabelecimentos públicos de ensino, reafirmando o direito à educação. Na década de 1990, vieram novas lutas fundamentadas na Constituição, uma delas configurada no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, e a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, esta tratando, dentre outros aspectos, dos serviços de apoio especializado para atender ao aluno da Educação Especial, em caráter facultativo.

Incorporando o dispositivo constitucional, a LDBEN, art. 58, determina que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". Nesse mesmo artigo, estabelece a seguinte definição: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". O termo Educação Especial constante no corpo da Lei, deve ser entendido como serviços de apoio especializado que perpassa todas as etapas e níveis de ensino como modalidade de complemento ou suplemento ao ensino comum.

Para Glat e Blanco (2007, p. 18), a Educação Especial refere-se a "um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos", voltando-se para a produção do conhecimento que orienta e dá suporte às escolas comuns no recebimento de seu público alvo. Assim, a Educação Básica obrigatória e gratuita está organizada, no tocante ao aluno com deficiência, da seguinte maneira: "Art. 4º - [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino". São chamados alunos com deficiência os que têm impedimento de natureza física e/ou intelectual.

O Decreto nº 3.298, de 1999, prevê a opção pelas escolas especializadas "exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou, quando necessário, ao bem-estar do educando" (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 31). Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas educacionais, um discurso de Educação Inclusiva tomou corpo no país, materializando-se em um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade, conforme menciona Kassar (2011).

No período de 2001 a 2011, ocorreram importantes mudanças na política educacional brasileira possibilitando novos direcionamentos à Educação Especial, com destaque aos movimentos direcionados à implantação da política de Educação Inclusiva no país. Cita-se o *Plano Nacional de Educação*, a denominada Lei nº 10.172/2001, que seguindo a Convenção

de Guatemala (1999) e a Declaração de Salamanca (1994), inclui em seus objetivos e metas a educação dos estudantes com deficiência em classes comuns. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) estabelecem os critérios de adaptação curricular, os quais se referem aos indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase nas necessidades de previsão e provisão de recursos e apoio adequados.

Reforçando a finalidade de eliminar as barreiras que impedem o pleno acesso dos alunos com deficiência ou com dificuldades no seu percurso escolar comum, o Decreto nº 3.956/2001 tornou obrigatório o acolhimento dessas crianças nas escolas da rede regular de ensino. Esse Decreto considerou que, necessariamente, sendo o Ensino Fundamental um direito garantido a todos, substituir o ensino regular pelo Ensino Especial fere o disposto na Convenção de Guatemala (1999). Nessas bases, o referido normativo legal motivou diversas ações e medidas políticas posteriores.

Com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2, são instituídas as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* que, em seu art. 1º, parágrafo único, refere-se ao atendimento de alunos designados, nesta Resolução, como alunos com necessidades educativas especiais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 1) dispõem:

> O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Conforme as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), a Educação Inclusiva corresponde a uma nova postura da escola regular no que se refere ao seu Projeto Político-Pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores e educandos, enfim, nas ações que favoreçam a integração e inclusão social e educacional. No tocante aos critérios de adaptação curricular, as citadas Diretrizes os definem como indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase nas necessidades de previsão e provisão de recursos e apoio adequados.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, orientando que a organização curricular de formação docente seja direcionada à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Posteriormente, no ano de 2003, o MEC

cria o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, através do qual oferece formação continuada a gestores e educadores em vários munícipios brasileiros.

Em 2007, é lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), que tem como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a continuidade nos níveis mais elevados de ensino e a implantação das salas de recursos multifuncionais. Essas orientações são reafirmadas no compromisso *Todos pela Educação* através do Decreto 6.094/2007, cujas diretrizes, dentre outros dispositivos, fundamenta o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e seu ingresso nas escolas públicas, cabendo aos governos adotar, em forma de lei ou política, o princípio da Educação Inclusiva.

Considerando que a Constituição Federal de 1988 trata de maneira genérica sobre a igualdade de direitos, somente após dez anos de sua promulgação houve a regulamentação da lei que estabelece a *Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC, 2008). Enquanto uma ação política, cultural, social e pedagógica, o referido documento traz, em seu objetivo, garantias para possibilitar um trabalho escolar que leve em conta os processos de inclusão, não só destacando a multiplicidade do movimento mundial pela inclusão. O MEC (2008, p. 5) define a Educação Inclusiva,

> [...] no constituir-se de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em direção à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A lei também trata de assegurar, por parte dos sistemas de ensino, a adequação de currículos e recursos educativos para atender às necessidades específicas dos alunos, estabelecendo, além disso, a terminalidade específica a esse público de alunos que não alcança o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental e mencionando sobre a especialização adequada aos professores que farão esse tipo de atendimento. A modalidade da Educação Especial, na Educação Inclusiva, busca assegurar espaços educacionais especializados, planejados e organizados ao atendimento no turno inverso ao da escolarização, para apoio complementar e suplementar a formação dos alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Essa Política está articulada em três eixos principais que se complementam: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Acessibilidade e Inclusão. Em relação aos níveis de ensino, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* define que o AEE, conforme estabelece o MEC (2008, p. 19) seja ofertado:

> a) na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce;
> b) na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino, com a ressalva de que o AEE deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional;
> c) na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social;
> d) na educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos;
> e) na educação superior, envolvendo ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Consoante às diretrizes da Política Nacional, o MEC (2008, p. 15) observa que:

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Um destaque para *a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* está em ressaltar que todos têm o direito de estarem juntos na sala de aula, tanto os alunos que têm necessidades especiais, quanto os que não as têm. O documento defende que participar da coletividade é a melhor forma de superar a discriminação. Para o MEC (2008), o aluno com deficiência deve frequentar a sala de aula comum e participar de atividades complementares e suplementares no contraturno visando sua autonomia, em atendimento que não substitui a escolarização. Com o intuito de contemplar o que orienta a nova legislação, segundo Omodei (2013), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementou programas, tais como a Escola Acessível, que visa promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

De acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, foi promulgado o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE, definindo-o como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (MEC, 2008). O art. 3º desse mesmo Decreto especifica que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do AEE, entre outras que

atendam aos objetivos previstos no mesmo, tal como a implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM).

Por oportuno, é importante dizer que o AEE não pode ser caracterizado como reforço escolar, tampouco atendimento clínico, embora este possa ser necessário e, em muitos casos, imprescindível. Note-se que o atendimento clínico é distinto do atendimento pedagógico que caracteriza o AEE na SRM, razão pela qual deve ocorrer paralelamente. Sobre isso, Batista e Mantoan (2006, p. 25) explicam que os saberes "clínico, escolar e especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência". A matrícula de alunos com deficiências em classes comuns de escolas públicas em todo o território nacional denota, em relação a essa população, uma mudança de perspectiva da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns.

Desse modo, com vistas a orientar a oferta do AEE em articulação com o ensino regular, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece Diretrizes Operacionais para o AEE, na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4/2009. Nesse contexto, ampliam-se as políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo das escolas por meio dos programas de acessibilidade, formação continuada de professores e implantação de SRM na rede pública.

O Decreto nº 6.949/2009, ratificando o Decreto nº 6.094/2007, reafirma e reconhece o acordo estabelecido na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York, em 30 de agosto de 2007. Sobre esse Decreto, o MEC (2010, p. 5) esclarece que coube aos Estados brasileiros assumirem:

> [...] o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e adotarão medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídos do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Outros dispositivos legais também contribuíram com a implementação de ações com fins de acessibilidade, como o Decreto 6.949/09, o qual define a obrigatoriedade de promoção do acesso a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive a internet. Ainda, o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Plano Viver sem Limites*, que congrega normatizações internacionais sobre inclusão para pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida. O MEC publicou, em 2010, os *Marcos Políticos- legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, cujo corpo textual abarca a grande maioria dos documentos aqui apresentados.

Em sequência, o Decreto nº 7.611/2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, estabelece, em seu art. 5º, que "cabe à União prestar apoio técnico e financeiro aos setores públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta ao atendimento educacional especializado". Na perspectiva da Educação Inclusiva, no referido Decreto, considera-se AEE o "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (Art. 2º, §1º). Dentre essas atividades, estão orientações ao professor de sala de aula e outras.

Incluir e educar são os desafios a *Proposta do Plano Nacional de Educação* (PNE, 2014), construída a partir de um amplo debate nacional sobre educação. Em sua Meta 4, defende a universalização do atendimento educacional para crianças e jovens entre 4 e 17 anos, em escolas regulares, independente de que tenham ou não alguma deficiência, uma vez que um dos aspectos fundamentais para que, de fato, ocorra a inclusão, dá-se através da democratização do ensino. Em relação a esse atendimento, Santos (2007, p. 54) menciona que:

> Qualquer criança tem o direito a se beneficiar de uma escolarização apropriada. Para isso, são necessários recursos humanos e materiais especializados, começando por aulas adaptadas às suas necessidades e um ensino igualmente voltado para suas capacidades, ritmos e personalidade.

Conforme apresenta Sanches (2005, p. 132):

> A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais [...], tendo por base estudos de caso realizados em quinze países [...], apresenta exemplos de estratégias que podem ser postas em prática para construir classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogêneo e o ensino efetivo. Tudo isto para se fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva.

Eis, portanto, o desafio: tornar a escola regular uma escola inclusiva. Como afirma Carvalho (2008), esse desafio consiste em tornar as escolas em comunidades de aprendizagem, indo além da concepção do conhecimento como bem de investimento, para conferir seu devido valor como bem de consumo essencial a todos, indistintamente. A inclusão escolar integra um movimento que busca outros modos de conceber o conhecimento, promovendo uma releitura dos processos de ensinar e aprender. Em outras palavras, visa romper com o paradigma educacional dominante, propondo novas maneiras de se pensar a escola.

Quando se faz referência ao paradigma educacional dominante, dá-se a conhecer que a escola traz, em suas raízes, o modelo cartesiano/positivista que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando sobremaneira o conhecimento científico. Por oportuno, traz-se o seguinte ponto de vista de Machado (2006, p. 1-2):

> Com base nesse paradigma, a escola classifica os alunos de acordo com os níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre, e principalmente, o quanto esses alunos assimilaram dos conteúdos acadêmicos. Esse modelo não leva em consideração a subjetividade e a multidimensionalidade humana, que fica reduzida ao aspecto cognitivo tão somente.

Contrariamente, a inclusão, denunciando o caráter excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula de ensino regular, motiva um redirecionamento nos processos de ensino e aprendizagem. Acerca do assunto, Machado (2006) ressalta que a inclusão não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino. Ela beneficia todos os alunos com ou sem deficiência, que são excluídos da escola comum. Atualmente, o movimento em favor da inclusão escolar é mundial e envolve diversos países que defendem o direito de todas as crianças e jovens à educação, condenando toda forma de segregação e exclusão.

No entanto, não bastam leis e determinações que tratem sobre a necessidade da inclusão no sistema de ensino, mas são necessárias ações e intenções que promovam essa política de Inclusão Escolar, considerando que estar matriculado e presente em uma sala de aula comum não garante a efetiva inclusão. É fundamental que o aluno com deficiência esteja inserido ao grupo, participando com igualdade de condições e oportunidades, sendo respeitadas suas especificidades.

Diante desse contexto, o movimento pela Educação Especial vem sendo socialmente revisto para superar uma trajetória que, desde a Antiguidade, envolveu segregação, discriminação, torturas, dentre outras, para culminar, na contemporaneidade, com movimentos e dispositivos legais que fazem parte de políticas que caminham em busca da igualdade de direitos e acessos às pessoas com deficiência à cidadania e ao conhecimento, com vistas a uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Em vigor desde janeiro de 2016, a Lei nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reconhecida anteriormente como Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um avanço na legislação sobre o tema. Motivada destacadamente pela participação das pessoas com deficiência e pela carência de serviços públicos a essa demanda no Brasil, trata-se de um conjunto de normas que garantem

benefícios e medidas para maior igualdade e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e, em consequência, no sistema educacional.

A referida Lei é "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão e cidadania" (Art. 1º). Interessante observar que, em consonância com o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a qual "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", a LBI determina a proteção da dignidade da pessoa com deficiência, em prol de sua plena inclusão social.

O texto da LBI tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional. O principal avanço em relação à LBI está na mudança do conceito de deficiência, que deixa de ser um atributo da pessoa para passar a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o estado dão às características de cada um, conforme se apreende do seguinte artigo da Lei nº 13.146/2015:

> Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ao considerar esse modelo, o foco volta-se para a eliminação de barreiras, as quais são definidas, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), como:

> Art. 3º - [...] IV- qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
> a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
> b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
> c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
> d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
> e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
> f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; [...].

De acordo com esse texto legal, atualmente, a deficiência não é mais vista como algo intrínseco à pessoa, como pregavam as definições baseadas na visão clínica, mas está na

sociedade, priorizando-se, assim, a dimensão social. Sob essa perspectiva, para que a escola da rede regular possa atender à diversidade dos alunos, o pressuposto básico da Educação Inclusiva é a conformidade do ambiente escolar, tanto nos aspectos materiais (adequação de seu espaço, dos equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação docente, às necessidades de seus alunos.

Diferentemente de uma carta de intenções, a LBI visa assegurar à pessoa com deficiência a efetivação dos seus direitos referentes a todas as áreas de políticas públicas, além da convivência familiar e comunitária, entre outros aspectos decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. Nesse sentido, Mendes Júnior e Tosta (2012, p. 2) citam que:

> [...] nos últimos 50 anos, é possível identificar na política educacional brasileira uma considerável sucessão de dispositivos normativos que têm, principalmente nas últimas décadas, em certa medida, possibilitado a implantação e implementação de políticas públicas no sentido de ampliar o acesso à educação, garantir a permanência e as condições de aprendizagem aos alunos com deficiência [...].

Não obstante, conforme Silva (2009), a inclusão, como um direito, representa um desafio, diante da dificuldade quanto à sua implementação. Para que se efetive a inclusão, a autora defende a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, de modo que todos os alunos sejam inseridos no sistema regular e a escola deva se adaptar às realidades destes, tornando seu ambiente mais rico em experiências para todo o alunado. Desse modo, alunos com algum tipo de deficiência precisarão de recursos didáticos, metodologias e/ou currículos adaptados ou diferenciados, muitos necessitarão, também, de um tempo diferenciado, geralmente maior que seus colegas, para executar as atividades propostas e/ ou aprender os conteúdos ensinados, durante todo ou parte do seu percurso escolar.

Há de se considerar, conforme explica Padilha (2006, p. 131) que "colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo, não significa que todas aprenderão o que, realmente, precisam aprender". Portanto, para assegurar a efetiva igualdade, não basta uma concepção. É preciso criar contextos em que as pessoas sejam aceitas face ao que podem e querem fazer, e não confinadas àquilo que outras pessoas pensam que elas podem e querem fazer (FREITAS, 2008). Na abordagem de Carvalho (2008), isso passa pelo reconhecimento da alteridade, pelo respeito e plena aceitação do outro, valorizando-o, o que incita a um constante (re) começar. Para tanto, a educação tem, sem dúvida, um papel decisivo para a criação de uma efetiva igualdade de oportunidades, o que

envolve a escolarização dos todos os sujeitos, dentre os quais, aqueles com algum tipo de deficiência.

Essa igualdade de condição passa pela não discriminação em razão da deficiência, vendo-se, nesta igualdade, mais um avanço da LBI. Pela nova Lei, fica assegurado às pessoas com deficiência o direito de estudar em escolas particulares sem cobranças extras na matrícula ou nas mensalidades. Por conseguinte, a escola deve acolher os estudantes e adotar as medidas de adaptação necessárias a eles. Além da área de educação, as inovações alcançaram também a saúde, o trabalho, a assistência social, o esporte, a previdência e o transporte, ajustadas às demandas dos movimentos sociais e aos termos da LBI que recomendam a eliminação de qualquer dispositivo que associe deficiência com incapacidade.

3 SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Como grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Na realidade, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Nos dizeres de Tardif (2012), é fato incontestável, portanto, que o desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes seja concebível com o incremento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base cultural, intelectual e científica da sociedade.

Considerando que a existência do saber, em contexto educacional, depende dos professores, estes devem, como atores individuais empenhados numa prática, possuir uma formação voltada ao seu próprio saber profissional. Mas, esse saber não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, e sim um processo em construção ao longo de uma carreira profissional em cujo âmbito o professor aprende, progressivamente, a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Esse saber é adquirido em um contexto de formação inicial e formação continuada, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira.

Posto isso, nesta Seção, o foco recai sobre a formação inicial do docente, mobilizando a questão fundante pela perspectiva da diversidade implicada na proposta da Educação Inclusiva, que exige ao professor o conhecimento indispensável para fazer frente à complexidade que envolve esta realidade.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Entre os séculos XVIII e XIX, no Brasil, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas com deficiência, persistindo, segundo Mazzotta (1996), a era da negligência. Uma das conquistas para o atendimento das pessoas com deficiência foi a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de

Janeiro. No início da República, quando os ideais liberais começaram a ser discutidos e consolidados, a educação das pessoas com deficiência passa a ser uma preocupação, originando um movimento em prol da Educação Especial, que passou a se constituir como um campo de atuação específico, sem interlocução com a educação comum. E, é nesse quadro, que se desenvolve o processo de formação inicial docente, ou seja, como um sistema paralelo ao atendimento de alunos com deficiência.

Assim, a maneira de pensar e organizar a formação de professores encontra-se interligada, historicamente, com a educação geral no Brasil, situada em movimentos ocorridos a partir da década de 1920. É preciso ter em consideração ser esse um período emblemático no Brasil, tanto pelas transformações significativas na ordem social, política e econômica, como pelo debate originado em torno da educação. De acordo com Nagle (2001), na área educacional houve, entre outros movimentos, a difusão do ideário da Escola Nova, disseminado em duas fases: a primeira se configurou no término do período imperial até ao final de 1920, onde se podem encontrar antecedentes de algumas ideias e procedimentos, bem como das condições facilitadoras para a propagação posterior do ideário; a segunda fase compreende a extensão da década de 1920, com a difusão dos ideais da Escola Nova.

O movimento renovador da Escola Nova se opunha às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Nesse movimento, de acordo com Vidal (2003, p. 515), "mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a Escola Nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares". Corroborando essa afirmação, Souza (2009, p. 169) salienta que:

> Na história da educação brasileira do século XX, a Escola Nova ocupa papel de destaque pela predominância e força que esse ideário teve no período entre as décadas de 1920 e 1960, determinando a configuração do campo pedagógico, as políticas educacionais, a profissionalização dos educadores e o engendramento de práticas educativas.

Com a preocupação de reduzir as desigualdades, mais precisamente entre os anos de 1920 e 1930, o movimento da Escola Nova incorporou, em suas metodologias pedagógicas, ações baseadas nas concepções de profissionais trabalhavam com deficientes, como, por exemplo, Decroly e Montessori (JANUZZI, 2004), considerados como uns dos principais representantes da chamada Pedagogia Nova, ou Escolanovismo. Cabe ressaltar, segundo Silva (2012), que o modelo de educação proposto pelo escolanovismo, no Brasil, era associado ao desenvolvimento da industrialização, à urbanização e ao entendimento de que

haviam se formado novas necessidades sociais, como uma escola democrática que proporcionasse condições de igualdade para todos, contemplando, ao mesmo tempo, o campo e a cidade.

Assumindo os contornos de um movimento reformista da instrução pública, buscou-se, pela primeira vez, realizar um novo modo de estruturação das instituições escolares com uma nova pedagogia, seguindo o pensamento pedagógico de John Dewey. Os reformistas incorporaram parte dos ideais da Escola Nova com a inserção do Método Experimental[2] e do Pragmatismo[3], nas metodologias de ensino. Nesse sentido, Ghiraldelli (2003) enfatiza que a reorganização das Diretorias de Instrução Pública no nível dos Estados, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), a organização das Conferências Nacionais de Educação (CNE), a implementação das universidades e de outras instituições, configuraram-se, nos anos 20, como estratégias capazes de estabelecer as bases de renovação educacional do Brasil, concebidas por intelectuais renovadores a partir da prerrogativa modernizadora da sociedade.

Esses intelectuais objetivaram refletir o país, seus problemas e formas de solucioná-los, tendo, como base de um ideário para a construção de uma nação moderna, a urbanização, a industrialização e a necessária escolarização. O progresso urbanístico e industrial exigiu o repensar, entre outros aspectos, das condições de escolarização oferecidas à população, uma vez que esta aparecia como elemento imprescindível para o fortalecimento tanto da modernização como dos valores da cultura nacional, por meio da assimilação pelas novas gerações (GHIRALDELLI, 2003). Desse modo, as décadas de 1920 e 1930 foram palcos de movimentos de modernização da educação e do ensino, sendo concebidos e desenvolvidos diferentes projetos intervencionistas da sociedade com o objetivo de sanar os problemas e instituir as bases para a construção de um novo país e de um novo homem.

Todavia, mesmo defendendo a diminuição da desigualdade social, o movimento da Escola Nova acabou por contribuir para a exclusão do aluno com deficiência das escolas regulares, pois enfatizava o estudo das características individuais, propondo um adequado e especializado ensino para aqueles alunos que não atendiam às exigências da escola regular, o que caracteriza a Educação Especial. Esse modelo ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições onde

[2] O método experimental consiste na prática de experimentos, em sala de aula, como uma forma de levar o aluno a participar da aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e a agir sobre o objeto de estudo (CARVALHO; GARRIDO, 1999, p. 149).

[3] John Dewey (1859-1952) foi o continuador do pragmatismo filosófico ou instrumentalismo, iniciado por William James (1842-1910) e Charles Sanders Pierce (1839-1914), doutrina que preconiza que todo aprendizado, todo o conhecimento deve ter um fim prático (MARQUES, 1998, p. 50).

profissionais especializados, como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, trabalham e atuam para garantir tal atendimento. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Dentre outros estudos, a idealização de propostas educacionais para pessoas com deficiência, como o *Projeto de educação dos anormais*, do intelectual sergipano Antônio Manoel de Carvalho Neto, consolidou novas representações sobre deficiência. Como deputado federal, Carvalho Neto defendeu seu Projeto na Sessão do Parlamento em 14 de outubro de 1921, sendo este o primeiro projeto a ser apresentado, com veemência, sobre o assunto, no parlamento nacional republicano (LIMA, 2008).

No texto, abalizado sob a referência de conceituados educadores de vários países do mundo, seu autor discutia sobre a educação das crianças desprovidas de inteligência que tinham como consequência o abandono à sorte e o desprezo do Estado brasileiro. Para resolver tal problema propôs a criação de escolas e classes especiais para elas. Apesar do referido Projeto não ter se concretizado por conta da conjuntura social e política existente à época, "sua existência foi um grande alerta à questão e expressou as mudanças das representações sobre normalidade nas primeiras décadas do século XX a partir da apropriação das teorias e métodos que se estabeleceram" (SOUZA, 2012, p. 122).

No cenário da educação nacional, a legislação era omissa quanto à formação de professores de Educação Especial, e esta ia se constituindo fora do arcabouço das universidades e dos cursos normais, firmando e reafirmando, assim, o processo de exclusão na formação de professores (LIMA, 2012). Nesse movimento histórico, as reformas na área da educação começaram a se realizar durante a Revolução de 1930, na atuação do Governo Provisório de Getúlio Vargas, quando houve maior investimento nas condições de infraestrutura administrativa, indispensável ao desenvolvimento do novo regime, assim como a criação dos Ministérios da Educação, da Saúde Pública, do Trabalho, da Indústria e Comércio (MOREIRA, 2004).

Os decretos sancionados pelo Governo Provisório, para a realização das reformas, ficaram conhecidos como a Reforma Francisco Campos, que estabeleceu, entre outros aspectos, uma nova ordem ao ensino superior por meio do Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras. Na constituição desse documento permaneceram revitalizadas as velhas tradições culturais, elitistas e utilitaristas, que se concentravam na formação de burocratas e profissionais liberais, de modo a responder às novas demandas do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Ao lado da instalação de estudos pedagógicos de nível superior, uma decisão governamental, em 1931, contribuiu para a organização das bases de uma política de formação de professores. Embora com resistências, em especial dos cientistas educacionais, o Governo Provisório estimulou essa formação ao preceituar, para o exercício do magistério, a obrigatoriedade de titulação por meio do ensino secundário e normal (BRZEZINSKI, 1996). Apesar de se prever uma abrangência nacional para a Faculdade de Educação, os avanços para a institucionalização da formação superior do professor ficaram restritos às duas regiões mais urbanizadas do país, que eram São Paulo e Rio de Janeiro, até a decretação do Estado Novo.

Nessa altura, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, além de criticar a prática reducionista das escolas superiores profissionalizantes, sugeria que a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria efetivar-se em escolas ou cursos universitários, não como uma necessidade, mas como o único meio de abrir os horizontes destes docentes. Para Saviani (2007), esse Manifesto, considerando o professorado como parte integrante de uma elite intelectual, defendia que a formação de todos professores, de todos os graus, deveria ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades.

O Curso de Pedagogia foi introduzido no país a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, visando uma dupla função: formar bacharéis e licenciados para diversas áreas. Para a formação de bacharéis, ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de Curso de Didática, formar-se-iam licenciados obedecendo ao esquema conhecido como ‘3+1’. No caso do Curso de Pedagogia, para os que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia e, somente depois da conclusão do Curso de Didática, o diploma de licenciado.

