



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

CLEIDIANE DE OLIVEIRA SILVA

**O PROFESSOR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: desafios e possibilidades na
perspectiva etnográfica**

CAMPINA GRANDE

2017

CLEIDIANE DE OLIVEIRA SILVA

**O PROFESSOR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: desafios e possibilidades na
perspectiva etnográfica**

Trabalho de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Almeida de Castro.

Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

CAMPINA GRANDE

2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da Dissertação.

S586p Silva, Cleidiane de Oliveira.

O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica [manuscrito] / Cleidiane de Oliveira Silva. - 2017

163 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Paula Almeida de Castro, Departamento de Educação - CEDUC."

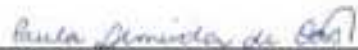
1. Educação especial. 2. Formação de professores. 3. Inclusão.

21. ed. CDD 371.9

Cleidiane de Oliveira Silva

O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica

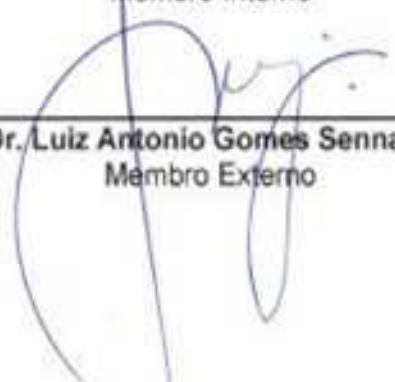
Dissertação submetida à Coordenação do Curso Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre.



Prof.ª Dr.ª Paula Almeida de Castro – UEPB
Orientadora



Prof.ª Dr.ª Patricia Cristina