Essa formação dentro do esquema ‘3+1’ tem sido questionada até hoje, haja vista que não é possível formar um professor em um ano, nem tampouco de forma dicotômica entre teoria e prática. Contudo, como mostra Lima (2004), existe o outro lado desse esquema que se configurou de modo positivo, pois o princípio da sólida formação teórica era cumprido naquela época, inspirado no paradigma da racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ele subjacente. Segundo o autor, essa fase se caracterizou, para o Curso de Pedagogia, como a fase da identidade questionada.

No entanto, Mazzota (1996), fazendo uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores para a Educação Especial, revela que, desde os primeiros cursos, esta formação era em nível médio, ministrada nos estabelecimentos federais, Instituto Nacional de Surdos

(INES/RJ) e Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ) e por organizações não governamentais, dentre as quais merece destaque o Instituto Pestalozzi, em Minas Gerais. Em São Paulo, o primeiro curso regular aconteceu em 1955, quando o governo do estado autorizou, por meio de um decreto, o funcionamento de um Curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos (ALMEIDA, 1998).

Almeida (1998) relata ainda que, no estado do Paraná, o primeiro evento preocupado com a formação de recursos humanos para a Educação Especial foi um Ciclo de Conferências realizado em novembro de 1961, que reuniu as mais eminentes autoridades multidisciplinares da área de Prevenção e Educação Especial. Após esse evento, alguns profissionais de Curitiba foram enviados para São Paulo para realizar Curso de Especialização em Deficiência, na PUC, e, ao retornarem, deram início aos Serviços de Educação Especial no Estado do Paraná.

Todos esses cursos, de acordo com Mazzota (1996), formavam professores normalistas especializados. Na parte diversificada dos referidos cursos, evidenciava-se a presença de duas tendências distintas: educacional e clínica ou médico-pedagógica. A tendência educacional caracterizava os cursos de especialização para o ensino de Deficientes Visuais e Deficientes Auditivos, enquanto na vertente médico-pedagógica, os cursos de especialização eram voltados ao atendimento de deficientes físicos e mentais.

Posteriormente, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, a formação de técnicos em educação destinava-se àqueles que poderiam ser professores primários. A realização de estudos superiores em Pedagogia tinha a finalidade de possibilitar ao profissional assumir, por meio de concurso, funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação de desempenho dos alunos e dos docentes, bem como pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação no Ministério da Educação e nas respectivas Secretarias dos Estados e Municípios (SILVA, 2006).

Em meio à ditadura militar, um grupo de trabalho desenvolveu um projeto que, mais tarde, tornou-se a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68, com a finalidade de reestruturar o ensino superior e facultar à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações para: a) Supervisão, b) Orientação, c) Administração e Inspeção, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho. Em seguida, o Parecer n° 252/69 e a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 2, de 24 de fevereiro de 1981, dispuseram sobre a organização e o funcionamento do Curso de Pedagogia, indicando, como finalidade deste, a preparação de profissionais da educação. Era

assegurada a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos.

Saviani (2005) esclarece que o regime militar, na década de 1970, tentou implantar uma orientação pedagógica inspirada em modelo americano centrado nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características da chamada pedagogia tecnicista. Nesse contexto, a preparação pedagógica e específica do profissional da docência pautava-se pelo paradigma processo-produto, seguindo um padrão de formação baseado na racionalidade técnica, buscando modelar o comportamento do professor por meio de treinamentos.

A esse respeito, Ferreira (2003, p. 28) afirma que "a preocupação estava voltada para estratégias eficientes de treinamento e pesquisas que realizavam diagnósticos e comparavam a influência de características do professor sobre o desempenho do aluno", predominando a visão do docente como "executor de propostas produzidas por estudiosos". Na abordagem de Quiceno (2003), a racionalidade técnica enfatizava os conhecimentos pedagógicos gerais, comumente produzidos de forma idealizada ou fragmentada, sem levar em conta o pensamento, os conhecimentos e as experiências dos licenciados. Nesse modelo, conforme esclarece Pereira (2007, p. 111-112):

> [...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação.

A formação docente centrava-se, portanto, na instrumentação técnica, sendo o professor concebido como um "organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.), os quais deveriam ser rigorosamente planejados, para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes" (PEREIRA, 2007, p. 16). A racionalidade técnica baseava-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece.

A década de 1970 passa a ser marcante relativamente às políticas da Educação Especial, considerando que, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação, sendo implantados, ao final dessa década, os primeiros cursos de formação de professores nessa área. Esse Centro tinha, como uma de suas funções principais, subsidiar as Universidades, mediante bolsas de estudos, a oferecerem cursos de especialização, mestrado e doutorado. Mas, segundo Lima (2012, p. 62):

> [...] como a realidade imediata das secretarias estaduais de educação era a formação de professores para lecionar nas classes especiais, a inexistência dessa formação nos cursos regulares desencadeou uma formação de professores para a educação especial, aligeirada, com a oferta de cursos de atualização, de capacitação específica e com carga horária limitada, subsidiados pelo CENESP.

Esse processo de formação de professores da Educação Especial configurava-se ainda mais excludente, principalmente quando evidenciava que a proposta pedagógica desenvolvida sob a orientação do CENESP, trazia as marcas das concepções referendadas pelo modelo médico centrado na perspectiva psicológica que, na percepção de Lima (2012), era uma dinâmica que servia como referência para o psicólogo no diagnóstico dos problemas de aprendizagem e dificuldades específicas. Nesse modelo médico-psicológico, a formação dos professores da Educação Especial tratava de forma inferencial a compreensão e a prática pedagógica, silenciando a respeito das divergências observadas, pelos professores, entre o resultado das avaliações psicológicas e o dia a dia de seus alunos.

Sobre a educação em geral, os educadores, criticando a Pedagogia oficial, tenderam a buscar alternativas para as questões educacionais, uma vez que não enxergavam viabilidade na proposta educacional do governo, postulando a necessidade de uma educação que não fosse apenas reprodutora, mas que se realizasse "no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação" (PEREIRA, 2003, p. 93).

Ainda na década de 70 do século XX, a Educação Especial, excluída das Universidades, foi desafiada pela normalização que se opôs às alternativas e modalidades de atendimento de tendência segregativa e centralizadora. Houve assim uma mudança de paradigma, não mais baseada na ideia da segregação do aluno em instituição especializada, mas, sim, na ideia de uma educação integrada, fundamentada na possibilidade de que as escolas regulares pudessem inserir os alunos que apresentavam alguma deficiência nas salas comuns (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

Nos anos de 1980, no âmbito de discussões mais amplas sobre a redemocratização do país e sob a influência de novas teorizações contestadoras do *status quo*, ocorrem mudanças na visão de formação inicial que até então prevalecia. Desse modo, "inicia-se um movimento de oposição e rejeição ao enfoque técnico e racionalista que predominava até o momento" (PEREIRA, 2007, p. 16), surgindo novos cursos de pós-graduação no país. Os cursos passaram a considerar, embora ainda ajustados ao molde treinamento/formação, outras

temáticas na área da Educação, tal como o contexto de ensino, habilidades/ competência do professor e suas experiências (FERREIRA, 2003).

Mas, em aparente contradição a esse ambicioso projeto, a mudança registrada nos cursos de Licenciatura ocorreu no sentido de adoção, quase obrigatória, da ênfase na preparação técnica deste profissional, de acordo com o modelo tecnicista. Conforme esclarece Pereira (1999), um dos maiores equívocos na formação docente advindo desse modelo, era acreditar que para ser bom professor bastava o domínio da área do conhecimento específico que se ia ensinar. Dessa maneira, buscando novos caminhos para a educação, uma nova LDB foi aprovada em 21 de dezembro de 1996, estando em vigência até ao momento.

Examinando a questão pedagógica da formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em 2001, Almeida (2004) faz a seguinte apresentação:

1. Formação inicial em nível médio

   - Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA (deficiência auditiva), DM (deficiência motora), DV (deficiência visual), DF (deficiência física), nos cursos de estudos adicionais;

   - Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de especialização promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ).

2. Formação Inicial em nível superior

   - Professores habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas (DA, DM, DV, DF) nos cursos de Pedagogia;

   - Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS);

   - Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização *lato sensu*), mestrado e doutorado.

Ao longo dos últimos trinta anos, entre os acontecimentos legais na área da educação, com seus pareceres e resoluções sobre a formação do professor, tem-se verificado direcionamentos importantes para a educação, entre eles, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu capítulo IV - Da formação inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior - estabelece:

> Art. 9º Os cursos de formação inicial para profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

> I- Cursos de graduação de licenciatura;
> II- Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
> III- Cursos de segunda licenciatura [...].
> § 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

É, portanto, nessa configuração, que se concretiza o processo de formação inicial de professor, observando-se ainda, no Capítulo V da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que:

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Na discussão sobre o currículo de formação docente, visando dar suporte para um melhor entendimento da questão, apresentam-se, em apêndice, três matrizes curriculares de curso de Pedagogia ofertados por instituições particulares de ensino superior em Aracaju/SE. A escolha das matrizes curriculares dessas instituições, sem obedecer a nenhum critério específico, deu-se em função da facilidade com que foram localizadas na internet. Analisando-se essas matrizes, é necessário ressaltar que observam o que estabelece a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, em seu Art. 3º, § 3º, no que se refere à proposta pedagógica para a formação dos futuros professores garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas: "III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outras".

Das matrizes curriculares da Faculdade Amadeus (Apêndice C) e Faculdade Pio X (Apêndice D), apreende-se que a produção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas para contextos inclusivos ocorre a partir das contribuições das disciplinas de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Educação Inclusiva e Diversidade. Especificamente, no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes (Apêndice B), nota-se que o acesso ao conhecimento numa perspectiva de educação para todos se processa no componente curricular Educação e Diversidade. Por outro lado, nessas três instituições de ensino superior, a opção pela disciplina Educação, Ludicidade e Movimento, ou Psicomotricidade, pode apresentar

estratégias como jogos e brincadeiras indicados para que o professor desenvolva uma Educação Inclusiva. Na proposta de Educação Inclusiva (2012, p. 7),

> [...] a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. Acessar aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) [...].

Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, é sugerida que, pelo menos, uma parte de seu trabalho seja "susceptível de ser racionalizada através da introdução de medidas de eficiência [...]" (TARDIF, 2008, p. 121), adquiridas nos processos de formação institucionalizados e coordenados por agentes educacionais. Assim, no século XXI, a formação docente é uma das temáticas centrais da educação, pela ação e influência do professor, como um dos atores do processo de ensino e aprendizagem.

Acerca do assunto, Nóvoa (2009) menciona que se assiste, atualmente, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas, diferentemente das décadas passadas. Conforme o autor, os anos de 1970 foram marcados pela racionalização do ensino, pela pedagogia por objetivos, pela planificação; a década de 80 caracterizou-se pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo; nos anos de 1990, pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

A propósito da situação brasileira, a questão da formação de professores retoma lugar de importância, como pontua Weber (2000, p. 129), "a partir do momento em que se impõe, no debate educacional, a discussão sobre a qualidade do ensino ministrado por diferentes níveis e modalidades, como desdobramento da luta em favor da construção da cidadania e da democracia". Contemporaneamente, a questão da formação, por certo, constitui-se como um dos pontos cruciais da qualificação do educador.

Desse ponto de vista, Nóvoa (2009) afirma que a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos de profissão) e como titular (formação continuada). Conforme descrito anteriormente, no plano de formação de professores, tem-se a formação inicial que acontece nos cursos de magistério ou superior, e a formação continuada, desenvolvida ao longo da trajetória profissional do docente.

A formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da Educação Básica. No âmbito da formação continuada, existem críticas contundentes aos modelos tradicionais que imperam nos processos de formação em serviço. Freitas (2002) destaca que as políticas educacionais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores, mantendo predominante, neste processo, um modelo pautado pela racionalidade técnica. Para o autor, as práticas docentes, dissimuladas no interior desse modelo, constituem mera reprodução de conhecimentos acadêmicos transpostos para o ambiente escolar via receitas didáticas.

Caracterizando-se como uma formação tradicional, essa dinâmica de ensino torna o professor distante da realidade social e cultural do aluno, observando-se que, na prática, tem seu conhecimento profissional desafiado diante das situações problemáticas com as quais se defronta no cotidiano de sala de aula. Relembra Alarcão (2009), que o formando traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, vivencia uma formação superior fundamentada e continuará formando-se, na prática pedagógica, enfrentando questões advindas da realidade escolar.

Os professores formados no paradigma tradicional, quando no exercício da ação docente, transportam para a sala de aula as suas experiências do processo formativo, ensinando da maneira que lhes foi ensinado. No que se refere a esses professores, “seus construtos mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, apontando consequências significativas nas formas de intervenção” (BOLZAN, 2002, p. 20), pois prevalece um modelo rígido de transmissão de conhecimento, considerando o aluno um sujeito inerte, sem participação ativa.

Nesse contexto, os problemas da profissão docente, no Brasil, são inúmeros e excedem os próprios limites dos cursos de formação acadêmica, fazendo com que as questões conjunturais tragam graves consequências aos cursos de Licenciatura como, por exemplo, a mudança no papel do aluno que opta por seguir a carreira do magistério. Conforme alerta Mello (2000, p. 100):

> O único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar é o aluno de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental. A esse, na maior parte dos cursos, não é oferecida a oportunidade de seguir aprendendo os conteúdos ou objetos de ensino que deverá ensinar no futuro. Aprende-se a prática do ensino, mas não sua substância. Os demais ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos,

> linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura.

Para completar esse quadro, existem problemas inerentes aos cursos de Licenciatura, a qual deve ser vista como uma etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor, que são recorrentes e persistem, desde a sua origem, sem solução, tais como: (a) separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas; (b) oferta de bacharelado e licenciatura dentro de um mesmo curso; (c) desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática. Dessa maneira, é necessário que o licenciando, futuro professor da escola básica, seja compreendido como sujeito em formação.

Retomando-se ao pensamento de Mello (2000, p. 100), é possível se observar que:

> Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

Alarcão (2009) se posiciona no sentido de que, nas questões que envolvem a formação docente, a principal necessidade de mudança acontece no âmbito do discurso, pois faltam clareza e concordância quanto aos construtos que permeiam tanto o processo de formação, quanto ao desenvolvimento e a constituição de saberes relacionados com a prática educativa. Nessa tarefa, como bem destaca Lima (2012), faz-se mister a inclusão de si no processo em formação do professor, como requisito básico para a Educação Inclusiva, aberta e a favor da constituição da autonomia do ser.

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

Como afirma Teixeira (2000), ser professor constitui um processo de aprendizagem contínua, em colaboração com o aluno e a comunidade. Em outros termos, esse processo está sempre ligado: “a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2012, p. 15). Dessa maneira, a sociedade vislumbra na educação e, por conseguinte, na ação do professor,

soluções para a reorganização das estruturas sociais que, atualmente, são vistas nas relações humanas.

Na atualidade, Gatti (2010) analisa a formação de professores, no Brasil, considerando quatro aspectos: 1) legislação relativa à formação; 2) características socioeducacionais dos licenciandos; 3) características dos cursos formadores de professores; 4) currículos e planos de licenciaturas em Pedagogia. As conclusões da autora, centradas na interação dos quatro aspectos mencionados, apontam para um cenário de grande tensão e preocupação, a propósito das condições formativas do professor para exercer o trabalho docente em comunidade educativa.

Sendo assim, o professor encontra-se diante de uma situação que, além de exigir-lhe um conjunto de competências e habilidades necessárias à sua prática, implica, necessariamente, um modelo diferenciado de docência. Dado o papel da ação humana nos processos de ensino e de aprendizagem, cabe ao docente dominar um conjunto de saberes bem definidos que, segundo Gauthier (1998), são: o saber da tradição pedagógica; o saber das ciências da educação; o saber disciplinar; o saber curricular; o saber da experiência; o saber da ação pedagógica.

De acordo com Gauthier (1998), o saber da tradição pedagógica é o saber dar aula, que transparece numa espécie de intervalo da consciência, tendo em vista que cada um possui sua representação da escola, determinada antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade. Esse saber será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica. O saber das ciências da educação refere-se à fundamentação a partir da qual o professor apoia suas práticas, notando Gauthier (1998, p. 29-31) que:

> Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente [...]; os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplina, no âmbito das faculdades e cursos distintos.

O saber curricular diz respeito aos saberes produzidos pelas ciências e transformados num *corpus* para ser ensinado nos programas escolares, tendo por base o currículo estabelecido. Por outro lado, o saber da experiência fundamenta-se nas experiências práticas do professor, sendo construído ao longo das suas vivências pessoais, seja como aluno ou como docente. “É feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de método científico” (GAUTHIER, 1998, p. 33). Conforme esclarece o autor, o saber da ação

pedagógica é o saber experiencial dos professores, a partir do momento que se torna público e testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Sob a perspectiva dos saberes, pode-se dizer que os desafios inerentes ao ofício do professor sempre existiram, mas, na atualidade, assumem características específicas, tal como favorecer a inclusão escolar do aluno com deficiência. De modo a realçar a constituição da formação de professores para a inclusão escolar, traz-se, do estado da arte, o estudo desenvolvido por Caggiano (2006), o qual revela que a formação dos profissionais, no ensino superior, deve se preocupar em alterar seus planejamentos e currículos para auxiliar realmente os alunos com deficiência. Da análise desse estudo, fica destacada a precariedade da formação inicial, o que vem dificultar a concretização de uma política de educação inclusiva.

Citando Mittler (2003), Caggiano (2006) ressalta que a inclusão implica que todo professor tem o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial, de modo a perceber a deficiência como uma condição humana que define a especificidade da mediação docente no tocante a eliminar barreiras. Complementando essa concepção, Lima (2012, p. 84) salienta que:

> Pensar o sentido inclusivo em formação é pensar em processos de formação implicados numa perspectiva prospectiva do vir a ser, aberto às possibilidades do acontecer, sem previsibilidade dos limites do possível, nesse acontecimento; na perspectiva do olhar desafiante, na escuta de si e do outro, onde o surpreender-se e o surpreender seja a norma [...].

Lima (2012) explica, ainda, que essa escuta de si diz respeito à formação se constituir na significação do modo de existir, de ser e se fazer em formação. Sobre o processo formativo, a autora citada defende que ninguém se forma no vazio, pois formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Nesse viés, uma escola inclusiva promove a superação dos paradigmas da escola tradicional, substituindo o fazer silêncio pela interação e trocas, o trabalho individual pelo trabalho em grupo e a atenção ao professor pela realização de tarefas.

Em seu estudo, Lopes (2008) defende a ideia de que a formação inicial do professor deve estar voltada para o desenvolvimento de uma postura constantemente investigativa de sua parte. Com isso, pretende-se que rompa com a acomodação de uma prática repetitiva e volte o olhar para o fenômeno da Educação Inclusiva, tornando-se capaz de acolher a diversidade. Em outras palavras, a formação inicial deve acontecer de forma a oferecer ao docente as bases para a construção de um saber pedagógico especializado, capacitando-o para enfrentar situações-problema.

No entanto, Lopes (2008) menciona que diversos autores vêm apontando a insuficiência da formação inicial oferecida pelos Cursos de Pedagogia, fato notado a partir de experiências práticas vivenciadas por professores que se deparam, pela primeira vez, com alunos com algum tipo de deficiência em sua sala de aula. Diante disso, o propósito da formação inicial deve ser a preparação de docentes capazes de atuar segundo as necessidades dos alunos em cada época e contexto, com base em concepções pluralistas, tendo como fio condutor a unidade entre a teoria e a prática. Para Lopes (2008, p. 107):

> [...] isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições vivas, promotoras da mudança e da inovação.

Constata-se, por fim, segundo o art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) que, para o cuidado e o atendimento ao aluno com deficiência, o egresso desse curso deverá estar apto a:

> V- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos em suas relações individuais e coletivas;
> [...]
> IX- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face das realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
> X- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, etino-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Ainda que se reconheça que há uma orientação nacional para uma formação docente que considere a diversidade, não se pode deixar de verificar como as orientações se desdobram em cada espaço local, pois cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais, das políticas instituídas por aquelas que a fazem. Nesse processo, de acordo com Miranda e Galvão Filho (2012), para constituir a relação educativa, o professor precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber. Para esses autores, muitos professores acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com alunos com deficiência a partir de uma formação profissional

que vinda de fora, por exemplo, das orientações, direção e estado, dê a eles a autonomia para atuar. Porém, Miranda e Galvão Filho (2012, p. 12) alertam para o fato que:

> [...] tais processos de formação adquirem sentido, na medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação.

Assim, um dos desafios fundamentais que emergem da proposta da escola inclusiva é a formação do professor que, para Fávero (2009), é justamente o de repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Na visão do citado autor, isso é requerido porque o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de contextos educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e assimilação de conceitos e comportamentos estereotipados. Portanto, o processo inclusivo em formação de professores é desafiador, pois, garantir educação para todos implica na necessidade de se aprimorar os processos regulares de escolarização a fim de dar conta das diferenças existentes entre os alunos.

Nos cursos de formação de professores deve ser discutida a temática da diferenciação do ensino, preparando os futuros docentes na perspectiva da inclusão escolar, a lidar com a diversidade, especialmente com a diversidade do aluno com deficiência, que durante seu processo de escolarização pode apresentar algumas peculiaridades. A diferença não pode ser utilizada como justificativa para a exclusão do aluno com deficiência do processo educacional. Nesse contexto de ensino, deve ser discutida, também, a importância do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas do conhecimento, principalmente com a Educação Especial, que é uma área que muito produziu e produz conhecimentos sobre os alunos com deficiência. Além disso, o trabalho em parceria entre os professores da classe comum e os profissionais da Educação Especial poderá auxiliar os professores a elaborar seus métodos de diferenciação de ensino para esses alunos (VELTRONE; MENDES, 2007).

A esse respeito, a CNE/CEB nº 01/2001 evidencia a necessidade de serem discutidos, na formação inicial de professores, os princípios de uma Educação Inclusiva e os fundamentos da Educação Especial. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceber a diversidade de seus alunos, a valorizar a Educação Inclusiva, a flexibilizar a ação pedagógica, a identificar as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementar as adaptações curriculares. Sobre isso, Denari (2006, p. 36) avalia que:

> [...] para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser avaliadas: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de interação direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente.

Os cursos de formação docente, de igual modo, precisam contemplar a problemática das mudanças atitudinais dos professores, da comunidade escolar, das famílias, da sociedade em geral, principalmente com relação à capacidade do aluno de participar das atividades de escolarização. Não obstante, essas mudanças que não são fáceis de serem realizadas, pois envolve modificação nas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência, o que requer grande investimento tanto em nível de formação inicial quanto continuada, trabalhando-se em torno de uma meta comum, de acordo com o que afirmam Veltrone e Mendes (2007): a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Nessa direção, considera-se por oportuno trazer à discussão o relatório Delors (2002), segundo o qual o professor deve organizar-se tendo em mente quatro aprendizagens essenciais, as quais identifica como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O aprender a conhecer diz respeito à aquisição das competências necessárias para a compreensão, envolvendo as habilidades para construir conhecimentos e exercitar o pensamento, de modo que o aluno seja capaz de selecionar informações com significado para sua realidade. O aprender a fazer corresponde a formar-se para o mundo do trabalho, destacando-se, nesta aprendizagem, a aplicação de conhecimentos significativos ao trabalho e o estímulo à criatividade. Na análise do aprender a conviver, encontra-se o significado de descobrir o outro e identificar objetivos comuns, envolvendo o autoconhecimento, a autoestima, a solidariedade e a compreensão. O aprender a ser implica, finalmente, elaborar pensamentos autônomos e críticos, salientando a ideia de preparar o ser humano inteiramente - espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade.

Tendo em conta o contributo de Delors (2002), interessa identificar que se atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de presteza ou a disponibilidade para aprender sempre, apresentando o aprender a aprender, em cruzamento de reflexividade e autorregulação, como uma característica essencial do ser profissional.

Entretanto, estudos realizados por Souza (2015, p. 169) revelam que a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular ainda é motivo de “estranheza, de medo, e até de

rejeição por parte de alguns profissionais do magistério". Prossegue a autora, com base na pesquisa de Santos (2011), que 90% dos recém-graduados em Educação Física, apesar de cursarem três disciplinas sobre inclusão, se confessaram despreparados para atuar com alunos com deficiência, ou seja, de lecionar em turmas inclusivas. Para ela, "como é possível após 25 anos do movimento inclusivo a escola ainda dizer não poder comportar criança com deficiência: mas não se deve responsabilizar só o professor, pois ele é parte desse sistema caduco, cheio de remendos" (SOUZA, 2015, p. 170).

A consequência disso, ainda segundo Souza (2015), reflete-se nos dados divulgados pela UNESCO sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os quais revelam que, entre 187 países, o Brasil assume a 79º posição no *ranking*, notando-se que sua avaliação fica comprometida no quesito educação. Diante desse quadro, Souza (2005, p. 182) formula os seguintes questionamentos:

> Até quando a sociedade suportará tantos professores desmotivados em seu mister de trabalho com pessoas estigmatizadas ou não por deficiências, mas todas carentes de decente educação? Até quando bons professores aguentarão a aviltante desvalorização social a que são submetidos? Até quando manter-se-á o abismo entre a legislação e sua operacionalização? Até quando?

E, é na pesquisa empírica que se buscam respostas aos questionamentos que ensejaram a realização deste estudo, tal como se apresenta na Seção que se segue.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta Seção tem por finalidade apresentar os principais procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, considerando os seus objetivos e o contexto no qual esta pesquisa foi realizada. Cabe esclarecer que o pesquisador não é externo ao fenômeno estudado, uma vez que sua motivação para conhecer, seu interesse, procede do engajamento com o objeto de estudo (SILVA, 2008). Esses interesses movem aqueles que, com seu trabalho, procuram interferir na realidade e nela buscam ampliar compreensões acerca de processos humanos.

Desse modo, para se fazer uma abordagem investigativa científica existem diversas formas, porém é a partir do problema de pesquisa que se terá a base das ferramentas metodológicas a serem utilizadas para o seu desenvolvimento. Assim, a delimitação de um problema requer a escolha de procedimentos e métodos sistemáticos de investigação para a descrição e explicação de fenômenos na perspectiva do método científico, contemplando observações e interpretação da realidade conforme relações constatadas à luz do marco teórico da pesquisa. Sob essa perspectiva, a execução da pesquisa empírica do presente trabalho demandou os aspectos metodológicos descritos a seguir.

4.1 DESCRIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Com o propósito de alcançar os objetivos formulados para o estudo, no que se refere ao plano metodológico, trabalhou-se com uma proposta de natureza qualitativa para proceder a recolha das informações necessárias para responder à questão do estudo, tendo em atenção as variáveis consideradas relevantes na análise da formação inicial docente para a Educação Inclusiva. No âmbito da investigação qualitativa, o objetivo é compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista, buscando-se, para tanto, diferentes maneiras e diversificados instrumentos de coletas de dados, a exemplo das entrevistas, tal como se procedeu neste estudo. Desse modo, a escolha do método qualitativo se explica pelo caráter exploratório desta abordagem, que estimula os participantes a pensarem livremente sobre o tema, objeto ou conceito.

Para essa escolha, teve-se por sustentáculo o aporte teórico descrito pelos investigadores Bogdan e Biklen (2000, p. 49), segundo os quais:

> [...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista, que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

As pesquisas de natureza qualitativa envolvem uma variedade de materiais empíricos, podendo assumir a forma de estudos de caso, de experiências pessoais, histórias de vida, relatos de introspecções, produções e artefatos culturais, interações, que descrevam a rotina e os significados da vida humana. Assim, diante do que se precisava investigar, optou-se pelo estudo de caso que, segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 89), "consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico". O estudo de caso permite conhecer, em profundidade, as atitudes, as crenças e os comportamentos, incidindo sobre uma organização específica ao longo de um determinado período de tempo, podendo assumir, em sua realização, uma grande diversidade de formas e objetivos (TRIVIÑOS, 2006).

Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso possibilitam reconstruir os processos de relações que representam a experiência escolar diária. Nesse sentido, André (2005, p. 51-52) enumera as diversas situações em que o estudo de caso pode ser utilizado como estratégica metodológica:

> 1) Quando se está numa instância particular, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo: 2) quando se deseja conhecer profundamente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; 3) quando se estiver mais interessado no que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que em seus resultados; 4) quando se busca novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno; e 5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma próxima do seu acontecer real.

Como suporte para melhor compreensão do ambiente escolar, no conjunto de métodos empregados na condução da pesquisa, adotou-se a abordagem do Método Fenomenológico, sistema ligado a Edmund Husserl, a quem se deve sua elaboração no fim do século XIX, na Alemanha. A palavra fenomenologia tem sua origem na junção das palavras gregas *phainomenon* (o que se mostra, o que se manifesta) e *logos* (discurso, ciência). Portanto, etimologicamente, fenomenologia significa o estudo ou a ciência do fenômeno (PEIXOTO, 2011), surgindo como uma Filosofia interessada em estudar os procedimentos conscientes dependentes de objetivos universais, tais como aqueles existentes na Matemática e na Lógica.

No âmbito dos estudos filosóficos, o Método Fenomenológico se apresenta mais como doutrina do que como procedimento de investigação, razão pela qual uma questão a ser resolvida é até que ponto esse Método na Filosofia é o mesmo que foi transportado para a pesquisa. Nessa discussão, Moreira (2002) é de opinião que o Método Fenomenológico não

tem um significado ou uma utilização muito rígida, entendendo-o como um procedimento de investigação organizado que resulte na obtenção de resultados válidos.

Em seu primeiro sentido, o Método Fenomenológico significa, pois, um conjunto de princípios que dá fundamento à fenomenologia, buscando realidades, não como individualidades singulares, mas procurando entender a essência de cada indivíduo envolvido na pesquisa para caracterizar, da melhor maneira possível, o que permeia o seu pensamento e suas atitudes, tendo em mente que "nem todas as coisas são imediatamente compreensíveis" (ALES BELLO, 2006, p. 23).

No Brasil, os procedimentos de análise qualitativa com uma abordagem fenomenológica foram desenvolvidos a partir da década de 80, pelo professor Joel Marins, trabalhando com o que faz sentido para o interlocutor, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem, com o significativo e relevante no contexto no qual a percepção e manifestação ocorrem (BICUDO, 2000). De acordo com essa concepção, o Método Fenomenológico procura ver os fatos como se mostram para caracterizar o ser em sua unidade essencial e básica.

Portanto, para fazer uso dessa possibilidade metodológica, buscou-se saber a preocupação central da fenomenologia husserliana que é de erigir uma filosofia atrelada aos dados imediatos e inegáveis para, posteriormente, utilizá-los como embasamento para a construção de teorias. Como lema, tem-se o "retorno às próprias coisas", isto é, "buscar coisas manifestas, fenômenos tão evidentes que não possam ser negados" (REALE, 2007, p. 554). A fenomenologia, como base útil à educação devido ao seu foco na consciência humana, na vivência de situações sociais durante todo o processo de pesquisa, consegue capturar a essência da experiência humana e sua interação com os ambientes.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010), a investigação fenomelógica começa com o silêncio, na tentativa de captar aquilo que se estuda, buscando penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas. Prosseguem os autores afirmando que:

> Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as exepriências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências. Consequentemente, a realidade é socialmente construída (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 54).

Nesse sentido, para Buffon, Martins e Neves (2017), a construção do Método Fenomenológico se dá em três etapas, que são: redução, descrição e interpretação. Os autores

definem a descrição como o ato de enumerar aqueles aspectos que são imprescindíveis para se ficar conhecendo que fenômeno é este que se está investigando. No tocante à redução, é a etapa que diz respeito a um modo peculiar de prestar atenção, de ir ao fenômeno, enquanto a interpretação se constitui no caminho que, embora trabalhoso, é, sem dúvida, o mais seguro para que a verdade se desvele.

Segundo Bueno (2003), a fenomenologia institui um processo de naturalização da investigação científica que, sem negar a razão, restitui-lhe a dimensão crítica e humanizadora, procurando a essência do fenômeno para obter respostas claras e significativas. Com isso, a fenomenologia pensa a realidade de modo rigoroso e não exato, tornando-se uma referência importante para a formação de professores, uma vez que irá à essência do fenômeno educacional.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

A presente pesquisa desenvolveu-se no meu contexto profissional, em uma escola pertencente à rede estadual de ensino e voltada ao Ensino Fundamental, no município de São Cristóvão/SE, onde exerço a função docente na secretaria há nove anos. Para essa opção, levou-se em conta que ali estudam oito alunos com deficiência, possibilitou desenvolver um estudo capaz de contribuir também para o meu enriquecimento pessoal, profissional e social. Consideraram-se, igualmente, os indicadores educacionais INEP (2015): a comparação entre a média de desempenho dessa escola com as médias obtidas por outras instituições de ensino no município e no Brasil, considerando a rede pública de ensino, que a coloca em vantagem, conforme se pode observar nos dados constantes do Apêndice D.

A escola, em 2017, de acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), atendia 305 alunos, distribuídos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental Menor. Suas dependências contam com salas para diretoria, secretaria e professores, laboratório de informática, cozinha, sala de leitura, banheiros dentro e fora do prédio, um deles com chuveiro e adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, depósito de alimentos, pátio coberto. Possui 6 salas de aula que funcionam nos dois turnos. Os equipamentos existentes, em condições de uso, são: computadores administrativos e computadores para alunos, com acesso à internet, TV, videocassete, DVD, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), câmera fotográfica/filmadora.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em uma pesquisa, é essencial determinar qual será a principal fonte das informações a serem coletadas. Nesse sentido, "a unidade de análise pode ser uma pessoa, um grupo, uma empresa, uma sala de aula, um município. Pode ser configurada em âmbito, um âmbito mais macro: um setor econômico, uma divisão de uma instituição ou uma escola" (GERHARDT et al., 2009, p. 68). No caso da pesquisa qualitativa, o pesquisador seleciona os participantes de acordo com o problema a ser investigado, determinando a abrangência e a especificação do estudo.

Portanto, para responder à questão de partida proposta para este estudo, o universo pesquisado estava disposto pelo corpo diretivo da escola, os coordenadores pedagógicos e os docentes. Para a composição da amostra, definiu-se o critério de acessibilidade que, em termos operacionais, constitui uma amostragem não probabilística, segundo a qual a escolha dos elementos amostrais advirá de um caminho mais prático, na dependência direta dos objetivos da investigação (DENZIN; LINCOLN, 2001). Como o próprio nome diz, a amostragem por acessibilidade ou por conveniência é aquela em que o pesquisador seleciona a amostra que ele tem acesso. Assim, fizeram parte desta pesquisa a diretora da escola, 1 coordenadora pedagógica e 8 professores, totalizando 10 participantes.

Importante destacar que, nesta pesquisa, todas as participantes eram do sexo feminino, dados que corroboram os estudos realizados por Gatti e Barreto (2009), os quais apontam a predominância da mulher no ensino. Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio (PNAD), em 2006, as autoras destacaram que 83,1% da categoria dos professores são do sexo feminino e 16,9% do sexo masculino, apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. Na Educação Infantil, por exemplo, 98% são mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no Ensino Fundamental, como um todo, atingindo aí 93% entre os professores de 1º a 4º, anos com formação de nível superior. No Ensino Médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino (33%) entre todas as demais modalidades da Educação Básica, mas ainda permanecendo maior o percentual do feminino (67%).

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados juntos aos participantes, como técnica nuclear, elegeu-se o questionário que foi construído para ser aplicado aos docentes, saber sua percepção a respeito

da Educação Inclusiva e da aquisição de competências para atuar junto ao aluno com deficiência em sala de ensino regular. A entrevista foi realizada com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola. Adotou-se, como recurso complementar, a análise documental com o intuito de aprofundar os dados produzidos na pesquisa realizada junto aos participantes.

Justifica-se a opção pelo questionário por ser um instrumento adequado para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos participantes, configurando-se como representativa de um determinado universo de modo que seus dados podem ser generalizados e projetados para aquele universo. Trata-se de um instrumento de recolha de dados que torna possível o trabalho com amostras de grande dimensão, constituindo-se como uma das ferramentas de uso mais universal no campo das Ciências Sociais (FLICK, 2006).

Elegeu-se, ainda, a entrevista, levando-se em consideração que esse instrumento, utilizado na investigação social, permite se obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Acrescente-se que a coleta de informações por meio da entrevista, abordagem própria das ciências humanas, exige que o pesquisador dirija-se a pessoas que querem responder às perguntas, que têm a competência para fazê-lo e o fazem com honestidade (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Na perspectiva de Gomes (1997), na entrevista, o método fenomenológico tem a tarefa de compreender o discurso entre um eu que fala e um outro que ouve, entre um eu que se mostra em gestos e um outro que vê o movimento, ou mesmo entre um eu e os seus pensamentos. No discurso do gesto e da fala, o resultado é a definição de um sentido, de uma perspectiva, enfim, de uma intencionalidade que desvenda, progressivamente, a postura de um sujeito em relação ao mundo em que vive, revelando um modo de existir.

Na presente pesquisa, procedeu-se, ainda, à análise documental que, enquanto atividade de interpretação, efetivou-se com a pretensão descrever e analisar informações e conteúdos pertinentes, tais como o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, entendido como instrumento necessário para permitir o olhar mais aprofundado sobre a singularidade das práticas educativas, no caso em estudo, voltados ao atendimento de alunos em salas de aulas inclusivas.

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

No mês de maio de 2017, fez-se o contato com a diretora da Escola no sentido de explicar a propositura da pesquisa e, desta forma, conseguir a autorização para efetivação do

estudo. Adotou-se como procedimento anterior à coleta de dados, a apresentação do Projeto de Pesquisa à direção e, com a anuência da direção da instituição de ensino quanto à participação na pesquisa, contataram-se os profissionais previamente definidos como sujeitos deste estudo. Em uma reunião com o corpo docente foi exposta a temática da pesquisa, explicando-se o objetivo do estudo que consistia em conhecer as representações que as participantes tinham sobre o processo de formação inicial do docente no sentido da aquisição dos saberes indispensáveis ao trabalho de inclusão educacional de alunos com deficiência. Nessa oportunidade, solicitou-se à colaboração de toda a equipe. A participação efetivou-se após assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

As entrevistas e os questionários foram realizados nos seguintes momentos: antes das aulas, durante os intervalos, especificamente durante as atividades recreativas dos alunos. No caso das entrevistas, os locais escolhidos foram as salas da diretora e da coordenadora, com duração aproximada, cada uma delas, de 20 minutos, gravadas e posteriormente transcritas (Apêndice F), tomando-se o cuidado de preservar a fala original das respondentes. Para ambas as participantes, elaborou-se um único roteiro de entrevista (Apêndice C) e, durante este procedimento, elas foram estimuladas a ampliar suas considerações. Antes da formulação de perguntas, buscou-se criar um clima de confiança e de segurança que permitisse às entrevistadas sentirem-se à vontade durante a entrevista. Entendeu-se, nesse sentido, ser aquele um momento importante da pesquisa, no qual o estabelecimento de uma relação de confiança torna-se fundamental para o processo de questionamento sobre o fenômeno a respeito do qual se deseja obter informações.

Quanto ao questionário (Apêndice D), este foi entregue a cada uma das docentes, quando estas se encontravam na sala dos professores, nos momentos citados anteriormente. Na ocasião, foram fornecidas as devidas orientações para o preenchimento dessa ferramenta de coleta de dados, esclarecendo-se as dúvidas que surgiram. Não houve demora, por parte das participantes, em devolvê-lo. Portanto, utilizaram-se, como fonte primária de análise, as informações coletadas junto às seguintes profissionais que compõem o cenário escolar: diretora, coordenadora e professoras.

Após a coleta de dados aconteceu a análise e a interpretação das informações obtidas durante a pesquisa. Gil (2010) afirma que a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que sejam fornecidas as respostas necessárias ao problema proposto para a investigação. Buscou-se, com a interpretação, dar sentido às respostas obtidas, relacionando-as quando possível a conhecimentos já obtidos anteriormente na fundamentação teórica.

Os dados obtidos foram tratados sob o enfoque da análise de conteúdo, entendida por Bardin (2011, p. 41) como:

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

Com a opção pela análise de conteúdo para avaliar dados, como refere Bardin (2011), pretendeu-se estabelecer relações de correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas (questionários) e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados proferidos pelos sujeitos (entrevistas), considerando-se, assim, a influência mútua entre pensamento e linguagem das participantes.

Bardin (2004) alerta que a análise de conteúdo deve ser dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise será organizado o esquema de trabalho a ser seguido e, embora seja flexível, estabelece os procedimentos; na fase seguinte, chamada de descrição analítica, o material coletado será analisado através de uma leitura flutuante, com a finalidade de possibilitar a elaboração de categorias; e, na última fase, chamada de interpretação de referencial, as respostas serão categorizadas para finalmente tornar os dados brutos significativos.

Em um contato inicial com o conteúdo presente nas narrativas expressas pelas participantes deste estudo, tendo em conta o referencial de Bardin (2011), a leitura flutuante possibilitou maior aproximação com os textos, seguida da formação do *corpus* a ser analisado, sendo delimitadas as unidades de codificação a partir de um parágrafo e de uma palavra, ocorrendo esta escolha em função do que se pretendia estudar. Nesta pesquisa, visando à categorização das respostas, foram realizados parágrafos sínteses sobre cada questão do roteiro de perguntas.

Na interpretação realizada sobre as respostas às questões das entrevistas e dos questionários, manteve-se um diálogo constante entre os dados empíricos e teóricos durante todo o processo de análise de conteúdo dos textos recolhidos na presente pesquisa. Buscou-se, nesse sentido, conferir significação aos resultados, tendo-se sempre como referencial o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, aos quais se subordina o processo interpretativo das informações. Ao final, os dados obtidos foram discutidos e os resultados apresentados em forma de conclusões cabíveis para responder à questão norteadora da investigação, com os respectivos objetivos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o intuito de refletir a respeito da inclusão educacional e a formação docente, fez-se necessário levantar alguns questionamentos que perpassavam o universo pesquisado. Os elementos elucidadores sobre essa questão foram fornecidos pelos depoimentos das participantes, cujos resultados encontram-se sistematizados nesta Seção. Assim, mais que descrever em detalhes a pesquisa, o intento, nesta Seção, é comentar os dados por ela evidenciados e, por serem sobremaneira relevantes, cabe uma discussão sobre os resultados. Esta Seção, portanto, traz a configuração dos resultados com base na análise e interpretação de questionários e entrevistas aplicados às participantes que exercem diferentes atividades e atribuições na Escola pesquisada.

5.1 ORGANIZAÇÃO E QUADRO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A entrevista legitimou-se com os esclarecimentos às entrevistadas sobre a natureza do estudo a realizar, motivá-las para a entrevista e garantir a utilização de critérios éticos e deontológicos na sua aplicação. Inicialmente, através do preenchimento de formulário específico para esta recolhas, solicitaram-se os dados pessoais e profissionais das inquiridas. A entrevista utilizada, nesta pesquisa, assentou em três categorias distintas:

- Representações desses profissionais acerca do processo de inclusão (Categoria A);
- Percepções sobre os fatores facilitadores e dificuldades no processo inclusivo (Categoria B);
- Conhecimento sobre a formação docente para a inclusão educacional (Categoria C).

Cada uma dessas categorias teve objetivos específicos. A Categoria A recolheu dados sobre as representações das entrevistadas sobre o processo de inclusão educacional em geral. A categoria B teve como objetivo conhecer as percepções das entrevistadas quanto ao (s):

- Fatores que facilitam a inclusão educacional do aluno com deficiência;
- Identificar as dificuldades sentidas pelas entrevistadas no processo de inclusão educacional do aluno com deficiência.

Por fim, na categoria C buscou-se verificar se, nos espaços formativos, as pesquisadas foram preparadas para lidar com a diversidade no que se refere à inclusão educacional do

aluno com deficiência. Assim, na intenção de melhor compreender o conteúdo inerente às falas das entrevistadas nesta pesquisa, se identificaram e localizaram, primeiramente, as unidades de registro extraídas das narrativas, classificando-as e agrupando-as em categorias e subcategorias de acordo com semelhanças de significados, conforme se demonstra nas subseções que se seguem.

5.1.1 Caracterização das entrevistadas

No primeiro grupo de questões da entrevista, conforme já foi referido, pretendeu-se recolher dados das profissionais envolvidas na presente pesquisa. Em momento prévio à realização de cada entrevista, recolheram-se os aspectos de caracterização, exclusivamente de interesse profissional sobre as participantes, nomeadamente a idade, função que desempenha na instituição de ensino, habilitação acadêmica, anos de serviço na profissão e na escola. As entrevistadas foram identificadas como Entrevistada 1 e Entrevistada 2.

Restringindo-se as entrevistas à diretora e à coordenadora pedagógica, os resultados apontam que elas têm idade de 39 e 51 anos, respectivamente, possuindo formação de nível superior completo em Licenciatura em História e graduação em Pedagogia. Exercem a profissão, em média, há mais de vinte anos, com tempo de serviço, na unidade escolar, de 6 meses a 3 anos. Nesse sentido, observa-se tratar de profissionais não tão jovens e com experiência na docência.

5.1.2 Perspectivas sobre a inclusão segundo corpo diretivo

Face a um mundo em permanente mudança, a nova orientação educativa designada como Educação Inclusiva convoca à todos os profissionais da escola a colaborar com a práxis da inclusão. Isso implica, igualmente, em se falar sobre ela, os objetivos que a informam, os desafios enfrentados e que põem à prova "a capacidade de liderança dos titulares de órgãos de gestão, no sentido de agregarem os colaboradores em vez de dividirem, de os mobilizarem ao invés de caírem no fatalismo, de serem proativos", conforme explica Carvalho (2008, p. 38).

Assim, na abordagem da perspectiva sobre a inclusão no que se refere ao ingresso dos alunos com deficiência, quais medidas organizacionais e pedagógicas são adotadas visando incluí-los, de acordo com as entrevistadas que integram a gestão da escola pesquisada, aquela "*é uma proposta da lei, então a escola não tem que discutir ou reclamar e sim acatar, pois é uma lei superior*" (Entrevistada 1), entretanto o processo é "*falho, deixando a desejar*" (Entrevistada 2). Por outro lado, constata-se o esforço no sentido de preparar a escola, no que

diz respeito à estrutura física, para atender aos alunos com deficiência, sendo providenciados banheiros acessíveis, rampas na entrada do prédio e, à medida que são identificadas as necessidades específicas, vão sendo feitas as devidas adequações.

Sendo certo que os recursos são escassos, o que incita à sua gestão criteriosa, a escola apesar de estar razoavelmente equipada em termos de meios, ainda não interiorizou na sua práxis a filosofia, os valores, os princípios e os objetivos da inclusão, como é possível se interpretar com base na seguinte fala da Entrevistada 1: "*os autistas, os quem tem deficiência intelectual, paralisia cerebral vão se encaixando na medida do possível".* Em linhas gerais, destaca-se aqui o paradigma da integração, que assume um "sentido literal, ficando reduzida ao esforço individual de inserção do deficiente no contexto social", conforme explicam os autores Marques e Marques (2006, p. 248).

Além disso, a Entrevistada 1, em seus dizeres, fere o princípio da LBI (2015) que afirma: "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Art. 1º), em seu Capítulo II - DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO - estabelece:

> Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.
> § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

O entendimento da escola como lócus de atendimento à diversidade humana se resume, no discurso da Entrevistada 1, ao fato da escola poder contar com o apoio de uma cuidadora, "*esperando outra por causa da demanda de alunos especiais*". No trabalho de Souza (2012, p. 86), identifica-se que:

> O termo cuidado é derivado do latim *cogitatus* e diferencia seu significado de acordo com a função de adjetivo e particípio do verbo cuidar, implicando em pensado, calculado, suposto, meditado. A segunda função da palavra refere-se ao campo das emoções, aparece com a função de substantivo masculino, significando desvelo, solicitude, diligência, vigilância, precaução. Cuidado implica cuidar do outro em toda dimensão humana.

Desse modo, poder contar com uma cuidadora representa uma alternativa no atendimento ao aluno com deficiência, pois "*no dia a dia aqui não existe nada sistematizado, mas estamos lutando para que isso venha acontecer*" (Entrevistada 1). Nessa linha de entendimento, conforme revela Carvalho (2008, p. 36), "as necessidades ditas especiais são-no, na medida em que permitem compreender possibilidades de aperfeiçoamento que de outra forma poderiam passar despercebidas". Em outras palavras, isso significa dizer que a escola se reformula para atender às necessidades de seus alunos, na vivência e aprendizagem com as diferenças. Como sustenta Ainscow (2009), as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das atividades.

Partindo-se do pressuposto que a inclusão é um processo inacabado, pois depende de momentos, atitudes e decisões para acontecer efetivamente, torna-se importante discutir com todos, na escola, as questões envolvendo o processo de Educação Inclusiva. Assim, buscou-se saber quais as dificuldades que essas respondentes identificavam no processo de inclusão do aluno com deficiência. Sobre isso, a Entrevistada 2 avalia que "*sempre estamos conversando com os professores e alunos, pois se tornou uma preocupação a quantidade de alunos especiais que estamos atendendo*". Por sua vez, a Entrevistada 1 afirma que, apesar do assunto ser tratado nas reuniões pedagógicas, o tema é abordado de "*forma muito incipiente, com os conhecimentos da academia, e dando um direcionamento bem pequeno e rápido, e cada professor vai atrás desse aparato para trabalhar com seu aluno*".

Com esse direcionamento, indagou-se a respeito do trabalho desenvolvido pelos docentes, obtendo-se as seguintes respostas:

> **Entrevistada 1:** *Olhe, estou desde 2014 e acompanho e vejo que as professoras são sensíveis e bem dedicadas. Os colegas também os recebem bem [os alunos com deficiência], a equipe toda da escola e, de maneira geral, a escola se adaptou bem a essas questões. Nós, mesmo precisando melhorar muito, ainda somos uma referência, aqui no bairro, que faz acolhimento a aluno com necessidade especial.*
>
> **Entrevistada 2:** *Não diria ótimo, pois seria otimista, mas, bom, na medida do possível. Os professores têm se esforçado.*

Ambas as entrevistadas reconhecem o esforço docente e a necessidade de melhorar seu trabalho, ainda que a escola seja uma referência para a comunidade no tocante ao acolhimento do aluno com deficiência. No contexto de atendimento da Educação Especializada, os únicos tipos de serviço de apoio para dar suporte aos alunos com deficiência, mais uma vez, são referidos na atuação de uma "*cuidadora e, no turno contrário, sala de recurso em outra*

escola vizinha a nossa" (Entrevistada 2), "*na Escola Estadual Glorita Portugal, como prevê a lei*" (Entrevistada 1). No caso, a Lei à qual se refere a Entrevistada 1 é a LDB que, em seu artigo 58 e seguintes, diz que o atendimento educacional especializado "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 do ensino regular".

Cumpre esclarecer que a cuidadora, tal como citada pela Entrevistada 1, de acordo com o Capítulo 1 da LBI, é:

> Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
> [...] XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...].

No entanto, não se vislumbram, nos discursos, outras orientações da LDB dirigidas aos sistemas de ensino. Essa Lei preconiza, em seu artigo 59, a garantia de currículo, métodos, organização e recursos específicos para atender às necessidades dos alunos. Além disso, o texto legal assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Assim, na categoria a seguir, lança-se o olhar sobre as especificidades do ambiente escolar lócus da pesquisa, considerando os processos facilitadores da inclusão no nexo com os elementos que dificultam sua implementação.

5.1.3 Fatores facilitadores e dificuldades na implementação da Educação Inclusiva: representações da Diretora e Coordenadora Pedagógica

No conjunto que ora se mostra, percebe-se que as vozes falam, no geral, de uma Educação Inclusiva ainda em construção, impregnada de incertezas e sem assumir um papel pragmático, uma vez que "*para facilitar eu não vejo nada muito objetivo não, ao contrário a coisa é bem para emperrar*" (Entrevistada 1), com muitas dificuldades a serem enfrentadas diante da demanda no atendimento. Chama a atenção o trecho que se transcreve a seguir:

> *"[...] nós ainda estamos na mudança enquanto adultos, mas os coleguinhas se adaptam e incluem facilmente. Então, o professor tem um aluno em sala e*

> *ainda tem os demais ditos normais. Na verdade, é um desafio, mas o que temos que fazer é ir incluindo do que jeito que dá*" (Entrevistada 1).

Mas, a maior dificuldade, para a Entrevistada 2, está na família do aluno com deficiência. De acordo com seu depoimento:

> "*a escola é aberta, aceita o aluno, mas, muitas vezes, falta o acompanhamento da família no todo. Porque percebo que está tendo uma má interpretação por parte da família. A família está gostando de saber que seu filho com deficiência está na escola, aceito na escola. Eles acham que é só isso levar a escola, quando na verdade não é só isso* [...]."

Aliada à problemática envolvendo a família, a Entrevistada 2 bem destaca a falta de profissionais que forneçam o apoio psicológico, neurológico, fonoaudiológico ao aluno com deficiência. A falta dos profissionais dessas áreas específicas dificulta, muitas vezes, o trabalho do professor, complementa essa entrevistada. Ainda tratando das dificuldades, a Entrevistada 1 faz a seguinte afirmação: "*na academia o nosso preparo é pequeno e aí precisamos fazer cursos de capacitação para aprender a parte técnica mesmo. Cada aluno, com sua deficiência, exige uma conduta variada por parte do docente. Então, para você atender cada especificidade dessa não é fácil"*.

Considerando as dificuldades apontadas, a Entrevistada 1 cita que os professores realizam pesquisas sobre práticas pedagógicas visando incluir o aluno com deficiência. A coordenação da escola, por sua vez, mediante um trabalho sistemático, procura dar suporte aos professores comprando alguns materiais pedgógicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Essa fala é reafirmada pela Entrevistada 2, segundo a qual a equipe diretiva tem se preocupado em buscar meios para facilitar a convivência com os "*alunos especiais*".

É interessante notar que a utilização da expressão "*alunos especiais*" é característica da instituição escolar tradicional, definição esta que pode comportar outros sujeitos, sem se restringir somente ao aluno com deficiência. Nota-se, ainda, que a dificuldade de conceituação de alunos hoje nomeados como alunos com deficiência, pode sugerir um indicador de estagnação que se associa à práxis do ensino especializado (FERREIRA, 2005). Na perspectiva da Declaração da Salamanca (1994), ao tratar da questão da educação do aluno com deficiência, devem ser oferecidas as possibilidades para que se rompa com o dualismo existente entre educação regular e Educação Especial. Ou seja, a educação dos alunos com deficiência pode ser tratada no âmbito dos demais alunos.

Assim, para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, as entrevistadas fazem as seguintes sugestões:

> **Entrevistada 1**: "*Então, esse momento da palestra com o Psicólogo é uma. As reuniões pedagógicas com os professores são fundamentais, sensibilizando os docentes, funcionários, para acolher sempre nosso aluno e nunca deixar de buscar parceria com a SEED e outras instituições que trabalhem com a inclusão. Sim, a família é de extrema importância, pois caso seja ausente tudo fica mais complicado*".
>
> **Entrevistada 2:** "*Que o governo dê um maior apoio, que o governo seja verdadeiramente (risos) o ponto principal, pois se não vier de lá fica difícil, por mais que a equipe tenha... que os professores tenham dedicação, mas se não vier o apoio principal lá de cima, a coisa fica difícil. O governo precisa ter um olhar especial. Que o governo facilitasse ou promovesse a capacitação, cursos à respeito da inclusão. De certa forma, que os professores fossem preparados para inclusão*".

A Entrevistada 2 ressalta o ponto fulcral desta pesquisa, relativamente à necessidade da formação do professor através de cursos que o preparem para a inclusão.

5.1.4 Formação docente para a inclusão educacional: o que dizem a Diretora e a Coordenadora

A partir da formação, os professores podem entender que o aluno com deficiência "apresenta um ritmo e uma atipicidade de desenvolvimento e maturação" (FREITAS, 2008, p. 53), podendo não alcançar o mesmo tempo de desenvolvimento de outros alunos. Nesse sentido, a Entrevistada 1 descreve que, em sua formação inicial, a aquisição dos saberes relacionados à Educação Especial aconteceu de forma superficial e teórica, sem a prática de como trabalhar com a inclusão. De igual modo, a Entrevistada 2 nega ter tido acesso a tais saberes, pois o tema inclusão "*não era tão discutido na época*", assim como não foram oferecidas, em seu curso formativo, disciplinas que lhe permitissem a aquisição de conhecimentos relacionados com a modalidade de Educação Inclusiva.

Nas palavras da Entrevistada 1, foram-lhe ofertadas, em sua formação inicial, as seguintes disciplinas: *"psicologia e legislação, mas muito superficial. Inclusive, e faço questão de salientar que, os próprios professores não dominavam tanto o conhecimento sobre educação especial*". Essas palavras levam a acreditar que também não houve apropriação dos conhecimentos da Educação Inclusiva. Diante disso, no questionamento sobre as entrevistadas considerarem se sua formação inicial lhes propiciou bases para lidar com o aluno com deficiência em sala de aula de ensino regular, as respostas mostram que ambas se sentem despreparadas para esse trabalho, conforme abaixo se transcreve:

> **Entrevistada 1:** "*Poderia ser bem melhor, mas condições para trabalhar com deficiente não e o pouco entendimento adquiri na busca particular"*.

> **Entrevistada 2:** "*De jeito nehum, de jeito nehum. Essa é a minha preocupação, essa é a minha angústia. Eu diria, talvez não seja feliz na minha fala, mas, sinceramente, ainda bem que estou encerrando carreira. Seria complicado lidar com essas inovações, sem as devidas preparações*".

Nesse ponto, chama-se à atenção para a frase "[...] *sinceramente, ainda bem que estou encerrando a carreira*", proferida pela Entrevistada 2. Tal afirmativa incide em uma temática no meio acadêmico e que abre uma interessante linha de pesquisa: as etapas do ciclo profissional de professores, conhecida na Psicologia como ciclo de vida do adulto. Para Nóvoa (2009), conhecer o ciclo de vida dos professores é importante para desenvolver a formação continuada, levando em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais.

Esse ciclo corresponde a cinco etapas básicas, conforme estudos realizados por Hubermann (1992) citado por Nóvoa (2009), que são: (1) a entrada na carreira, ou seja, o período inicial durante os primeiros dois ou três anos de serviço; (2) a fase de estabilização, ocorrendo entre os quatro e os seis anos de prática profissional; (3) a fase de diversificação e o questionamento, encontrada entre os sete e os vinte e cinco anos de serviço; (4) a etapa da serenidade e distanciamento afetivo, acontecendo entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de experiência profissional; (5) momento de desinvestimento pessoal e institucional, correspondendo aos 35 e 40 anos de carreira.

Segundo o ponto de vista de Nóvoa (2009), existem diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, daquele que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria. Trata-se, por conseguinte, de observar que os interesses, as necessidades, as características pessoais e as curiosidades profissionais, não são os mesmos ao longo da vida docente. É imperativo, portanto, que se realizem estudos e preparação dos professores, principalmente no que diz respeito à inclusão educacional do aluno com deficiência.

A esse respeito, Freitas (2008, p. 54), recorrendo ao pensamento de Teixeira (2003), lança uma provocação: "como pensar em incluir e, mais ainda, como exercer a inclusão, se não conhecemos as pessoas que possuem determinadas necessidades educacionais especiais e não temos informações a seu respeito?".

5.2 DISTINGUINDO AS CONCEPÇÕES DOCENTES

Em busca de outros saberes e olhares para organizar a pesquisa, se utilizou o questionário que, assim como a entrevista, apontou uma configuração de três diferentes

categorias temáticas como eixo de análise. A primeira diz respeito às informações pessoais, relativamente ao sexo, idade e tempo de experiência na docência. A segunda categoria acolhe as indagações sobre as percepções docentes a respeito da inclusão. A terceira categoria aborda o a formação dessas profissionais da educação, de forma a pôr em questão o processo de inclusão educacional.

5.2.1 Informações pessoais das docentes

No tocante às professoras que responderam ao questionário, como forma de preservar suas identidades, foram-lhes atribuídos códigos, sendo identificadas com as oito primeiras letras do alfabeto, quais sejam; A, B, C, D, E, F, G e H. Assim, a cada participante foi associada à titulação Professora uma dessas letras, de forma aleatória, sem nenhuma relação com seus nomes ou ordem de entrega dos questionários.

Os resultados com essas participantes mostraram que a idade média corresponde a 43,3 anos (desvio padrão= 6,76), a maioria (50%) apresentando entre 11 a 15 anos de experiência na docência. Na análise desses dados, leva-se em conta o ciclo profissional dos professores (cf. subseção 4.1.1.4), para indicar que a maioria das docentes, neste estudo, encontra-se na fase de diversificação e questionamento, um momento de buscas plurais e experimentações. Compreender e refletir acerca dessa tendência atual é reconhecer que os ciclos de vida profissional dos professores se constituem como pilares para a fomentação das novas tendências na formação docente, objetivando prepará-lo para um ensino que alcance, realmente, a todos.

5.2.2 Perspectivas sobre a inclusão na visão das professoras

Pensar em inclusão envolve pensar, entre muitos outros aspectos, em concepções diferenciadas de ensino, em capacitação docente, em valores humanos e culturais, mas também em atitudes e sentimentos. Assim, as percepções sobre a inclusão perpassaram desde a noção de um "*simples cumprimento da lei*" (Professora A), pelos entendimentos de que, na prática, "*se distancia da teoria*" (Professoras C e H), até um "*processo de grande valia*" (Professora F), mas que se torna um "*desafio à formação de professores"* (Professora D). Esses resultados permitem se perceber, por um lado, uma situação formal de inclusão, por outro lado, a ainda incipiente construção de uma prática pedagógica inclusiva, em que os professores não apresentam suficientes condições para um fazer pedagógico que corresponda às especificidades dos alunos, conforme se assimila dos excertos abaixo:

> **Professora B:** "*Um processo regulamentado por leis, decretos e discussões acirradas que, em tese, visam à melhoria do processo educativo, mas que, na prática, ainda necessita de reorganização para que a inclusão, além de acesso, seja permanência e desenvolvimento do aluno. Acolher é totalmente diferente de dar condições. É mister que, além das trocas entre os alunos, as práticas pedagógicas sejam inclusivas, devendo haver um serviço de apoio especializado*".
>
> **Professora E:** "*A inclusão não é somente matricular todos os alunos portadores de deficiência em escolas comuns, mas oferecer ao professor e à escola suporte necessário para a sua ação pedagógica*".
>
> **Professora G:** "*É positivo quanto à inserção desses alunos no meio social. Importante também para os outros alunos terem a oportunidade de conviver com essas diferenças e se tornem seres melhores, e nessa troca de experiências todos possam desenvolver habilidades muitas vezes nunca experimentadas e que não podem ser negadas*".

As manifestações das professoras, as quais denotam incapacidade diante do processo de inclusão, encontram eco no estudo elaborado por Bonfim (2008), quando a autora informa que as sensações de insegurança e impotência tornaram-se uma constante no dia a dia educacional. Isso decorre, em parte, das leis que determinam a obrigatoriedade de toda escola ter que receber crianças com todos os tipos de dificuldades educacionais, porque a inclusão tornou-se palavra de ordem, sem, contudo, preparar o professor "para uma tarefa que lhe parece hercúlea" (BONFIM, 2008, p. 19).

Analisando como se procede a Educação Inclusiva na escola onde desempenham suas atividades, as Professoras B e H reiteram que a inclusão se dá de acordo com a Lei que determina o acesso a todos os alunos. Para as Professoras C, F e G a inclusão ocorre com o apoio de uma cuidadora que auxilia alguns alunos em determinados momentos, como levar ao banheiro e a outros locais. Na verdade, "*os alunos são recebidos e inseridos na sala de aula, onde nós os acolhemos e tentamos fazer o que pudermos para ver a melhoria dos mesmos*" (Professora F), ou seja, "*o aluno é matriculado numa classe regular e não recebe nenhum tipo de acompanhamento diferenciado*" (Professora A). O fato é que, de acordo com os dizeres da Professora D, "*precisamos trabalhar muito e mudar mais ainda para que seja uma inclusão de fato*".

Entende-se, por conseguinte, que a inclusão não é um trabalho fácil, nem rápido, nem mesmo isento de conflitos, considerando-se que a presença do aluno com deficiência, em sala de aula, não é suficiente para que haja uma real escola inclusiva. Nesse sentido, indagadas sobre como percebiam a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula de ensino regular, as respostas reafirmam que, "*no geral, ainda é um faz de conta*" (Professora D), "*mais*

atrapalha do que ajuda o aluno, pois não temos conhecimento com trabalhar esse aluno de forma correta" (Professora A), ainda, "*é extremamente difícil*" (Professora C) e "*fica só no papel*" (Professora B), pois "*acontece de forma superficial*" (Professora H).

Para a Professora G, a inclusão desse aluno "*é importante no tocante à interação social, porém há complexidade e limitações que vão desde o espaço físico, materiais pedagógicos, à capacitação dos professores e dos demais profissionais da escola*". Complementando, a Professora E entende que, se a prática pedagógica tradicional é ineficaz para ensinar grande parte dos alunos, "*no próprio planejamento não há elaboração para a proposta de inclusão*". Assim, apesar de ver com bons olhos esse processo, até mesmo de forma positiva, a Professora F aponta que "*deveria haver uma capacitação para que possamos ensiná-los de forma consciente e com melhores resultados*".

Nessa discussão, torna-se relevante destacar o pensamento de Rodrigues (2016), segundo o qual a inclusão é um direito humano emergente e, mais do que isto, é um direito que contribui decisivamente para *densificar* todos os outros direitos. Para isso, torna-se imprescindível que a inclusão seja um valor transversal da escola, um valor educativo de primeira linha, sobretudo um valor que todos possam ter acesso. Instigando a pensar sobre o assunto, o autor questiona: Que direito temos nós, por exemplo, de privar alguns alunos do convívio e interação com outros alunos?

Desse modo, as pesquisadas foram solicitadas ainda a avaliar o trabalho que vêm desenvolvendo, na escola, relativamente à Educação Inclusiva. Dentre as docentes apenas a Professora E não respondeu, enquanto as demais assim se manifestaram:

> **Professora A**: "*Apesar de tentar desenvolver um trabalho eficiente, eu avalio o meu trabalho como insuficiente, porque não tenho a formação necessária para trabalhar o aluno com deficiência*".
>
> **Professora B**: "*De muito esforço, erros, acertos, porque a cada ano lido com uma deficiência diferente".*
>
> **Professora C:** *"Avalio de forma proveitosa. No entanto, a escola carece de mais profissionais, ambiente com recursos e acompanhmaneto pedagógico mais direto".*
>
> **Professora D:** *"Na realidade, a educação exige que se saiba o que fazer e como fzer, chegando aos resultados. E, de saída, para desenvolver um trabalho de inclusão, é a capacitação dos professores, a busca de informação por toda a sociedade".*
>
> **Professora F:** *"De forma precária. Não há condições de desenvolver um trabalho positivo com vinte e quatro alunos ditos "normais", pois o aluno inclusivo requer atenção maior".*

> **Professora G:** *"Muito difícil, pois já é complexa a arte de ensinar uma turma de 25 a 30 alunos com dificuldades específicas e, ainda assim, ter que rezlizar um trabalho diferenciado para um ou dois alunos "especiais". Por outro lado, tem sido significativo, uma vez ques eles acabam desenvolvendo habilidades comportamentais e atitudinais".*
>
> **Professora H:** *"Apesar das minhas limitações pela falta de conhecimento que não adquiri na minha formação inicial, considero meu trabalho proveitoso, pois tive a oportunidade de pesquisar sobre as deficiências com as quais me deparei".*

Divididas entre classificar o trabalho desenvolvido como precário e, ao mesmo tempo, proveitoso, as docentes pesquisadas admitem falta de formação, o que dificulta o atendimento aos alunos com deficiência, a necessidade de maior número de profissionais e de recursos pedagógicos, dentre outros. Cabe identificar que nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática do modo como esperado, visto a realidade complexa que envolve os sistemas escolares. Nesse particular, Ainscow (2009) enfatiza que o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno requer a melhoria da instituição escolar, para que identifique as potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e ofereça respostas educativas adequadas às suas necessidades.

Na linha de condução desse pensamento, a questão seguinte do questionário versou sobre quais os procedimentos adotados pela docente, em sala de aula, para que os alunos com deficiência aprendessem os conteúdos curriculares. As respostas denotam que "*os procedimentos são os mesmos para todos os alunos*" (Professora E), "*busco informações com ele [o aluno] e com a família para então pesquisar atividades* [...]" (Professora G), "*o melhor procedimento é transmitir os conteúdos de forma clara e objetiva, respeitando a limitação de cada um*" (Professora H).

Em outros discursos, destacam-se metodologias que se avalia como sendo significativas para a participação do aluno com deficiência na sala de aula, tais como, "*faço uso de atividades lúdicas, jogos e brinquedos*" (Professora C), "*uso muito recurso audiovisual e as atividades são adaptadas às necessidades do aluno, num trabalho de parceria com o professor da sala de recursos*" (Professora B), "*buscando explicar os conteúdos através de imagens, como se estivesse contando histórias ou conversando com ele*" (Professora A). Essas ações vão ao encontro de um dos fundamentos da inclusão: "é da responsabilidade da escola e dos professores criar alternativas de ensino e aprendizagem mais efetivas para todos" (FERREIRA, 2005, p. 45). Mas, outros procedimentos são revelados, a saber:

> **Professora D:** "*Na verdade, vejo-me confusa e sobrecarregada. O 1º procedimento é questionar. Será que vou ser capaz de ajudá-lo? Como posso ajudar? Até onde posso exigir do meu aluno? No entanto, é preciso*

> *entender as deficiências e suas principais características para daí propiciar e mediar uma aprendizagem que facilite e motive a criança*".
>
> **Professora F**: *"No momento, estou aprendendo porque, ao longo dos vinte e quatro anos nessa profissão, é a primeira vez que me deparo com a inclusão na minha vida profissional".*

Primeiramente, observa-se na resposta da Professora F que, mesmo com experiência prática, é a primeira vez que convive com o aluno com deficiência, o que a leva a procurar conhecimento para o trabalho com esse aluno. A busca por informações sobre o aluno, bem como o questionamento da própria prática, da análise das cirscunstâncias, como relatado por outras participantes, permite aos professores, de acordo com os esclarecimentos de Freitas (2008), construir novas práticas. E, se essas reflexões forem baseadas também em teorias, podem tornar-se ainda mais produtivas.

Complementando essa concepção, Rodrigues (2016) enfatiza que se precisa de professores apoiados e, assim sendo, fortalecidos para enfrentar os complexos problemas do quotidiano escolar. Para tanto, a formação em serviço deve ser reconceptualizada a fim de que se possa desempenhar o papel fundamental de inovação e de supervisão do trabalho docente. Mas, a formação em serviço tem passado quse sempre ao lado das reais necessidades das escolas.

5.2.3 Processo formativo na avaliação das professoras

Nos dizeres de Lima (2012, p. 85), "ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos". Nessa perspectiva, antes de adentrar nas questões que diretamente abordam o processo formativo, indagou-se às professoras: **Trabalha ou trabalhou com aluno com deficiência?**

Em relação a essa pergunta, houve apenas uma professora que citou não ter trabalhado. Aquelas docentes que responderam sim mencionaram o trabalho com alunos apresentando os seguintes tipos de deficiência: paralisia cerebral grave e moderada, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física/ motora, transtorno do espectro do autismo e transtorno do déficit de atenção. Sobre isso, Carvalho (2008, p. 112) afirma que "cada um de nós é um mesmo diferente, e isto significa que, embora tenhamos muitas semelhanças (como a de pertencermos ao gênero humano, por exemplo), apresentamos inúmeras diferenças. Em alguns indivíduos, elas são muito acentuadas e significativas".

Essas diferenças requerem respostas educativas escolares adequadas, como ajustes ou adaptações que devem ser organizados "num contínuo que vai desde pequenas modificações na programação das aulas, até mudanças significativas e que se distanciam, consideravelmente, do projeto curricular estabelecido" (CARVALHO, 2008, p. 112). Para tanto, na perspectiva da inclusão, ao professor é exigido o conhecimento adquirido e vivido em formação, não como um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas que o mobilize a "pensar de forma singular e plural, flexível e com autonomia, refletindo e aprendendo com a complexidade do pensar a vida [...]" (LIMA, 2012, p. 106).

Entretanto, a realidade mostra que apenas duas professoras tiveram, em seu curso de formação, alguma disciplina cujos conteúdos tinham relação com a modalidade de Educação Inclusiva, conforme se pode apreender dos textos a seguir:

> **Professora B:** *"Foram exatamente três: Psicologia do Excepcional; Psicopatologia na Educação e Distúrbio de Comportamento, e Problemas de Aprendizagem".*
>
> **Professora G:** "*No curso de Pedagogia inclui uma disciplina optativa (Educação Especial) muito vaga (1996). Já na Licenciatura de Geografia, tive acesso à disciplina de Libras, também superficial".*

A fala da Professora F, de algum modo, revela uma formação inicial docente que não fornece suporte aos profissionais da educação, de forma a contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. Diz a referida professora: "*infelizmente, quase nenhuma [disciplina]. Estudei um pouquinho da disciplina Psicologia, onde apenas eram citados casos de inclusão, mas muito vagamente, e é por isso que, hoje, para mim, é um mundo novo, esse da inclusão*". Aqui sobressai a importância do professor experienciar, na formação, um processo inclusivo, de forma apropriada a privilegiar "o ser humano em sua natureza complexa e plural, num vivenciar aberto à compreensão humana, num vivenciar que interligue todos os saberes, dizeres e fazeres no sentido de compreender o ser a partir da sua singularidade de ser" (LIMA, 2012, p. 125).

Com essa reflexão, é possível constatar as dificuldades encontradas na prática pedagógica a ser desenvolvida junto a alunos com deficiência. Acerca dessas dificuldades, em seus relatos, as docentes assim se manifestam:

> **Professora A:** *"Falta de conhecimento, de recursos, dificuldade de encontrar a melhor metodologia para trabalhar com esse aluno, por não saber qual tipo de deficiência ele possui".*

> ***Professora B:*** *"Descobrir as especificidades das deficiências e as possíveis metodologias de trabalho; a falta de trabalho colaborativo, com pessoas especializadas e falta de material apropriado".*
>
> **Professora C:** *"Poucos recursos didáticos e pedagógicos; ambiente inadequado, sala lotada; desconhecimento teórico dos comportamentos previsíveis de cada deficiência; a carência de um mediador para auxiliar o meu trabalho".*
>
> **Professora D:** *"Em diversas escolas há muitos alunos em sala de aula, o que faz com que a criança que sofre de alguma deficiência fique à parte. Na escola em que atuo, não tem mediadora, pois tendo ela ficaria ao lado da criança, com o intuito de atraí-la para a aprendizagem".*
>
> **Professora E:** *"A comunicação, como passar os conteúdos".*
> ***Professora F:*** *"Falta de suporte pedagógico. Não temos nenhum tipo de assistência que nos oriente o norte que devemos seguir. Para mim, estou nadando contra a maré, embora esteja conseguindo, de forma positiva, aquilo que me permito fazer".*
>
> **Professora G:** *"Todos, em termos de desenvolvimento cognitivo, já que não existe uma referência curricular. Ele se encontra no quinto ano, mas não consegue memorizar as vogais, por exemplo. Não há material nem suporte psicológico. Às vezes, quase sempre preciso parar de explicar aos 24 alunos para dar atenção para ela".*
>
> ***Professora H:*** *"A falta de diagnóstico médico e acompanhamento clínico e familiar".*

Aprofundando a análise dessas respostas, recorre-se à Freitas (2008, p. 22), que toma de empréstimo a concepção de Perrenoud (2002), para revelar a existência de três mecanismos complementares que fazem com que a escola fabrique sucessos e fracassos, que são:

> 1) O currículo, ou o caminho que desejamos que os alunos percorram (necessidade de considerar que nem todos os alunos partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar); 2) ajuda que o professor proporciona para que cada aluno possa percorrer o caminho (surge o problema da indiferença às diferenças, a ajuda padronizada promoverá a chegada dos mais bem preparados enquanto os demais não atingirão os objetivos); 3) modo de avaliação (contribui expressivamente para minimizar ou dramatizar as desigualdades quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons ou das crianças socialmente favorecidas; mesmo sendo equitativa, ela fabrica desigualdade por meio dos desvios.

A formação adequada de professores para a Educação Inclusiva perpassa por um currículo que propicie bases para se criar ambientes inclusivos, como um objetivo da melhoria da educação. Sob o ponto de vista de Rodrigues (2016), esse ambiente inclusivo decorre de um processo que identifica e procura eliminar barreiras à aprendizagem de forma a conseguir a participação e o sucesso de todos os alunos. É, portanto, um ambiente de aprendizagem no

qual é possível que todos os alunos aprendam uns com os outros, interagindo e cooperando de forma cidadã e ética. Para esse autor, a criação desse ambiente pressupõe alterações substanciais na forma como a escola está organizada, dentre elas, os modelos curriculares alargados e flexíveis, formas novas e criativas de interação e formas mais ativas de participação no trabalho pedagógico.

Assim, os dados coletados no questionário acentuam que as participantes, na formação inicial, não adquiriram os conhecimentos indispensáveis para facilitar o processo de inclusão do aluno com deficiência. Não houve essa aquisição, ou "*muito pouco, pois você está lidando com um universo grande de deficiência e você não tem como agregar conhecimentos psiquiátricos, psicológicos, psicopedagogos, fonoaudiólogo, enfermagem, entre outros, juntos com o fazer pedagógico. Quanto à área educacional, não se tem definido o que deve ser feito*" (Professora G).

Portanto, as docentes são unânimes ao dizer que não existe coerência entre o curso de formação inicial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no tocante à inclusão do aluno com deficiência em sala de aula do ensino regular. Para justificar, Professora C afirma que "*o curso de formação inicial deixa muitas lacunas, é voltado para teoria, deixando a prática e o saber trabalhar de lado. O docente tem uma formação fraca no que diz respeito à inclusão e, como de fato, esta deve ser realizada*".

Nessa mesma direção, a Professora B opina: "*como sempre, a teoria difere dos aspectos práticos e, com isso, educandos, educadores e toda a sociedade têm muito a perder, uma vez que as respostas adequadas à inclusão são insatisfatórias. A formação inicial do professor necessita de uma revisão urgente no campo curricular e institucional".* Observa-se que a maioria das professoras considera que os professores não são preparados em seu curso de formação inicial, pois este "*não orienta*" para uma "*abordagem direcionada a essas crianças atípicas que nos são oferecidas*" (Professora D). Vale destacar a expressão utilizada pela Professora D, ao se referir às crianças como deficiência como "*atípicas".*

Sobre as crianças consideradas com desenvolvimento atípico, Vygotsky (1997) defende que essa criança não aprende menos do que a criança normal, e sim que aprende num ritmo diferente. Assim, a deficiência não pode ser usada contra a criança, mas a partir dela o professor deve buscar estratégias que ajudem essa criança a encontrar o caminho para o seu desenvolvimento. Não obstante, "no geral, a formação dos professores com deficiência é de má qualidade e calcada na reprodução do conhecimento" (MARQUES, 2001, apud LIMA, 2012, p. 98). Uma formação adequada e ampliada, que possibilite uma ação pedagógica eficaz, pode contribuir para a superação de concepções errôneas e obsoletas que geram

atitudes negativas, conforme se pode apreender do seguinte relato: "*realmente, espera-se do educador quanto ao fazer pedagógico. Como conciliar os dois currículos, ou seja, trabalhar o quê com esses alunos? Espera-se o quê? Qual o meu objetivo?"* (Professora G).

Responde-se a esses questionamentos com as palavras de Carvalho (2008, p. 81):

> Consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos. Ao contrário, a ideia é diversificar, ao máximo, a intervenção pedagógica, ajustando-a às características e necessidades de cada um e segundo a natureza do que se está ensinando.

Essa é uma observação séria e que precisa ser discutida no âmbito da escola, em busca da conciliação entre as modalidades de ensino e as características de quem aprende. Souza (2015, p. 175) considera que "a educação de pessoas com deficiência é complexa e sofre contradições pelo abismo entre o que está posto na legislação e o não posto na infraestrutura para alcançar uma escola de qualidade para todos". No movimento em direção a uma escola inclusiva, o atendimento às necessidades dos alunos deve ser definido por meio do estabelecimento de formas diferentes de organização escolar, as quais assegurem a todos o desenvolvimento e a aprendizagem. Como norteador das ações educativas na escola tem-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) que, como o próprio nome diz, é um instrumento de caráter político, pedagógico, administrativo e organizacional que reflete as iniciativas que a Unidade Escolar pretende desenvolver.

5.3 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Inicialmente, observa-se que, de modo geral, as escolas deveriam pensar em inserir alguns princípios inclusivos em seus PPP, notando-se que, na prática, a implantação e implementação de projetos voltados ao atendimento de alunos com deficiência ainda não estão consolidadas. Para essa questão, cumpre ressaltar que, por ocasião do Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME/2015), realizado em Incheon, na Coréia do Sul, foi reafirmada a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000.

Fruto desse evento, a *Declaração de Incheon* traz metas de Educação para Todos para os próximos catorze anos, de 2016 a 2030. Sumariamente, tal Declaração intenta, até 2030, "assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015, p. 1). Esse documento defende uma Educação Inclusiva que se adapte a cada estudante, seja relevante para a sociedade e respeite as diferentes culturas.

Trata-se, portanto, de um documento que deveria ser obrigatório estudar em qualquer curso de Pedagogia ou áreas correlacionadas, pois aponta para princípios simples, mas fundamentais.

Na análise do Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, apresentado no Anexo A com exclusão de algumas informações sem vinculação direta à temática em estudo, constata-se que este tem como fundamentação legal as Diretrizes e Referências Curriculares Nacionais, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, especificamente, a Resolução nº. 5/11/2015, do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, que objetiva contribuir, mobilizar e orientar a escola para desenvolver a sua política pedagógica visando à melhoria da qualidade do ensino e integrar a comunidade na escola.

A LDB regulamenta a obrigatoriedade das instituições de ensino desenvolver seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com a participação de toda a comunidade educacional, o que fica claro na Justificativa da escola onde se realizou a pesquisa, a qual leva em conta a realidade socioeconômica do local onde está inserida, visando propiciar uma melhor condição de aprendizagem para os alunos da comunidade escolar. No entanto, esse PPP não enfatiza o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, preceitos assegurados inclusive aos alunos com deficiência, sobre o qual também não traz explicações específicas para sua inclusão na sala de aula regular.

Tendo como um de seus fins e objetivos assegurar ao educando sua participação no progresso educativo, o PPP prevê, dentre outras orientações, que o aluno, ao final do Ensino Fundamental, seja capaz de adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Constata-se que, no Projeto, predominam a seleção e a organização dos conteúdos, com ênfase nos resultados do ensino e a preocupação na redução do índice de repetência. Sob esse enfoque, a intencionalidade educativa tem cunho operacional, exigindo mecanismos de avaliação como aferição da aprendizagem, traduzida em notas ou conceitos.

Em relação à avaliação, do ponto de vista documental, o PPP não prevê flexibilizações e ajustes na forma como pode ser realizada, no sentido de oferecer condições para todo e qualquer aluno. Para Carvalho (2008), aqueles alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, com ou sem deficiência, acabam ficando à margem do processo, pois seus resultados diferem às vezes, substancialmente, dos alcançados por seus pares. Costumam ser percebidos, na comunidade escolar, como alunos que têm limitações funcionais e, por não apresentarem os resultados considerados como desejáveis, são relegados a espaços segregados e segregadores, não só em classes e escolas especiais, como no interior das próprias salas de ensino regular.

O Projeto analisado, de modo geral, não está totalmente coerente com as concepções que promovem uma Educação Inclusiva, pois os conteúdos da diversidade e o respeito a toda e qualquer diferença constam apenas nas disciplinas de Educação Física, no 2º ano, Ética e Cidadania, no 4º ano, Ensino Religioso, no 5º ano. Caminhando em direção aos fundamentos de uma escola inclusiva, menciona um Plano de Ação para o triênio 2017 a 2020 que apresenta, como uma de suas estratégias, a implementação de atividades, em turno contrário, para atender alunos com deficiência na aprendizagem. Contar com essa proposta voltada ao aluno com deficiência pode-se dizer que é um avanço, indicando um possível movimento da escola em aderir ao que foi sugerido pela legislação nacional.

A Constituição Federal, em seu Artigo 208, admite que o atendimento educacional especializado possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, como um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos. Assim, a disponibilização de serviços de apoio pedagógico especializado desenvolvido por profissionais da Educação Especial, não retira a responsabilidade, de acordo com Beyer (2008), dos profissionais do ensino regular em fornecer uma educação que assegure a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Mas, dentre os objetivos formulados no Projeto ora analisado, nenhum deles destina-se à orientação e capacitação docente para garantir procedimentos metodológicos que atendam às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência. Esse PPP nem tampouco estabelece serviços de apoio pedagógico especializado, como intérprete de línguas, por exemplo, para atuar em sala regular. Na perspectiva de Beyer (2008), a Educação Inclusiva intenta uma combinação linear da Pedagogia e da Educação Especial, propondo uma síntese delas e provocando um movimento dialético de construção de um novo *corpus* disciplinar e, simultaneamente, de uma nova práxis escolar.

Prossegue Beyer (2008) afirmando que a questão primordial, quando se propõe uma educação sem barreiras ou restrições, volta-se para a necessidade da construção e gradual consolidação de uma pedagogia capaz de atender a todas as crianças. Com isso, deve-se pensar, com urgência, na necessidade de se reformular, tanto no Curso de Pedagogia quanto na Licenciatura, o currículo de formação do professor, de maneira que o futuro docente saia preparado com os conceitos referentes à Educação Especial, conhecendo os princípios que norteiam a Educação Inclusiva. Portanto, a formação do educador, seja ela inicial ou continuada, deve possibilitar uma capacitação crescente para o fazer pedagógico inclusivo.

Por outro lado, conforme destaca Rodrigues (2016, p. 114):

> Considerar que a formação de professores é a alavanca fundamental da inovação coloca o ônus do conservadorismo nos professores: tudo estaria melhor se os professores fossem mais bem formados. Todos os outros fatores que constituem uma intricada e sólida rede de interesses que afeta a Educação (legislação, organização das escolas, currículos, encarregados da educação, famílias, comunidades etc...) todos estes fatores são relegados para um segundo plano. Escolher a formação de professores como elemento fundamental de mudança conduz à desvalorização de outros fatores que são, pelo menos, tão importantes quanto à formação. Esse pensamento convida, ainda, a pensar que os professores (isto é a sua falta de formação) são o verdadeiro problema da educação.

Nesse sentido, falar de formação de professores sem apontar como ela deve ser feita, é muito vago e muito teórico (no sentido pejorativo do termo), conforme ressaltado por Rodrigues (2016, p. 114), motivo pelo qual “hoje temos que perguntar qual é a formação que pode efetivamente fazer diferença. Escrever e defender que é preciso mais formação para os professores, é como dizer que é preciso tomar medicamentos. Mas, quais medicamentos?” Diante de tal questionamento, ressalta-se que os desafios apontados nesse trabalho requerem a realização de outras pesquisas versando sobre a inclusão escolar, que possibilitem a compreensão de sua complexidade bem como a organização de indicadores para seu aprimoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta os objetivos definidos para o presente estudo e as questões que orientaram a sua realização, as conclusões resultam da convergência entre a teoria e o estudo empírico, uma vez que os aportes teóricos foram necessários para fundamentar a trajetória deste trabalho dissertativo. Os caminhos construídos para coletar as informações tiveram como fio condutor as seguintes questões de partida, que nortearam os rumos da pesquisa, as quais ora se relembra: Quais são os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas visando à inclusão educacional? Como esses saberes são adquiridos?

Tendo em vista a necessidade de responder às perguntas deflagradoras da pesquisa, recorreu-se à pesquisa qualitativa, que se concretizou mediante a aplicação de entrevistas (n=2) e a aplicação de questionários (n=8), para obter informações sobre o contexto da práxis de formação docente, diretamente relacionado aos saberes e às competências necessárias ao desenvolvimento de um trabalho sustentado na ideia central da Inclusão Educacional. Complementou-se esse estudo com a análise do Projeto Político Pedagógico com o intuito de avaliar se os princípios e objetivos educacionais, propugnados pela escola, trazem concepções que permitam promover a inclusão de alunos com deficiência.

Nesse percurso de inserção no campo empírico, a teoria contribuiu para a leitura do objeto investigado a partir do cotejamento entre os autores trazidos para a discussão. O conhecimento produzido oferece subsídios para a área da educação, no sentido de rever práticas pedagógicas que constroem e fortalecem as diferenças. Desse modo, os dados coletados, neste estudo, permitem perceber a investigação da formação inicial docente tendo a inclusão educacional como categoria de análise, a partir da qual novas indagações poderão ser construídas no sentido de ampliar a compreensão do fenômeno. Os resultados foram expressos em palavras, citações literais, possibilitando a interpretação à luz do referencial teórico adotado, podendo revelar a descoberta de novos sentidos e significados, ampliar a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido.

Como tem sido destacado por diferentes autores, o professor em sala de aula é fundamental para a ação educativa junto aos alunos com deficiência, entendimento que levou ao levantar das questões enfocadas inicialmente, as quais, em realidade, nutriram as reflexões e a pesquisa. Esta pesquisa teve, portanto, como seu principal objetivo, **analisar o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir das representações dos**

professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão/SE. E, nesse universo, a partir de uma análise interpretativa global dos dados, foi obtido o conhecimento para atingir o objetivo geral proposto, contemplado quando se percorreu um caminho metodológico orientado por objetivos específicos.

Assim, dentro da finalidade de identificar as percepções da direção, coordenação e dos professores acerca do processo de Educação Inclusiva, as respostas das participantes indicam uma relação da inclusão com o mero cumprimento da lei, desafiando o docente em sua prática. De um modo geral, não chegam a conceituá-la, deixando de mencionar aspectos fundamentais de um processo que visa garantir a equidade no tratamento e a oferta de oportunidades diferenciadas para que todos os alunos possam alcançar as metas educacionais, aprendendo juntos. Supor que a escola é para todos deve ser a concepção inequívoca da comunidade educacional, um lugar para educar alunos com deficiências e não apenas para prover oportunidades para sua socialização, como mencionado por uma professora. Nesse ambiente, deve-se ensinar esse aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola.

No percurso investigativo, com o objetivo de averiguar o processo formativo inicial docente junto à atuação aos alunos com deficiência em sala de aula do ensino regular, chega-se à compreensão que, a despeito de existirem algumas disciplinas no currículo de formação sobre inclusão, os professores afirmam que os conhecimentos adquiridos não lhes deram a base suficiente para trabalhar, no ensino comum, com alunos com deficiências evidentes. A esses alunos, os professores não sabem como ensinar e, de fato, não foram formados para ensiná-los. Os resultados obtidos permitem avaliar que os professores têm pouca ou nenhuma formação que os habilite para um trabalho pedagógico centrado em estratégias que minimizem os impactos gerados, no desenvolvimento do aluno, pelas especificidades da paralisia cerebral, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física/motora, transtorno do espectro do autismo e transtorno do déficit de atenção, tipos de deficiência com as quais esse grupo de docentes lida no cotidiano escolar.

Percebe-se que a formação não gera conhecimentos para a questão da inclusão educacional. Nessas circunstâncias, as professoras demonstram não saber como tornar significativo o ensino, nem conseguem se decidir sobre quais conhecimentos devem privilegiar e poucas são aquelas que buscam se apropriar de bases teóricas para desenvolver uma prática fundamentada. É evidente, ainda, que na área inclusiva, o docente caminha numa perspectiva idealista, responsabilizando-se individualmente e desenvolvendo esforços para aprimorar sua prática.

Tendo como objetivo constatar as principais dificuldades vivenciadas para incluir as crianças com deficiência em sala de aula, a seguinte frase da Professora G resume o pensamento das outras docentes: "[...] *há complexidade e limitações que vão desde o espaço físico, materiais pedagógicos, à capacitação dos professores e dos demais profissionais da escola".* Essa declaração se repete, ainda que com outras palavras, nos relatos, o que leva ao entendimento de que não basta inserir, fisicamente, o aluno com deficiência na turma do ensino regular, como resultado da matrícula baseada no ideal democrático de que todos devem ter acesso, ingresso e permanência na escola, mas remover as barreiras que impedem tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo.

Ao se analisar o processo de formação inicial para o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão/SE, os dados obtidos permitem que se façam duas considerações. A primeira delas refere-se à necessidade de formação no sentido de um maior preparo para lidar com os alunos com deficiência, uma vez que as competências das professoras advêm, em grande medida, da experiência informal, no cotidiano da sala de aula. A segunda é quanto à mudança de atitudes, pois se apreende das concepções das participantes, referência ao processo de Educação Inclusiva de forma negativa sob a alegação de despreparo para lidar com "*crianças atípicas que nos são oferecidas",* usando os dizeres da Professora D.

Particularmente problemática é a formação inicial docente quando não oferece saberes visando uma ação pedagógica que corresponda às necessidades de cada um dos alunos. Desse modo, a presença dos discursos das pesquisadas dá-se na confirmação da hipótese: considerando que a formação influencia nas competências para o exercício profissional, constata-se que a formação do professor ainda se apresenta de maneira frágil, com dimensões que contemplam práticas pouco favoráveis ao trabalho docente para a perspectiva inclusiva, especificamente em se tratando de alunos com algum tipo de deficiência. O conjunto de respostas que serve para fundamentar essa hipótese coloca em evidência a ausência de um currículo suficientemente amplo e adequado na formação profissional do professor, que não inclui conteúdos suficientes para ajudá-lo no apropriado atendimento do aluno e suas especificidades de aprendizagem.

É consensual, portanto, entre as participantes da pesquisa, a compreensão de que a formação do professor deve contemplar a Educação Inclusiva, notando que há uma lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação destas na prática educacional. Quando se observa as barreiras que interferem no processo de ensino e na aprendizagem do aluno com deficiência, a realidade demonstra que, promover a educação para todos requer mudanças

fundamentais, tais como: melhoria da qualidade na formação inicial dos professores; suporte ao docente e aos alunos com deficiência; revisão do Projeto Político Pedagógico para que nele conste a intencionalidade educativa da inclusão no espaço escolar; provisão de recursos humanos, pedagógicos e condições materiais para o atendimento ao aluno com deficiência.

Em resposta a questão deflagradora desta pesquisa, a leitura dos dados confirma que as participantes deste estudo não se apropriaram de conhecimentos, competências e habilidades visando à inclusão educacional. O entendimento é que não foram preparadas para um trabalho na perspectiva da inclusão, de modo que a prática, ou seja, a experiência cotidiana é a fonte de conhecimentos para lidar com o aluno com deficiência. Para mudar essa realidade, aponta-se que ao futuro professor, em seu processo formativo, deve ser dado a conhecer a proposição legal de Educação Inclusiva no Brasil e suas propostas educacionais, uma vez que é perceptível o desconhecimento, por parte da maioria das pesquisadas, sobre o real significado de inclusão.

É importante, portanto, que o professor aprenda a incluir, a refletir sobre sua prática para direcioná-la aos interesses e às necessidades de seus alunos. Nesse sentido, indica-se que essa reflexão não deve ser um processo individualista e isolado, mas precisa envolver a colaboração entre pares e a partilha de conhecimentos. Além disso, evidencia-se que conhecimentos teóricos e conceituais relacionados ao ensino e aprendizagem, considerando a especificidade do aluno, devem ser direcionados não apenas a formação inicial, como também a continuada. Atualizar-se, sempre, em cursos e especializações que possam fazer frente às dificuldades percebidas no processo de aprendizagem de alunos com deficiência.

Assim, após conhecer as representações das pesquisadas e podendo compreender a importância dessa participação, reitera-se que os resultados deste estudo apontam a formação de professores como um dos pilares para a construção da inclusão escolar, em termos de recursos humanos em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática. Nesse sentido, os cursos para formar professores precisam ser desenvolvidos sob valores inclusivos, de modo a criar e sustentar expectativas realistas e positivas sobre os alunos com deficiências.

O desenvolvimento deste estudo contribuiu para meu enriquecimento pessoal, profissional e social. Pessoalmente, permitiu relançar a expectativa perante a vida, abrindo novos horizontes de conhecimento e outros caminhos a explorar, além de possibilitar o repensar sobre o trabalho docente, na perspectiva da inclusão educacional. No aspecto do trabalho, a contribuição se deu para o contexto em que se realizou a pesquisa, com a realização das seguintes ações: palestras proferidas por professor e alunos, sobre deficiência e

inclusão; formação de grupos de estudos, no sábado letivo, para desenvolver trabalhos versando sobre a inclusão.

Sem a pretensão de qualquer tipo de generalização, embora tal seja possível em relação a contextos similares, os resultados deste estudo, considerando a necessidade de mudanças significativas na prática docente, indicam que a discussão sobre a inclusão escolar deve ser explorada na formação inicial, além de se implementar práticas com alunos com deficiência, para aprender a reconhecer suas necessidades e diferenças. De forma abrangente, comprometida com a educação, a proposta neste estudo assumiu efetivamente o desafio de colaborar para a qualidade da formação de professores, visando à compreensão crítica do ato educativo, enquanto atividade comprometida e ancorada na produção e reelaboração do conhecimento profissional, nomeadamente no que se refere à inclusão e o respeito pela diversidade entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-24.

ALARCÃO, Isabel. Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, Lisboa, v. 8, p. 119-128, jan./abr. 2009.

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, São Paulo, n. 24, 2004, p. 1-7.

ALMEIDA, Maria Amélia. A Educação especial no estado do Paraná: revendo alguns aspectos de sua história. In: MARQUESINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Elisa Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: EdUel, 1998, p. 11-14.

ALES BELLO, Ângela. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: EDUSC, 2006.

ANDRÉ, Maria Elisa D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BEYER, Hugo Otto. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008, p. 77-89.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: Confronte e Avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BLAXTER, Loraine; HUGHES, Christina; TIGHT, Malcom. **Como um inquérito é feito**. Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2000.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOMFIM, Adriana Pereira. **A escuta na escola inclusiva**: saberes e sabores do mal-estar docente. 2008. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal; Porto Editora, 2010.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.** 2013. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

BRANCO, Andreza Fabrícia Pinheiro da S. C. **Educação inclusiva:** concepções, formação e prática docentes. 2007, 150 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Práticas Educativas) – Universidade Federal da Paraíba, 2007.

BRASIL**. Caderno de Educação Especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: DOU, 2009.

_____. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: 2008.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: DOU, 2007.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2004.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: DOU, 2001.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: DOU, 1939.

_____. **Decreto n º 19.581, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre exigência do diploma profissional para inscrição no concurso para provimento de professor. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial de 14 abr. 1931.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DOU, 1990.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1989.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: DOU, 1971.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1968.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1961.

_____. Ministério da Educação. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2012.

_____. _____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001.

_____. **Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969**. Estabelece a estrutura do Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Federal de Educação.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Brasília: MEC, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

_____. **Programa Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade. Brasília: MEC/SEEP, 2003.

_____. Ministério da Saúde. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens** (handicaps). Brasília: OMS, 1989.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: DOU, 2015.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: DOU, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Resolução do Conselho Federal de Educação nº 2, de 24 de fevereiro de 1981**. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. Brasília: Conselho Federal de Educação.

_____**.** Senado Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DOU, 1988.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Prática pedagógica e fenomenologia. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre fenomenologia & educação**. Campinas: Alínea, 2003, p. 9-42.

BUFFON, Alessandra Daniela; MARTINS, Milena Rodrigues; NEVES, Marcos César Danhoni. A fenomenologia como procedimento metodológico em pesquisa qualitativa na formação de professores. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPEC, XI, Florianópolis, SC, 3 a 6 de julho de 2017. **Anais**... Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

CAGGIANO, Viviane Borba. **A formação de docentes para a gestão do processo inclusivo nas escolas de alunos e alunas com deficiência**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a inclusão escolar**: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo atendimento educacional especializado. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da investigação** – guia para autoaprendizagem. 2. ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GARRIDO, Elsa. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 107, p. 149-168, 1999.

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, Soraia Napoleão. **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria, RS: UFSM, 2008, p. 31-48.

CARVALHO, Rosita Édler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique.** 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2012.

COSTA, Anália Maria de Fátima. **Atividades pedagógicas de inclusão para o aluno com necessidades educativas especiais:** uma proposta colaborativa com docentes em formação. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2013.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do Sertão de Pernambuco. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

DAY, Christopher. **A passion for teaching**. Londres: Rontlendge Falmer, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 35-36.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2001.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

EIZIRICK, Marisa Faerman. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? **Revista de Educação**, ano 5, n. 7, p. 2-8, out. 2003.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva. **Formação e educação inclusiva**: as concepções do curso de Pedagogia /Universidade Federal Fluminense/Niterói. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

FALCHETTI, Shani. **A formação do professor em educação inclusiva:** um ensino da relação teórico/prática. 2009, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Tuiuti, Paraná, 2009.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de Professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 19-50.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana (2003). **Reformas educacionais pós- LDB**: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto Baptista; VICTOR, Sônia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções (pp. 139-154). Vitória, ES: EDUFES, 2005, p. 139-154.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Tradução Artur M. Pereira. Lisboa: Monitor, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Estética, ética y hermenêutica**: obras esenciales. Volume III. Barcelona: Paidós, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Sônia Napoleão. Prefácio. In: _____ (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão** (pp. 15-18). Santa Maria: Editora UFSM, 2008, p. 15-18.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; GARCIA, Jesus Carlos Delgado. **Pesquisa nacional de tecnologia assistiva**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Lambernade (2009). Estrutura do projeto de pesquisa. In: _____; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-89.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2010.

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 (pp. 15-35). São Paulo: Editora Sete Letras, 2011, p. 15-35.

GOMES, Paulo. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 305-336.

HARVEY, David; SOBRAL, Adail Ubirajara. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

JANUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI**.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: _____; _____: VICTOR, Sônia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006, p. 13-38.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, 41, p. 61-79, jul.-set., 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIMA, Emília Freitas de. Saberes docentes. In: DALBEN, Ana; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 354-374.

LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores**: uma perspectiva de educação inclusiva. São Cristóvão, SE: UFS, 2012.

LIMA, Maria do Socorro. **República, política e direito**: representações do trabalho docente e a trajetória de Carvalho Neto (1918-1921). 2008. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

LOPES, Juliana Trigueiro Caroca de Queiroga. **A Formação docente nas políticas educacionais inclusivas:** um desafio prático**.** 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2008.

MACHADO, Rosângela. **Ressignificar a educação especial no ensino básico**: políticas, paradigmas e práticas. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos**: o mote da inclusão. São Paulo: 2006. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm.>. Acesso em: 8 jan., 2017.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. A educação especial e as mudanças de paradigmas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto Baptista; VICTOR, Sônia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções (pp. 139-154). Vitória, ES: EDUFES, 2005, p. 245-267.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação.** 3. ed. Coleção Educação nº 13. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000.

MARQUES, Ramiro. **A arte de ensinar**: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos. Porto, Portugal: 1998.

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

MELLO, Guiomar Namo. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Cadernos Posgrad**, Santos, n.1, p. 03-22, 2000.

MENDES, Enicéia Gomes. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. São Paulo: 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MENDES JÚNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. **50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil**: movimentos, avanços e retrocessos**.** 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul>. Acesso em 11 fev., 2017.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva**. Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Formação de professores**: presente, passado e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução E. Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Novas disposições dos professores – a escola como lugar de formação. **Correio da Educação**, Lisboa, n. 47, fev. 2004.

OMODEI, Juliana Dalbem. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem:** apontamentos para pesquisa e intervenção. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDADES (ONU). **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2007.

_____. **Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999**. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Brasília: ONU, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca** (1994). Sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 2 mar., 2017.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto Baptista; VICTOR, Sônia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções (pp. 139-154). Vitória, ES: EDUFES, 2005, p. 125-138.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED, 2014.

PEIXOTO, Adão José. Fenomenologia, ética e educação: uma análise a partir do pensamento de Husserl. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 1, abr. 2011, p. 313-330.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação dos professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia diferenciada**. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUICENO, Diana Victorio Jaramillo. (Re) constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação prática. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de Professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 87-120.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

REALE, Miguel. Invariantes axiológicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 531-560, dez. 2007.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RODRIGUES, David. Inclusão e qualidade. **Jornal de Letras**, Lisboa, v. 26, p. 8-9, set.- out. 2007.

RODRIGUES, David. **Direitos humanos e inclusão**. Lisboa: Profedições, 2016.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão; como se reformar os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul.-set. 2011.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 5, p. 127-142, 2005.

_____. TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Belmira Rodrigues Almeida. **Comunidade escolar e inclusão**. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VEET, Vivarta (Coord.). **Mídia e deficiência** (pp. 160-165). Brasília: Andi, 2003, p. 160-165.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, julho de 2000.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (191- 1945). In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012. **Anais**... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SILVA, Carmen Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Josenildo Pereira. **Formação docente em tempos de educação inclusiva**: cenários e desafios em uma escola pública. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Natal, 2014.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, p. 135-153, 2009.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873)**: concepções a partir do modelo norte-americano. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início século XX**. São Cristóvão: UFS, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**- história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Políticas educacionais e inclusão escolar: a formação de professores e o serviço de suporte. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação**: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste. Rio de Janeiro: ANPED, 2015, p. 167-184.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição (Org.). **Aprendendo a aprender**. Guia de formação de para professores das séries iniciais. Brasília: UniCEUB, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo; Atlas, 2006.

TSUKAMOTO, Neide Mitio Shimazaki; Romanowski, Joana Paulin. Análise das publicações**:** a formação de professores para educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba. **Anais**... Curitiba: UFPR, 2009, p. 6545-6558.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, IX, 2007. **Anais**... UNESP, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas V** – fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, abr. 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produções Pesquisadas

Dissertações e teses pesquisadas nos sites da CAPES e da BDTD/IBICT (cf. Tabela 1, p. 13).

Autores/Data de publicação/ Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
CAGGIANO, Viviane Borba (2006). **A formação docente para a gestão do processo inclusivo das escolas de alunas e alunos com deficiência.**	Analisar criticamente a formação docente para a inclusão de alunas e alunos com deficiência, indicando elementos pedagógicos e didáticos fundamentais para uma prática competente, ética e justa.	Metodologia de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo descritivo do tipo estudo de caso, adotando a entrevista semiestruturadas como instrumento de coleta de dados junto a 3 professores do ensino superior que trabalhavam nos cursos de licenciatura e que vivenciavam a inclusão de pessoas com deficiência.	Neste estudo, percebeu-se que alguns professores não têm conhecimento exato do processo inclusivo e que isto tem consequência direta na formação do aluno em licenciatura e na própria conduta frente aos alunos com necessidades educacionais especiais que estão no ensino superior.	O professor necessita de um novo olhar em torno do processo de ensino-aprendizagem e uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica e na sua formação continuada.
BRANCO, Andreza Fabrícia Pinheiro da S. C. (2007). **Educação Inclusiva:** concepções, formação e prática docentes.	Averiguar com que abrangência a Educação Inclusiva vem sendo tratada nas escolas pesquisadas, considerando a necessidade de se discutir de modo mais sistematizado as questões relativas à formação docente como um pressuposto básico e indispensável para a efetivação da proposta de prática inclusiva nas escolas.	Pesquisa qualitativa utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados.	As concepções docentes são frágeis e fragmentadas – poucas delas construídas durante as formações iniciais e continuadas – refletindo-se frequentemente em práticas educacionais que não atendem aos princípios mínimos de inclusão de todos os alunos nos espaços educacionais pesquisados.	Sem qualquer intenção de expor um pensamento uniforme sobre as temáticas abordadas, o estudo buscou captar os conflitos, tensões e contradições que permeiam as políticas e práticas educativas inclusivas.
BOMFIM, Adriana Pereira (2008) **A escuta na escola inclusiva**: saberes e sabores do mal-estar docente.	Compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; identificar as prováveis causas do mal-estar docente; reconhecer as possíveis repercussões das histórias de vida escolar dos pesquisados em suas posturas diante	Registro da Memória Educativa da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados	A análise de dados apontou para um mal-estar anterior à inclusão e que encontra, nesta, uma oportunidade de expressão através de uma relação de identificação entre professores e alunos	O texto sugere reflexões acerca da docente como alguns dos caminhos para uma minimização da sensação de desconforto relacionada à proposta

	do processo de inclusão e instigar a discussão de uma formação docente que propicie a valorização da dimensão subjetiva do professor.		excluídos e em busca da legitimação de um lugar social.	inclusiva.
LOPES, Juliana Trigueiro Caroca de Queiroga (2008**). A formação docente nas políticas educacionais inclusivas** – um desafio prático.	Investigar, no âmbito da Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, a Política de Educação Inclusiva trabalhada, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da rede municipal de ensino em Campos dos Goytacazes, no que diz respeito à formação do professor que atua nestas escolas, assim como as estratégias escolares próprias dessa política, de forma a cumprir os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação.	Entrevistas com grupo focal ou individuais, utilizando a técnica de análise dos dados, conhecida como Discurso de Sujeito Coletivo.	Embora avanços tenham ocorrido na perspectiva de uma educação inclusiva, muito ainda se tem a fazer para alcançar um nível ideal de uma Política Educacional Inclusiva.	Para superar obstáculos das políticas educacionais, é requerido aprofundar os programas de formação inicial e/ou continuada do professor atuante nestas políticas e preparar as escolas para atender os alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular.
FALCHETTI, Shani. (2009). **A formação do professor em educação inclusiva:** um ensino da relação teórico/prática.	Investigar nos Cursos de Licenciatura nas Universidades da Cidade de Curitiba, a formação teórico/prática sobre a educação inclusiva; identificar a formação acadêmica dos professores que atuam na disciplina de educação inclusiva e o conteúdo que é ministrado nessa disciplina; conhecer como são elaborados os conteúdos mínimos da educação inclusiva; verificar quais são as perspectivas futuras sobre o aluno em formação com base no ensino curricular que insere a educação inclusiva na prática docente e apontar como é construída a formação docente nesses cursos.	Pesquisa qualitativa com coordenadores e professores dos Cursos de Licenciatura referidos por meio de entrevistas e análise documental da matriz curricular das quatro Universidades selecionadas.	Os resultados indicam que a disciplina de educação inclusiva está presente em alguns dos cursos analisados, fato que atende de forma parcial às disposições das políticas educacionais brasileiras de formação docente para a educação inclusiva.	Constata-se que há mais o interesse pessoal do professor, o uso de sua criatividade para inserir o aluno em formação diretamente na prática inclusiva do que especificamente um programa elaborado a partir de experiências e necessidades da licenciatura e/ou da própria disciplina de educação inclusiva.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva (2010). **Formação e educação inclusiva**: as concepções do curso de Pedagogia /Universidade Federal Fluminense/Niterói	Realizar uma análise crítica da formação oferecida aos futuros pedagogos da Universidade Federal Fluminense/Niterói, considerando a demanda por educação inclusiva na contemporaneidade, problematizando para tal as políticas públicas de formação docente e de educação especial na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência.	Análise de documentos e das narrativas de estudantes do curso de Pedagogia da UFF, aliada à observação.	Embora observadas concepções de inclusão pautadas nos princípios éticos e democráticos de assegurar a educação dos indivíduos com deficiência no mesmo espaço e na convivência com os demais alunos, o desenvolvimento de práticas inclusivas não rompeu com os moldes tradicionais pautados em práticas homeogeneizadoras da educação que não contempla nem os alunos considerados normais nem, consequentemente, os alunos com deficiência.	O estudo chama a atenção para o Curso de Pedagogia demais cursos de licenciatura para a importância e urgência de tratar responsavelmente a formação dos estudantes no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na escola regular.
CHAMBAL, Luís Alfredo (2012). **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique.**	Analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo em vista o atendimento dos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano.	Análise documental das políticas educacionais, das organizações acadêmica e curricular dos diferentes cursos ministrados nas seis instituições de diferentes níveis de formação docente e, complementarmente, a aplicação de entrevistas aos coordenadores dos cursos de formação de professores.	Os principais achados mostram que a centralidade da proposição curricular dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) não garantiu homogeneidade de ação, nem incorporação dos princípios das políticas nacionais de educação para todos, na perspectiva da educação inclusiva.	Ao lado de uma perspectiva reducionista e tradicional, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais ou deficiências, surgiram algumas iniciativas, ainda incipientes, de incorporação de princípios e práticas da educação inclusiva.
BRABO, Gabriela Maria Barbosa (2013). **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.**	Analisar o percurso da formação docente inicial voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Universidade brasileira,	Natureza qualitativa baseada na pesquisa histórico-cultural dos sujeitos da pesquisa: ex-alunos da disciplina	O estudo percebeu avanços discretos no incremento de uma formação docente que responda à demanda dos futuros professores que irão trabalhar	Através da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais a Universidade precisa apostar

	e mais especificamente o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.	Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, durante os semestres 2009/2, 2010/1 e 2010/2; 17 coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRGS, e os professores da referida disciplina.	com alunos com deficiência em classes comuns das escolas regulares.	numa visão trialética de inclusão, através da criação de culturas inclusivas, da produção de políticas inclusivas e do desenvolvimento de práticas inclusivas.
CARDOSO, Ana Cláudia Ramos (2013). **Discursos sobre a inclusão escolar**: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo atendimento educacional especializado	Problematizar a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação de professores como uma das estratégias para colocar a inclusão escolar em funcionamento; identificar e analisar os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização e; compreender como esses discursos conduzem as condutas dos professores e constituem práticas para normalizar os alunos surdos.	Noções de discurso, governamento e normalização, desenvolvidas por Michel Foucault, identificando a recorrência de discursos de três campos do saber: discursos do direito que produzem a necessidade de transformações na escola comum para garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos.	Transformações são perpassadas pela valorização e reconhecimento das diferenças.	O governamento docente para a normalização dos alunos surdos num movimento de gerenciamento de riscos produz sujeitos autônomos, participativos e competentes nas duas línguas – Português e Libras - tanto na escola como fora dela.
COSTA, Anália Maria de Fátima (2013). **Atividades pedagógicas de inclusão para o aluno com necessidades educativas especiais**: uma proposta colaborativa com docentes em formação.	Estruturar atividades pedagógicas de inclusão que possibilitem a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e às discentes do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - CFD, uma melhor efetivação do trabalho pedagógico com alunos com necessidades educativas especiais.	Pesquisa qualitativa, com procedimentos técnicos da pesquisa-ação, desenvolvida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de ensino de Ponta Grossa.	Considerando a presença de aluno com necessidades educativas especiais em uma turma regular, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da presença de um professor tutor para o atendimento educacional especializado em sala de aula mediando o processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais para que a inclusão realmente se efetive.	A intencionalidade deste estudo foi o de reafirmar que, se continuarmos postulando que o aluno com deficiência intelectual encontra-se impossibilitado de aprender devido às suas peculiaridades, esse aluno continuará ainda por muito tempo submetido à exclusão do saber produzido ao longo da história.

COUTINHO, Marta Callou Barros (2013). **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do Sertão de Pernambuco.	Compreender como os professores do curso de Pedagogia têm construído saberes para atuar com alunos com deficiência.	Pesquisa qualitativa, com base na abordagem da pesquisa narrativa.	Os resultados da pesquisa apontam que, embora os educadores não tenham uma formação voltada para a educação inclusiva, eles apresentam saberes construídos na própria prática pedagógica voltados para a inclusão educacional.	Os conhecimentos específicos e teóricos, relacionados à inclusão educacional, são, minimamente, construídos durante a sua formação inicial e continuada.
SILVA, Josenildo Pereira (2014). **Formação docente em tempos de educação inclusiva**: cenários e desafios em uma escola pública	Investigar concepções de inclusão e de necessidades formativas dos docentes relacionadas à sua atuação com estudantes que são o público alvo da educação especial.	Estudo de caso de cunho qualitativo, utilizando no processo de coleta dos dados a observação, análise de documentos, questionário semiaberto e entrevista semiestruturada.	Os cenários da educação inclusiva, desvelados neste estudo, mostram professores que reconhecem necessidades formativas relativas à educação inclusiva, contudo revelam pouca clareza sobre o que, de fato, deve compor experiências formativas com estudantes com deficiência.	A despeito de concepções ainda é dentro de um modelo classificatório e clínico de deficiência que os professores querem ensinar os alunos com deficiência.

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Área de Investigação: Educação

Pesquisador responsável: Marcos Batinga Ferro, telefone (79) 99978-5715 e-mail: marcosbatinga@hotmail.com

Avaliação do risco da pesquisa:

(x) Risco Mínimo ( ) Risco Médio ( ) Risco Baixo ( ) Risco Maior

Objetivos e Justificativa: Analisar o processo de formação inicial para o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão/SE. Justifica-se a pesquisa diante da necessidade de se repensar o contexto da formação docente nos cursos de magistério de nível médio ou superior, inicialmente, e na formação continuada, desenvolvida ao longo da trajetória profissional do professor.

Procedimentos: Será explicado o objetivo da pesquisa para os participantes e aplicado um questionário e entrevista sobre o tema proposto, respeitando os princípios éticos Resolução n° 466/2013 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a pesquisa com seres humanos.

Riscos e inconveniências: Os riscos e desconfortos que podem eventualmente ocorrer, são de ordem subjetiva, no que se refere a levar cada um a pensar em melhorar seu conhecimento sobre o processo de inclusão educacional do aluno com deficiência.

Potenciais benefícios: Diante dos resultados, mostrar a importância da formação docente para a inclusão educacional.

Informações Adicionais: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Federal, em horário comercial pelo e-mail ou pelo telefone (79) .

Para esta pesquisa, não haverá nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito dos dados desta pesquisa, os quais descrevem o estudo: "FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA". Os propósitos desta pesquisa são

claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente na minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

Aracaju, ____ / _____ / 2017

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista com Diretora e Coordenadora da escola

Categoria A – Legitimação da Entrevista

Objetivos:

- Providenciar para que a entrevista seja pertinente e oportuna
- Garantir a confidencialidade **(**assegurar que o nome será substituído por um nome fictício ou por uma letra do alfabeto).

Categoria B - Caracterização do Entrevistado

Objetivo: Solicitar informações de modo a caracterizar as entrevistadas.

QUESTÕES

1. Idade
2. Função que desempenha na escola
3. Habilitação acadêmica
4. Anos de serviço na profissão e na escola

Categoria C- Perspectivas sobre a Inclusão

Objetivo: Caracterizar a percepção que as entrevistadas têm sobre o processo de inclusão educacional em geral.

QUESTÕES

5. Fale sobre o processo para implantar a inclusão do aluno com deficiência, no que se refere ao ingresso desses alunos, quais medidas organizacionais e pedagógicas são adotadas visando sua inclusão.
6. Nesta escola, quando e de que maneira são discutidas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?
7. Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido pelos professores, na escola, relativamente à Educação Inclusiva?
8. A escola possui algum tipo de serviço de apoio especializado para dar suporte aos alunos com deficiência? Quais?

Categoria D- Fatores Facilitadores e Dificuldades

Objetivos: - Identificar os fatores que facilitam a inclusão educacional do aluno com deficiência;

- Identificar as dificuldades sentidas pelas entrevistadas no processo de inclusão educacional do aluno com deficiência.

QUESTÕES

9. Quais fatores você considera como facilitadores na inclusão educacional da pessoa com deficiência?
10. Quais dificuldades você identifica no processo de inclusão do aluno com deficiência?
11. Considerando as dificuldades, há algum tipo de trabalho sistemático visando apoiar o docente em sua prática pedagógica para atuar junto ao aluno com deficiência?
12. Quais sugestões aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?

Categoria E- Formação Docente para a Inclusão Educacional

Objetivo: - Verificar se, nos espaços formativos, as pesquisadas foram preparadas para lidar com a diversidade no que se refere à inclusão educacional do aluno com deficiência.

QUESTÕES

13. Em seu curso de formação inicial teve oportunidade de acesso a saberes relacionados à Educação Especial?
14. Quais as disciplinas oferecidas em seu curso formativo que lhe permitiram a aquisição de conhecimentos que se relacionavam com a modalidade de Educação Inclusiva?
15. Considera que sua formação inicial lhe propiciou bases para lidar com o aluno com deficiência em sala de aula de ensino regular? Explique.

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos professores

Os dados coletados serão utilizados para pesquisa e elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.
Responsável: Marcos Batinga Ferro, mestrando do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Isa Regina Santos dos Anjos.

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado/a para participar da presente pesquisa, que tem como objetivo analisar o processo de formação inicial para o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva. Para que possa expressar livremente sua avaliação garante-se o anonimato das respostas, destacando-se que sua contribuição é de grande relevância. Assim, considerando que não existem respostas certas ou erradas, pois se avaliará exclusivamente sua opinião, espero contar com a sua colaboração para responder, com a máxima sinceridade, as questões que se seguem, cumprindo as instruções de preenchimento.

I- INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1 Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

1.2 Idade: _____ anos.

1.3 Tempo de experiência na docência:

( ) menos de 1 ano ( ) de 1 a 5 anos ( ) de 6 a 10 anos

( ) de 11 a 15 anos ( ) de 16 a 25 anos ( ) mais de 25 anos

II – PERSPECTIVAS SOBRE A INCLUSÃO

2.1 Como você percebe o processo de inclusão educacional?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.2 Nesta escola, como é implementada a Educação Inclusiva?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.3 Qual sua percepção a respeito da inclusão do aluno com deficiência em sala de aula de escola de ensino regular?

_____
_____
_____
_____
_____

2.4 Como avalia o trabalho que vem desenvolvendo, na escola, relativamente à Educação Inclusiva?

_____
_____
_____
_____
_____

2.5 Quais os procedimentos que adota, em sala de aula, para que os alunos com deficiência aprendam os conteúdos curriculares?

_____
_____
_____
_____
_____

III – PROCESSO FORMATIVO

3.1 Trabalha ou trabalhou com aluno com deficiência?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo: Qual o tipo de deficiência?

_____
_____

3.2 10. Quais as disciplinas oferecidas em seu curso formativo que lhe permitiram a aquisição de conhecimentos que se relacionavam com a modalidade de Educação Inclusiva?

_____
_____
_____
_____
_____

3.3 Quais as dificuldades que encontra na sua prática pedagógica para trabalhar com esse aluno?

_____
_____
_____
_____
_____

3.4 Considera que os conhecimentos adquiridos em sua formação facilitam o processo de inclusão do aluno com deficiência?

_____
_____
_____
_____
_____

3.5 Acredita que existe coerência entre o seu curso de formação inicial e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no que tocante à inclusão do aluno com deficiência em sala de aula de ensino regular?

( ) Sim ( ) Não

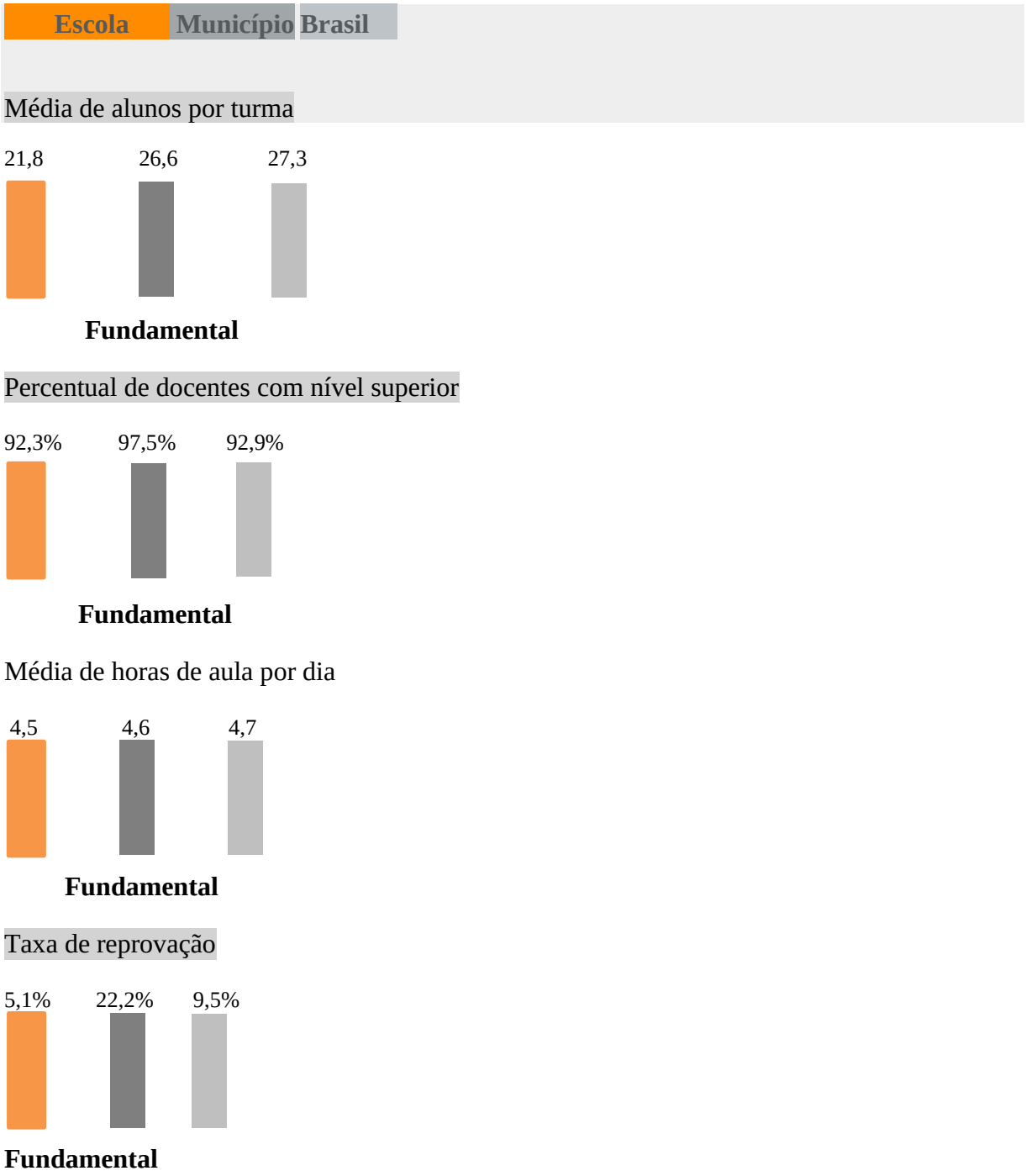
Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração.

APÊNDICE E - Indicadores de desempenho da escola pesquisada

As comparações com a média das escolas da cidade, estado e Brasil consideram a **Rede pública** de Ensino.



Fonte: Indicadores Educacionais INEP (2015)

APÊNDICE F- Transcrição das entrevistas

Entrevista 1:

1. **Idade.**

R: 51 anos

2. **Função que desempenha na escola**.

R: Coordenadora Pedagógica

3. **Habilitação acadêmica**.

R: Pedagogia

4. **Anos de serviço na profissão e na escola.**

R: 30 anos e 6 meses nessa escola.

5. **Fale sobre o processo para implantar a inclusão do aluno com deficiência, no que se refere ao ingresso desses alunos, quais medidas organizacionais e pedagógicas são adotadas visando sua inclusão.**

R: O processo em si é maravilhoso, entretanto, falho, deixando a desejar. O sistema governamental precisa melhorar muito, para que facilite e realmente aconteça como está no papel.

6. **Nesta escola, quando e de que maneira são discutidas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?**

R: Nesse pouco tempo, percebo que sempre estamos conversando com os professores e alunos, pois se tornou uma preocupação a quantidade de alunos especiais que estamos atendendo.

7. **Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido pelos professores, na escola, relativamente à Educação Inclusiva?**

R: Não diria ótimo, pois seria otimista, mas, bom, na medida do possível. Os professores têm se esforçado.

8. **A escola possui algum tipo de serviço de apoio especializado para dar suporte aos alunos com deficiência? Quais?**

R: Sim, temos uma cuidadora e, no turno contrário, sala de recursos em outra escola vizinha a nossa.

9. **Quais fatores você considera como facilitadores na inclusão educacional da pessoa com deficiência?**

R: Esses fatores que facilitam... Hummm... Aí é que tá, pois é muito pouco para nossa demanda, inclusive já solicitamos outra para ajudar, pois é uma preocupação da gestão.

10. **Quais dificuldades você identifica no processo de inclusão do aluno com deficiência?**

R: É como posso dizer, a escola é aberta, aceita o aluno, mas, muitas vezes, falta o acompanhamento da família no todo. Porque percebo que está tendo uma má interpretação por parte da família. A família está gostando de saber que seu filho com deficiência está na escola, aceito na escola. Eles acham que é só isso... Levar à escola, quando na verdade não é só isso. A exemplo, nós temos alunos assim... Quando na verdade eles precisam ter o acompanhamento Psicológico, Neurológico, Fonoadiológico, dificultando o trabalho do professor na falta desses profisisonais.

11. Considerando as dificuldades, há algum tipo de trabalho sistemático visando apoiar o docente em sua prática pedagógica para atuar junto ao aluno com deficiência?

R: Existe, muito pouco e iniciante, mas, devido à preocupação, tem se gerado essa inquietação em todos enquanto equipe diretiva... Por isso temos buscado meios para facilitar essa convivência com alunos especiais**.**

12. Quais sugestões a senhora aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?

R: Que o governo dê um maior apoio, que o governo seja verdadeiramente (risos) o ponto principal, pois senão vier de lá fica difícil, por mais que a equipe tenha... que os professores tenham dedicação, mas se não vier o apoio principal lá de cima, a coisa fica difícil. O governo precisa ter um olhar especial. Que o governo facilitasse ou promovesse a capacitação, cursos à respeito da inclusão. De certa forma, que os professores fossem preparados para inclusão.

13. Em seu curso de formação inicial teve oportunidade de acesso a saberes relacionados à Educação Especial?

R: Não, não, não, pois não era tão discutido na época.

14. Quais as disciplinas oferecidas em seu curso formativo que lhe permitiram a aquisição de conhecimentos que se relacionavam com a modalidade de Educação Inclusiva?

R: Não lembro, mas pode ter certeza que não houve.

15. Considera que sua formação inicial lhe propiciou bases para lidar com o aluno com deficiência em sala de aula de ensino regular? Explique.

R: De jeito nehum, de jeito nehum. Essa é a minha preocupação, essa é a minha angústia. Eu diria, talvez não seja feliz na minha fala, mas sinceramente ainda bem que estou encerrando, carreira. Seria complicado lhe dá com essas inovações, sem as devidas preparações.

<u>Entrevista 2:</u>

1. Idade.

R: 39 anos

2. Função que desempenha na escola.

R: Diretora.

3. **Habilitação acadêmica.**

R: Licenciatura em História

4. **Anos de serviço na profissão e na escola**.

R: 16 anos e 3 anos nessa escola

5. **Fale sobre o processo para implantar a inclusão do aluno com deficiência, no que se refere ao ingresso desses alunos, quais medidas organizacionais e pedagógicas são adotadas visando sua inclusão.**

R: Olhe... A inclusão é uma proposta da lei, então a escola não tem que discutir ou reclamar e sim acatar, pois é uma lei superior. No dia a dia, aqui, não existe nada sistematizado, mas estamos lutando para que isso venha acontecer. Na parte estrutural a escola foi preparada na última reforma para receber os deficientes, pois temos banheiros acessíveis para deficientes físicos, rampa na entrada e, na medida em que a gente vai recebendo o aluno com sua deficiência, nós vamos fazendo adequações. Os autistas, os quem têm deficiência intelectual, paralisia cerebral... E a gente vai encaixando na medida do possível. Hoje, nós temos o apoio de uma cuidadora, já esperando outra por causa da demanda de alunos especiais.

6. **Nesta escola, quando e de que maneira são discutidas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?**

R: Normalmente, nas reuniões pedagógicas... E, são apontadas essas questões que nos chegam como a inclusão educacional. Vai-se discutindo, de forma muito incipiente, com os conhecimentos da academia e dando um direcionamento bem pequeno e rápido e cada professor vai atrás desse aparato para trabalhar com seu aluno.

7. **Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido pelos professores, na escola, relativamente à Educação Inclusiva?**

R: Olhe, estou desde 2014 e acompanho e vejo que as professoras são sensíveis e bem dedicadas, os colegas também os recebem bem, a equipe toda da escola e de maneira geral a escola se adaptou bem a essas questões. Nós, mesmo precisando melhorar muito, ainda somos uma referência aqui no Bairro, que faz acolhimento a aluno com necessidade especial.

8. **A escola possui algum tipo de serviço de apoio especializado para dar suporte aos alunos com deficiência? Quais?**

R: Bom, nós temos uma cuidadora e, no horário contrário eles são incluídos na sala de recurso na Escola Estadual Glorita Portugal como prevê a lei.

9. **Quais fatores você considera como facilitadores na inclusão educacional da pessoa com deficiência?**

R: Para facilitar, eu não vejo nada muito objetivo não, ao contrário a coisa é bem para emperrar. Até porque nós ainda estamos na mudança enquanto adultos, mas os coleguinhas

se adaptam e incluem facilmente. Então, o professor tem um aluno em sala e ainda têm os demais ditos normais. Na verdade, é um desafio, mas, o que temos que fazer, é ir incluindo do jeito que dá.

10. Quais dificuldades você identifica no processo de inclusão do aluno com deficiência?

R: A dificuldade é aquilo que comentei anteriormente. Na academia, o nosso preparo é pequeno e, aí, precisamos fazer cursos de capacitação para aprender a parte técnica mesmo. Cada aluno com sua deficiência exige uma conduta variada por parte do docente. Então, para você atender cada especificidade dessa não é fácil. Pensando nisso, e preocupado, a coordenação eh... Disponibiliza um curso, com o psicólogo Rafael, de 8 horas, para tentar dirimir essas arestas, para o atendimento com o aluno especial.

11. Considerando as dificuldades, há algum tipo de trabalho sistemático visando apoiar o docente em sua prática pedagógica para atuar junto ao aluno com deficiência?

R: Então... Temos, na verdade, cada professor pesquisando práticas pedagógicas para incluir nosso aluno especial e nós, da coordenação, vamos procurando dar suporte, comprando alguns materiais pedagógicos para auxiliar no processo ensino e aprendizagem.

12. Quais sugestões a senhora aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?

R: Então... Esse momento da palestra com o psicólogo é uma, as reuniões pedagógicas com os professores é fundamental, sensibilizando os docentes, funcionários, para acolher sempre nosso aluno e nunca deixar de buscar parceria com a SEED e outras instituições que trabalhem com a inclusão. Sim, a família é de extrema importância, pois, caso seja ausente, tudo fica mais complicado. A prova disso é nossa aluna Taís, que bastou a guarda sair da mãe negligente, passar para avó superpresente, para se perceber uma mudança radical de comportamento e cuidados. Por isso que a família tem um papel indispensável nesse processo de inclusão.

13. Em seu curso de formação inicial teve oportunidade de acesso a saberes relacionados à Educação Especial?

R: Na minha formação, tem um tempo (risos), mas tive muito superficial e teoricamente, mais práticas de como trabalhar com inclusão não me lembro.

14. Quais as disciplinas oferecidas em seu curso formativo que lhe permitiram a aquisição de conhecimentos que se relacionavam com a modalidade de Educação Inclusiva?

R: Psicologia e legislação e muito superficial. Inclusive, e faço questão de salientar, que os próprios professores não dominavam tanto o conhecimento sobre educação especial.

15. Considera que sua formação inicial lhe propiciou bases para lidar com o aluno com deficiência em sala de aula de ensino regular? Explique.

R: Poderia ser bem melhor, mas, condições para trabalhar com deficiente não, e o pouco entendimento adquiri na busca particular.

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada

GOVERNO DE SERGIPE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – DRE – 08

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

São Cristóvão – Sergipe

2016

1 - APRESENTAÇÃO

Pensando na função social da Educação e no valor formativo e simbólico que a escola sempre representou para a sociedade, compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, baseada no desenvolvimento integral das pessoas, advém a necessidade de as escolas contribuírem seus Projetos Político-Pedagógico.

Apesar de constituir enquanto exigência normativa, o Projeto Político Pedagógico é antes de tudo um instrumento ideológico político, que visa, sobretudo, a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização e acompanhamento de todo universo escolar. De acordo com Betini (2005, p. 38) 'O Projeto Político Pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealizar fazer''. A escola tem a missão de compartilhar o conhecimento e estimular a criança permanecer desenvolvendo consciência critica de forma que seja capaz de analisar as realidades e vivenciar interferindo na sua comunidade, participando das decisões, buscando soluções, mantendo boa convivência, tendo presente em sua vida os valores morais e éticos.

Com base nos dados levantados através do diagnóstico da Escola, da clientela e da comunidade, na qual a Escola Estadual XXXXXXX está inserida, constatamos a necessidade de elaborarmos um Projeto Político Pedagógico com objetivos educacionais que venha a atender as necessidades de nossa Comunidade escolar, abrindo espaço para que toda a comunidade possa participar do processo educativo.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico a fundamentação legal baseou-se em fontes como as Diretrizes e Referências Curriculares Nacionais; a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e especificamente a Resolução nº. 5/11/2015 do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, que objetiva contribuir, mobilizar e orientar a escola para desenvolver a sua política pedagógica, visando à melhoria da qualidade do ensino e integrar a comunidade na escola.

2 – JUSTIFICATIVA

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art. 12 & I, art. 13 & I e no art. 14 & I e II, estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.14: I. Participação dos profissionais de educação na elaboração do

projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

A participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no Gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar.

Os objetivos, os conteúdos e a metodologia que compõe e caracterizam a dinâmica pedagógica do processo ensino aprendizagem da escola tem como referência o âmbito das instâncias mais amplas que são a Proposta Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, através desses é que fundamentamos esta elaboração que se constituirá o nosso Projeto Político Pedagógico.

Complementando o exposto acima esclarecendo que a compreensão de todos os componentes referenciais de ensino estará sendo construída pelos educadores, dentro de esforços dialéticos da elaboração humana, em sustentar o conhecimento como um processo histórico de relação de saberes mais complexos, socialmente legítimos.

Nessa perspectiva, o educador visa à prática pedagógica identificada com a compreensão de interações sociais, vivenciadas pelos educandos, onde a ação educativa permite a educadores e educando a apropriar-se ao mesmo tempo: reelaborando os novos conhecimentos sempre com ajuda do outro numa interlocução privilegiada.

A escola em seu dia a dia é um espaço de inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução. As práticas da gestão fazem parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação, por isso prioriza em sua organização interna encontros semestrais para a execução de seus Conselhos de Classe e as decisões tomadas são partilhadas com o Conselho Escolar, os pais e com cada aluno respectivamente, procurando garantir a participação direta de todos os professores que atuam na turma que será analisada, além de buscar a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações”.

A princípio, planejar tais ações, sistematizar de acordo com a realidade que se vive no momento é um ato que demonstra autonomia, exige definição e organização para o alcance de alguns objetivos. Ao planejar, a escola busca pactuar um compromisso entre seus sujeitos e a comunidade na medida em que traça metas, propósitos, na busca por um trabalho de qualidade, além de cumprir a determinação legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) em seu Art. 12, inciso I: *“Os estabelecimentos de ensino,*

respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica".

Dessa forma, o planejamento é um processo dinâmico de racionalização, coordenador das opções, permitindo prever e avaliar cursos de ação alternativos e futuros, com vistas à tomada de decisões adequadas e racionais.

> O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão[2]. (VEIGA, 2002. p. 13-14).

Diante da necessidade de um planejamento que envolva pensamentos, ideias, posturas, valores, metas e perspectivas da escola, torna-se necessário conhecer profundamente que realidade se vive. O diagnóstico educacional parece indispensável, pois detecta fatores que determinam o caráter especifico da realidade escolar.

3.2 – Estrutura Física da Escola

A Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo está localizada no Conj. Lafayete Coutinho, recém-reformado dividido da seguinte forma: 06 salas de aula, 01 ambiente para a secretaria, 01 espaço onde funciona a direção e coordenação, um laboratório de informática, sala de leitura/biblioteca, 01 almoxarifado, 02 dispensas, 01 cozinha, uma lavanderia, 01 refeitório, 06 banheiros, entre eles 02 são adaptados para deficientes e um amplo espaço verde, impossibilitado de uso por conta do alto mato acumulado.

3.3 - Recursos Técnicos e Pedagógicos

A Escola é relativamente equipada para dar condições a execução de atividade educacionais como: aparelhos de TV e de vídeo, retroprojetores, computadores, aparelho de som com acessórios e caixas acústicas, máquinas fotográficas, impressora multifuncional, lousa digital, datashow. Possui também material pedagógico específico (jogos, etc.).

3.4 - Recursos Humanos

Oferecendo Ensino Fundamental completo, a escola conta com 13 professores em atividade, 06 professores readaptados e/ou no aguardo da aposentadoria e 01 especialista. A

administração é composta por composta por 01 Secretário, 04 merendeiras, 07 executores de serviços básicos, 08 Executores de serviços básico, 06 vigilantes e 03 estagiários.

3.5 – Caracterização da Comunidade

A Escola Estadual está localizada no Lafayete Coutinho vizinho ao Tijuquinha e ao Conjunto Brigadeiro Eduardo Gomes, município de São Cristóvão, locais conhecidos pela violência que marca o seu dia-a-dia, ligada principalmente a problemas de consumo e tráfico de drogas. No entorno da escola existe uma população que reside em habitações com pouco de conforto. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte dos domicílios, assim como eletricidade. Porém, não contando com empresas de grande porte, a população local vê-se obrigada a grandes deslocamentos diários, em busca de trabalho em bairros da capital, o que é dificultoso para a população de maneira geral.

O atendimento médico na região é precário, contando com os Postos de saúde da Prefeitura Municipal de São Cristóvão que ficam localizados nos bairros: Eduardo Gomes, Luiz Alves e Rosa Elze. Quanto ao atendimento hospitalar, este somente existe nos hospitais estaduais localizados na capital, a exemplo do Hospital de Urgências médicas de Sergipe (HUSE).

O atendimento bancário fica por conta de uma pequena agência do Banese que fica situada no bairro Eduardo Gomes, onde existe um comércio de médio porte, composto de supermercados, mercearias, além de algumas padarias, botequins, quitandas, lojinhas e pequenos mercados, dentro do perfil de poder aquisitivo da população local.

Quanto ao transporte de passageiros, existem duas modalidades: o bairro é servido por duas linhas, sendo ônibus que faz parte do Sistema Integrado de Transporte e táxi lotação, cuja parada é a capital, Aracaju (Centro).

No segmento da educação, o atendimento escolar é satisfatório, contando com escolas públicas da rede Estadual e Municipal e também da rede privada.

A Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo mantém um bom relacionamento com a comunidade e há grande participação da população nas atividades regulares da Escola, uma vez que contamos com pais conscientes, politizados e colaboradores.

4 – MISSÃO DA ESCOLA

Fundamenta-se numa proposta filosófica preconizada numa educação transformadora, onde o conhecimento será resultado em resgate da amplitude de visão crítica.

O currículo terá em sua totalidade a dimensão política, social, cultural, ideológica e econômica da tomada de decisão pela coletividade.

Os conteúdos trabalhados pedagogicamente serão abordados numa condição de leitura e re-leitura do cotidiano vivenciado, estabelecendo assim as bases de reelaboração do saber, produzindo conhecimentos para ação na organicidade da sociedade, enquanto sujeito que objetive a efetivação de prática no exercício da cidadania consciente.

5 - DOS FINS E OBJETIVOS DA ESCOLA

A escola, entendida como agência de cultura, como ambiente de convivência social e como espaço de produção e socialização do saber, em consonância com os princípios e objetivos da educação escolar, tem por fim:

- Socializar os conhecimentos historicamente construídos e indispensáveis à vida na sociedade contemporânea;
- Garantir o desenvolvimento integral do educando quanto a valores, atitudes, comportamentos, habilidades e conhecimentos locais, regional, nacional e universal, utilizando processos que acompanhem o progresso cultural, científico, tecnológico e social;
- Assegurar ao educando sua participação no progresso educativo;
- Garantir a utilização de instrumentos essenciais ao aprendizado da leitura, da escrita, da expressão oral, do cálculo, dos conhecimentos básicos sobre a sociedade e da solução de problemas;
- Desenvolver no aluno atitudes que propiciem a aprendizagem permanente e constante;
- Preparar o aluno para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;
- Respeitar os direitos constitucionais, os relativos à legislação educacional e àqueles pertencentes à criança e ao adolescente, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Desenvolver metodologias de ensino que contemplem experiências e ações inovadoras, que respeitem a herança cultural do aluno e da comunidade da qual a escola faz parte, e estimule atividades de expressão cultural e artística, de formação de grupos de estudos;
- Estimular mecanismos que propiciem a convivência harmônica entre a escola e grupos representativos comunitários e instituições da sociedade civil.

6 – ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Conforme a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 210 “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

É necessário que a partir de conteúdos, metodologias, formas de acompanhamento e avaliação, que o aluno, ao final do Ensino Fundamental seja capaz de:

a) Compreender a cidadania como participação social e política, assim como, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

b) Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

c) Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

d) Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crenças, sexo, etnia ou outras características individuais e sociais;

e) Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para melhoria do meio ambiente;

f) Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

g) Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde coletiva;

h) Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

i) Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

g) Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

7 – DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nossa proposta pedagógica deriva dos princípios filosóficos e educacionais que direcionam a ação educacional e que definem os pressupostos teóricos e metodológicos, a relação de conteúdos básicos, a avaliação de cada área do conhecimento para cada série e fase, atendendo às diretrizes pedagógicas definidas pelos órgãos oficiais competentes.

7.1 - Fundamentação Teórica

São referenciais teóricos da proposta pedagógica os seguintes autores: Jean Piaget, Vygotsky, Howard Gardner, Paulo Freire e Pedro Demo, todos unânimes no resgate do homem para a vida cidadã.

- **Jean Piaget** – nele buscamos conhecimento do desenvolvimento da criança, sua maneira de pensar, raciocinar, encarar os desafios do seu dia-a-dia.
- **Vygotsky** – contribui com a visão social do desenvolvimento do homem, a leitura do mundo exterior em que vive, seu crescimento e desenvolvimento como fruto do meio.
- **Gardner** – contribui para a compreensão do aluno como ser único, com habilidades, talentos e inteligências próprias e específicas, que necessitam ser acessadas e desenvolvidas através da educação.
- **Paulo Freire** – enriquece-nos com sua proposta de construção e realização do homem que, mesmo na adversidade, interfere na própria história;

Esses referenciais pertencem ao currículo formal da Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo, ou seja, embasam os planos e propostas pedagógicas elaboradas pelo corpo docente e pela equipe administrativo-pedagógica.

7.2 - Fundamentos Didático-pedagógicos:

A Escola propõe uma atuação partícipe da comunidade e transformadora do contexto social em que está inserida. Para tanto, considera as seguintes dimensões:

- **Escola** – enquanto ambiente de partilha, comunidade de aprendizagem, espaço politizado e politizador, deve promover a disciplina como processo de integração

sociocultural, possibilitando ao aluno o conhecimento e a aplicação de seus direitos e deveres.

- **Professor** – representa um elo entre a escola e os projetos da comunidade, inserindo os alunos na realidade social e cultural. Pesquisador consciente de sua condição de aprendiz é flexível e leva o aluno a aprender a aprender.
- **Educando** – deve ser sujeito da própria aprendizagem, empenhando-se em experiências profissionais e comunitárias, que possam contribuir para o exercício da cidadania responsável e solidária.

7.3 - METODOLOGIA

A metodologia utilizada é muito diversificada, tendo em vista as várias disciplinas que são ministradas por muitos professores, com concepções também diversas. Entendemos que o trabalho é realizado numa perspectiva da interdisciplinaridade. A *concepção interacionista*, criada por Vygotsky, propõe uma visão sociocultural em que as mudanças ocorridas no indivíduo estão ligadas à sua interação com a cultura e à história da qual ele faz parte. Por isso o aprendizado envolve a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles. Nesse sentido, a linguagem é o principal elemento de mediação entre as relações sociais e a aprendizagem. Seu papel é definitivo na organização do raciocínio, agindo sobre ele e reestruturando diversas funções psicológicas como a atenção, a memória e a formação de conceitos.

A *interdisciplinaridade* é a busca de integração curricular que se realiza por meio da parceria e do diálogo entre os docentes e entre eles e seus alunos, buscando estabelecer as intenções e possibilidades de interface entre as disciplinas. Desse modo, cabe ao professor perceber os conteúdos das disciplinas não como fins em si mesmos, mas como instrumentos culturais para que os alunos avancem em sua formação global. Outro aspecto da metodologia do trabalho interdisciplinar implica superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, visando valorizar a relação direta e pessoal com a aquisição do saber. Dessa forma, o enfoque é dado ao ensinar a aprender, a estudar, a pensar. E, nesse sentido, destaca-se a importância de o educando exercitar-se no uso das múltiplas linguagens e de suas novas tecnologias, para posicionar-se diante da informação e interagir com o meio físico e social.

7.4 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação com função diagnóstica será norteada pela Proposta da escola, tanto no que se refere à concepção como à aquisição de competências e habilidades nas áreas de conhecimento. Fornecendo informações necessárias ao longo do período letivo nas áreas de conhecimento.

A avaliação, entendida como processo contínuo de apropriação, construção e reconstrução da ação educativa, tem como base a LDBEN nº 9.394/96 (Art. 24, inciso "V" alínea "a") que se dará de forma contínua e acumulativa.

Contínua, porque ocorrerá ao longo do processo ensino e aprendizagem, no qual o(a) educador(a) poderá selecionar e elencar os instrumentos avaliativos que serão utilizados a partir das competências e habilidades básicas de cada componente curricular. A avaliação é formativa, emancipatória, mediadora e democrática.

Formativa, no sentido de que as aprendizagens, de natureza sociocultural, envolvem as dimensões efetivas, emocionais, biológicas, simbólicas, éticas, estéticas e outras que contribuem para a formação humana.

Emancipatória, no momento em que há conversão dos métodos de correções tradicionais (verificação de erros e acertos) em métodos investigativos capazes de indicar as alternativas de solução e tipos de intervenções pedagógicas necessárias.

Mediadora, no que se refere ao compromisso do(a) educador(a), quanto ao acompanhamento do processo de construção do conhecimento, numa postura epistemológica que privilegie o atendimento específico àqueles(as) que necessitem e, não apenas, a um julgamento final que classifique o(a) educando(a) em um determinado momento.

Democrática, quando oportuniza a todos(as) o conhecimento, utilizando o "erro') como ponto de partida para o replanejamento e a reorientação através do respeito às múltiplas inteligências.

Nesse contexto, não se pode, nem deve se avaliar sob uma visão apenas quantitativa, mas através de uma sistemática avaliativa política-pedagógica inclusiva, que possibilite a todos(as), êxito escolar e prosseguimento nos estudos.

Compreendida como parte do processo educacional, portanto, contínua e processual, permite conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica.

Assim, a avaliação de aprendizagem possibilita ao docente definir prioridades e localizar quais aspectos de ações educacionais demandam maior apoio, fornecendo-lhe elementos para

a reflexão contínua sobre sua prática, a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que para o aluno, a avaliação de aprendizagem deve ser o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, de suas dificuldades e de suas possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender; daí a importância de que faça sua Autoavaliação.

Instrumentos e estratégias de avaliação

É sabido dizer que não existem instrumentos específicos de avaliação capazes de detectar a totalidade do desenvolvimento da aprendizagem dos(as) educando(as). É diante da limitação que cada instrumento de avaliação comporta que se faz necessário pensar em instrumentos diversos e mais adequados para suas finalidades, que deem conta, juntos, da complexidade do processo de aprender.

7.5 - COMPETÊNCIAS BÁSICAS

O currículo está focado no desenvolvimento de habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais que conduzem à formação de competências básicas para cada fase. A partir do Ensino Fundamental, a seleção e organização das habilidades de cada disciplina nas áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias partem de conceitos científicos essenciais ou conceitos estruturantes que, articulados, correspondem ao quadro de ênfase de cada disciplina.

8– SISTEMÁTICA DE ENSINO

8.1 - Organização do Ensino Fundamental:

A Escola oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, e tem por objetivo a formação básica da pessoa mediante:

8.1.1 - a garantia do domínio progressivo da leitura, da escrita, da expressão oral e do cálculo como instrumento para compreensão e solução dos problemas humanos e o acesso sistemático aos conhecimentos;

8.1.2 - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

8.1.3 - o desenvolvimento da capacidade contínua de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

8.1.4 - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta eticamente a vida social;

8.1.5 - desenvolvimento da capacidade de reflexão e criação, em busca de uma participação consciente no meio social.

9 – VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

9.1. Do Horário de Funcionamento e Ano Letivo da Escola

A Escola funciona nos turnos e horários abaixo discriminados:

9.1.1 - matutino: 7 h às 11 h 30 min.

9.1.2 - vespertino: 13 h às 17 h 30 min.

O ano letivo terá a duração mínima de 200 (duzentos) dias de trabalho escolar, perfazendo um total de 800 horas mínimas, exigidas de acordo com a Lei Nº. 9.394/96 (LDBEN), de acordo com o nível de ensino e obedecendo ao quadro curricular.

9.2. Da Avaliação da Aprendizagem Escolar

O Processo da Avaliação da aprendizagem, que precede o da verificação do rendimento escolar, abrange todos os momentos e ações cujos objetivos visam encarar a avaliação como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento do trabalho docente.

A Avaliação do rendimento escolar, realizada de forma contínua e diagnóstica, tem por princípio a garantia do desenvolvimento integral do aluno e a sua promoção escolar.

A avaliação do aproveitamento do processo ensino-aprendizagem compreende duas modalidades:

I. Aproveitamento Avaliativo, realizado pelo professor, que fará constar no Projeto Pedagógico sua opção pelas formas oral e/ou escrita, em classe ou extra classe, trabalho de pesquisa individual, grupal, ou de quaisquer outros modos previamente acordado com os alunos;

II. Aproveitamento Assistido, realizado nas Salas de aula através do acompanhamento Contínuo tendo por objetivo subsidiar o aluno na construção do conhecimento.

Os resultados da avaliação do rendimento escolar do aluno será expresso em notas, numa escala de 0 (zero) a 10,0 (dez) por cada componente curricular.

Serão atribuídas notas a todas as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, com exceção do Ensino Religioso que é facultativo para o aluno.

Serão atribuídas notas a trabalhos e/ou atividades realizadas mediante avaliação do rendimento escolar do aluno de forma acumulativa, apurando-se duas notas para cada semestre, perfazendo um total de 4 (quatro notas) por ano letivo.

Observação: O aluno terá direito a segunda chamada da verificação do rendimento escolar desde que comprovada a impossibilidade do cumprimento da primeira chamada.
Todos os resultados obtidos pelos alunos serão sistematicamente documentados através de observações anotadas e registradas pelo professor nos documentos destinados a tal fim, no prazo máximo de 7 (sete) dias, após a sua realização tendo por base o período avaliativo (unidade trabalhada).

9.3. Da Recuperação

Os estudos de recuperação terão por objetivos oferecer ao aluno oportunidade de restabelecimento da continuidade de seus estudos de acordo com o art. 24, inciso V, alínea "e" da L .D. B. n.º 9.394/1996, com a Resolução n.º 012/97 do C. E. E do seu art. 15, alínea "e" e com a Portaria n.º 5937 /2015 de 23 de dezembro de 2015. Os estudos de recuperação serão ministrados:

9.3.1 - no final de cada semestre em carga horária adicional a programada no calendário escolar ao aluno que após a realização das duas avaliações, não obtiver média igual ou superior a 5,0.

9.3.2 - no final do período letivo, após o cumprimento dos dias letivos, para o aluno que não alcançar a média anual 5,0 (cinco).

a) Sendo a nota da recuperação semestral maior que a média do semestre será feita a média aritmética entre a média do semestre e a nota da recuperação.

b) Caso a nota da recuperação semestral, seja menor que a média das duas avaliações, prevalecerá à média das avaliações do semestre.

c) A média anual será obtida mediante a soma das médias do primeiro e do segundo semestres, dividida por dois.

d) A média final será obtida através da soma da média anual à nota da recuperação final, sendo o resultado dividido por 02 (dois).

e) A recuperação final somente será oferecida ao aluno que apresentar deficiência em no máximo três componentes curriculares (DISCIPLINAS).

Serão utilizados de vários instrumentais para avaliar o aluno, tais como: provas escritas ou orais, trabalhos em grupos e /ou individuais, seminários, entre outros. Considerado recuperado o aluno que:

I. obtiver em estudos de recuperação semestral média da unidade igual ou superior a 5,0 (cinco);

II. obtiver em estudos de recuperação final média final igual ou superior a 5,0 (cinco).

Observação: A carga horária destinada aos estudos de recuperação final terá como indicativo 5% da carga horária do respectivo componente curricular, excluído o tempo reservado à avaliação.

10 – PLANO DE AÇÃO – 2017 A 2020

10.1. SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA DIAGNOSTICADA

1.1. – Repetência

1.2 - Realização de práticas esportivas e/ou lazer em lugar inadequado

1.3. – Baixo IDEB

1.4. – Esgoto exposto na entrada da escola

10.2. CAUSAS

2.1 - Não acompanhamento familiar e problemas na aprendizagem

2.2 - Ausência de um espaço físico onde o aluno possa desenvolver atividades físicas

2.3 - Alunos não letrados e déficit de aprendizagem

2.4. – Dificuldade de cesso à escola e cheiro desagradável

10.3. OBJETIVOS

2.1 - Diminuir o índice de repetência.

2.2 - Efetivação de práticas esportivas

2.3 - Melhorar a qualidade do ensino e aumentar o IDEB da escola

2.4- Criar possibilidades para maior participação da família no processo de ensino aprendizagem.

2.5 – Contribuir com a saúde no entorno da comunidade escolar

10.4. ESTRATÉGIAS

- Implementação de atividades, em turno contrário, para atender alunos com deficiência na aprendizagem.
- Construção de um espaço para oportunizar práticas esportivas
- Reforço escolar de Português e Matemática através do Programa Mais Educação

- Parceria com a Prefeitura Municipal de São Cristóvão para sanar problemas relacionados à saúde pública que atinge nossa escola

10.5. METAS

4.2- Aumentar o índice de aprovação em 50% em relação ao ano de 2015

4.3 – Aumentar o IDEB de 4,2 para 5,0

4.4- Cessar o analfabetismo nas séries finais do Ensino Fundamental

10.7 - PROJETOS

PROJETO DE LEITURA INTERDISCIPLINAR

Elaborado pela Coordenação pedagógica.

Objetivo: Promover a leitura em todos os segmentos da escola, despertando nos educando o gosto pela leitura, a criatividade para contar e recontar, produzir e reproduzir textos .

PROJETO CAMPIONATO DE DAMA (3º, 4º e 5º anos)

Elaborado pela Professora de Educação Física.

Objetivo: ??????????????????

PROJETO Iniciação ao Xadrez (5º ano)

Elaborado pela Professora de Educação Física

Objetivo:

PROJETO GINCANA COGNITIVA

Elaborado pela Coordenação pedagógica e todos os professores .....

Objetivo: ????

PROJETO ANUAL DA ESCOLA EDUCAÇÃO E SAÚDE

Elaborado pela Coordenação pedagógica e todos os professores .....

Objetivo:

Conscientizar a comunidade escolar acerca de procedimentos básicos para promoção da qualidade de vida e saúde.

PROJETO FESTEJOS JUNINOS

Elaborado pela Coordenação pedagógica e todos os professores.

Objetivo: Reconhecer as Festas Juninas entendendo sua história, tradições, festejos, comidas típicas, danças e músicas buscando fazer a integração da comunidade escolar.

PROJETO ESCOLA HUMANIZADA

Elaborado pela Coordenação pedagógica e todos os professores.

Objetivo: Oportunizar a comunidade escolar momentos para refletir e confraternizar-se.

10.8- RECURSOS

a) PEDAGÓGICOS: quadro, cartaz, gravura, álbum seriado, slide, maquete, material de papelaria, etc.

b) TECNOLÓGICO: internet e seus dispositivos, rádio, máquina de Xerox, gravador, televisão, DVD, caixa de som, computador, laboratório (LTE)

d) CULTURAIS: biblioteca, exposições, viagens pedagógicas, visitas pedagógicas a **museus, etc.**

c) RECURSOS FINANCEIROS: Profin, Mais Educação e PDDE

11 – AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

A avaliação do PPP será realizada também de maneira processual, possibilitando que todos os componentes envolvidos possam refletir sobre suas práticas político-pedagógicas no tocante ao envolvimento com as transformações da comunidade. Dessa forma, será realizada anualmente, na reunião para Planejamento Didático uma análise das atividades desenvolvidas do ano letivo encerrado. A partir daí, serão traçadas novas metas, no intuito de alcançarmos os nossos objetivos, que é uma formação consistente para os nossos educandos.

O principio do trabalho coletivo inerente a esta proposta de trabalho exige uma dinâmica de avaliação continua, diagnostica e investigadora que traduza apontando novos caminhos. Nesse sentido, o projeto da escola impõe assumir um compromisso com a execução qualitativa das ações previstas e uma reflexão permanente e conjunta dos objetivos proposto, num clima de respeito as diferenças e contradições que emergem um trabalho participativo. A avaliação dessa forma é uma ação inserida no cotidiano escolar , onde deve ser investigado todo o ambiente escolar através de momentos de critica, reflexão e conscientização dos caminhos percorridos.

PLANO DE AÇÃO

O queserá feito (Descrição da ação a ser realizada) (Usar verbo no infinitivo)	**Quem**estará responsável (Nome da pessoa que estará coordenando a ação (Somente o nome de um dos responsáveis)	Até**Quando**será feito (Data limite para a implementação da ação)	**Onde**será desenvolvida a ação (Local onde a ação será executada)	**Porque** estaremos desenvolvendo esta ação (Descrição, sucinta, da finalidade da ação)	**Como**pretendem os desenvolver a ação (Detalhamento do passo a passo de como será executada a ação) (Usar verbo no gerúndio)
Realizar simulados da Provinha Brasil	Profª Glaúcia e Profª Germana	Maio/2016	Sala de aula da Escola Estadual Profª. Normelia Araujo Melo	Para apresentar aos alunos os instrumentais avaliativos da Provinha Brasil.	Utilizaremos dos instrumentais disponíveis na plataforma do MEC/INEP.
Realizar simulados da Prova Brasil e da ANA	Profª Prazeres e Profª Germana	2016/2017	Sala de aula da Escola Estadual Profª. Normelia Araujo Melo	Para familiarizar os alunos com os instrumentais avaliativos da Prova Brasil e da ANA.	Utilizaremos dos instrumentais disponíveis na plataforma do MEC/INEP.
Sensibilizar os pais e alunos sobre a importância das Avaliações Internas e Externas.	Diretora, Coordenadores e Professores	2016/2017	Escola Estadual Profª. Normelia Araujo Melo	Para sensibilizar a comunidade escolar da relevância da participação dos alunos nas avaliações internas e externas.	Através de palestras e seminários .

PLANO DE AÇÃO

	Quemestará responsável (Nome da pessoa que estará coordenando a ação (Somente o nome de um dos responsáveis)	Até**Quando**será feito (Data limite para a implementação da ação)	**Onde**será desenvolvida a ação (Local onde a ação será executada)	**Porque** estaremos desenvolvendo esta ação (Descrição, sucinta, da finalidade da ação)	**Como**pretendemos desenvolver a ação (Detalhamento do passo a passo de como será executada a ação) (Usar verbo no gerúndio)
Atualizar o Regimento da Escola.	Prof. Deise e Prazeres	2º semestre de 2016	Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo	Para definir a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas (Direitos e Deveres) que deverão ser seguidas por todos.	Utilização d o Regimento em vigor e da legislação vigente. Assim como, das contribuições da Comunidade escolar (Pais, Alunos, Professores e Funcionários).
(Re) Construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.	Comunidade escolar	2016	Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo	Para servir de referência no desenvolvimento de todas as atividades técnicas, administrativas e pedagógicas da escola.	Realização de encontros e reuniões com todos os segmentos da escola para discussões e coletas de sugestões para elaboração do documento final.

ANEXO B- Matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes - UNIT

Curso : **090 - Pedagogia - Noite**
Currículo: **2141**
Créditos Obrigatórios: **175** Créditos Optativos: **8**

Per	Código	Nome da disciplina	Cred	Teo	Prát	Cg Hor	Pré-requisito
1	H120267	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	004	002	002	080	
1	H120275	EDUCAÇAO E AS TEC. DA I E COMUNICAÇÃO	004	002	002	080	
1	H120216	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO	004	004	000	080	
1	H120224	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	004	004	000	080	
1	H111900	METODOLOGIA CIENTÍFICA	004	004	000	080	
		Total de créditos :	020	016	004	400	
2	H120631	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	004	002	002	080	
2	H116413	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	004	002	002	080	
2	H113520	DIDÁTICA	004	002	002	080	
2	H113708	HISTÓRIA E CULTURA A E INDÍGENA	002	002	000	040	
2	H120640	PESQUISA EM EDUCAÇÃO	004	004	000	080	
2	H120534	PROJETO INTEGRADOR I	002	000	002	040	
2	H113341	FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS E SOCIOLÓGICOS	004	004	000	080	
		Total de créditos :	024	016	008	480	
3	H113465	FILOSOFIA E CIDADANIA	004	004	000	080	
3	H120380	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	004	004	000	080	
3	H120992	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA E INFANTIL	004	002	002	080	
3	H121000	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	004	002	002	080	
3	H121034	LITERATURA INFANTO JUVENIL	002	002	000	040	
3	H121018	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	004	002	002	080	
3	H120968	PROJETO INTEGRADOR II	002	000	002	040	
		Total de créditos :	024	016	008	480	
4	H121026	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO E DA MATEMÁTICA	004	002	002	080	
4	H113457	LIBRAS	004	004	000	080	
4	H120976	PROJETO INTEGRADOR III	002	000	002	040	
4	H121050	FUND.E METODOLOGIA DO ENSINO DA L PORTUGUESA	004	002	002	080	
4	H121069	FUND.E METODOLOGIA DO ENDINO DE CIÊNCIAS	002	002	000	040	
4	H113490	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO	004	002	002	080	
4	H121042	FUNDAMENTOS E MET. DO ENS. DE H E GEOGRAFIA	004	002	002	080	
4	H113597	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	005	000	005	100	H113520
		Total de créditos :	029	014	015	580	
5	H121093	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	004	004	000	080	
5	H120488	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE	004	004	000	080	
5	H121107	ARTE E EDUCAÇÃO	004	002	002	080	
5	H121115	HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	002	002	000	040	
5	H120984	PROJETO INTEGRADOR IV	002	000	002	040	
5	H121077	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	004	002	002	080	
5	H116588	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	005	000	005	100	
5	H121085	FUNDAMENTOS E MET. DA E DE J E ADULTOS	004	002	002	080	
		Total de créditos :	029	016	013	580	
6	H121140	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	004	002	002	080	
6	H121123	FUNDAMENTOS DE GESTÃO EM EDUCAÇÃO	004	004	000	080	
6	H118548	AVALIACAO EDUCACIONAL	004	002	002	080	
6	H121131	CURRÍCULOS E PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	004	004	000	080	
6	H116456	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	004	002	002	080	
		Total de créditos :	020	014	006	400	
7	H121174	PEDAGOGIA HOSPITALAR	004	002	002	080	
7	H116626	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL	005	000	005	100	
7	H121158	PEDAGOGIA NA EMPRESA	004	002	002	080	
7	H121166	PEDAGOGIA SOCIAL	004	002	002	080	
7	OPT0001	OPTATIVA 1	004	-	-	080	
		Total de créditos :	021	006	011	420	
8	H121182	INTRODUÇÃO A PSICOPEDAGOGIA	004	002	002	080	

Per	Código	Nome da disciplina	Cred	Teo	Prát	Cg Hor	Pré-requisitos
8	H121190	SEMINÁRIOS TEMÁTICOS I	004	000	004	080	
8	H121204	TCC	004	000	004	080	
8	OPT0002	OPTATIVA 2	004	-	-	080	
		Total de créditos :	016	002	010	320	

OPTATIVA 1

Per	Código	Nome da Disciplina	Cred	Teo	Prát	Cg Hor	Pré-requisitos
7	H121212	EDUCAÇÃO E SAÚDE ESCOLAR	004	004	000	080	
7	H121220	TÉCNICA DE DICÇÃO DE VOZ	004	004	000	080	
7	H118815	RELAÇÕES ÉTNICOS - RACIAIS	004	004	000	080	
7	H118823	HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA	004	004	000	080	
7	H114127	EMPREENDEDORISMO	004	004	000	080	
7	H121956	CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO	004	004	000	080	

OPTATIVA 2

Per	Código	Nome da Disciplina	Cred	Teo	Prát	Cg Hor	Pré-requisitos
8	H113406	LINGUISTICA I	004	004	000	080	
8	H121239	EDUCAÇÃO, LUDICIDADE É MOVIMENTO	004	004	000	080	

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Período	Carga Horária	Créditos	Carga Horária Total	Créditos Totais
2004/1 a 2007/2	216h	10	3876h	193
2008/1 a 2008/2	108h	5	3768h	188
2009/1 em diante	100h	5	3760h	188

Fonte: Extraído do site <https://portal.unit.br/cursos/cursos-graduacao/pedagogia/>.

ANEXO C - Matriz curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade Amadeus

MATRIZ CURRICULAR - CURSO DE PEDAGOGIA

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA - 2011/01

SEM	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º	Filosofia da Educação	80
	Sociologia da Educação	80
	Humanidades, Arte e Cultura	80
	Leitura e Produção de Texto	80
	Teorias da Educação	80
	Sub-Total de 50 minutos	**400h**
2º	Teoria de Currículo/Competências e Habilidades	80
	Psicologia da Educação I	80
	Metodologia do Trabalho Acadêmico	40
	Neurociência e desenvolvimento do cérebro	40
	Leitura e Produção de Texto II	80
	História da educação	80
	Sub-Total de 50 minutos	**400h**
3º	Avaliação educacional	80
	Legislação da Educ. Básica e Políticas Públicas	80
	Alfabetização e Letramento	80
	Didática e Práticas de Ensino	80
	Psicologia da Educação II	80
	Sub-Total de 50 minutos	**400h**
4º	Fundamentos e Metod. Do Ens. da Matemática	80
	Tecnologia da Informação e da Comunicação	80
	Fund. e Metod. do Ens. de Língua Portuguesa	80
	Libras	80
	Fund. e Met. do ensino de artes	40
	Educação ambiental	40
	Sub-Total de 50 minutos	**400h**
5º	Fund. Psicopedagógicos da Aprendizagem	80
	Fund. e Métodos do Ensino de Ciências	80
	Fund. e Métodos do Ensino de História	80
	Fund. e Práticas da Educ. de Jovens e Adultos	80
	Fund. e Métodos do Ensino da Geografia	80
	Sub-Total 50 minutos	**400h**
6º	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	196
	Linguagem oral e escrita na educação infantil	80
	Matemática na educação infantil	80
	Natureza e Sociedade na educação infantil	40
	Ludicidade e movimento	40
	Comunicação e Relações Humanas	80
	Sub-Total 50 minutos	**516h**
7º	Estágio Supervisionado em Ensino infantil	196
	Planej. e Organização do Trabalho Pedagógico	80
	Gestão da Educação	80
	Estatística aplicada a Educação	80
	Metodologia, Instrumentos e Ações de Pesquisa	80
	Sub-Total 50 minutos	**516h**
8º	Educação Inclusiva e Diversidade	80
	Trabalho de Conclusão de Curso	176
	Optativa	80
	Estágio em Gestão de Processos Educativos	196
	Pedagogia Social (em espaços não escolares)	80
	Sub-Total 50 minutos	**612h**
	TOTAL DAS DISCIPLINAS	**3644**

Fonte: http://www.faculdadeamadeus.com.br/Graduacao/Web/content/graduacao/pedagogia/index.html

ANEXO D - Matriz curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade Pio X

Data: 28/03/2016
Hora: 11:20

FACULDADE "PIO DÉCIMO"
Rua Estância 362/82, Centro - Aracaju/SE - Fone: (79) 2106-3050 - Fax: (79) 3211-3363
Reconhecida pelo Decreto nº. 80.064, de 22 de janeiro de 1979. - CNPJ 13.014.758/0001-20

Relatório Cursos/Currículo

Curso: 315 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA
Total de Créditos: 167 Total Carga Horária: 3340 Currículo: 20132 Status: Atual

Disciplinas	Créditos	C. Hor.	Período	Tipo	Créd. Pré-Req.
PD315098 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	3	60	1	OB	
PD315099 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	3	60	1	OB	
PD315100 - METODOLOGIA DA PESQUISA E DO TRABALHO CIENTÍFICO	3	60	1	OB	
PD315101 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	3	60	1	OB	
PD315102 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	3	60	1	OB	
PD315103 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	3	60	1	OB	
PD315104 - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA - I	2	40	1	OB	
PD315105 - TEORIAS DA EDUCAÇÃO	3	60	2	OB	
PD315107 - PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	3	60	2	OB	
PD315108 - HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA	3	60	2	OB	
PD315109 - LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	80	2	OB	
PD315110 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	2	40	2	OB	
PD315111 - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA -	2	40	2	OB	
PD315106 - FUNDAMENTOS DA ANTROPOLOGIA E CULTURA	3	60	2	OB	
PD315112 - TEORIA DO CURRÍCULO	4	80	3	OB	
PD315113 - FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	4	80	3	OB	
PD315114 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - FUNDAMENTOS E PRÁTICAS	4	80	3	OB	
PD315115 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	4	80	3	OB	
PD315116 - LIBRAS	2	40	3	OB	
PD315117 - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA -	2	40	3	OB	
PD315118 - FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	4	80	4	OB	
PD315120 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE SOCIAL	2	40	4	OB	
PD315121 - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	3	60	4	OB	
PD315122 - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	2	40	4	OB	
PD315124 - LEITURA NA ESCOLA E LITERATURA INFANTO-JUVENIL	3	60	4	OB	
PD315125 - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA -	2	40	4	OB	
PD315123 - FUNDAMENTOS DA ARTE EDUCAÇÃO	2	40	4	OB	
PD315119 - TICS NA EDUCAÇÃO	2	40	4	OB	
PD315126 - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	3	60	5	OB	
PD315127 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EJA	3	60	5	OB	
PD315128 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR	4	80	5	OB	
PD315129 - PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES HUMANAS NO TRABALHO	2	40	5	OB	
PD315130 - RECREAÇÃO, JOGOS E BRINCADEIRAS NA EI E EF	2	40	5	OB	
PD315131 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	6	120	5	OB	
PD315113 - FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	4	80			
PD315118 - FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	4	80			
PD315132 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA	2	40	6	OB	
PD315133 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	2	40	6	OB	
PD315134 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA	3	60	6	OB	
PD315135 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	3	60	6	OB	
PD315136 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS	2	40	6	OB	
PD315137 - PSICOMOTRICIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E MOVIMENTO	2	40	6	OB	
PD315138 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR	6	120	6	OB	
PD315141 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	6	120	7	OB	
PD315142 - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, INDÍGENA E RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS	3	60	7	OB	
PD315143 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	6	120	7	OB	
PD315113 - FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	4	80			
PD315083 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL	3	60	7	OB	
PD315153 - TRABALHO DOCENTE E ÉTICA PROFISSIONAL	4	60	7	OB	
PD315146 - OPTATIVA I	3	60	8	OP	
PD315144 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	6	120	8	OB	
PD315141 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	6	120			
PD315145 - PROJETOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR	5	100	8	OB	
PD315147 - SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SOCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	3	60	8	OB	

Fonte: http://www.piodecimo.com.br/curso/1123/43857/matriz-curricular.html

Data: 28/03/2016
Hora: 11:20

FACULDADE "PIO DÉCIMO"
Rua Estância 362/82, Centro - Aracaju/SE - Fone: (79) 2106-3050 - Fax: (79) 3211-3363
Reconhecida pelo Decreto nº. 80.064, de 22 de janeiro de 1979. - CNPJ 13.014.758/0001-20

Relatório Cursos/Currículo

Curso: 315 - PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Total de Créditos: 167 | Total Carga Horária: 3340 | Currículo: 20132 | Status: Atual

Disciplinas	Créditos	C. Hor.	Período	Tipo	Créd. Pré-Req.

Total disciplinas do currículo: 50 | Total C.H. das disciplinas: 3160
Total créditos disciplinas: 159 | Total C.H. das disciplinas Pré-Requisito: 360
Total créditos Pré-Requisito: 18 | Total de Atividades Complementares do currículo: 140

Fonte: http://www.piodecimo.com.br/curso/1123/43857/matriz-curricular.html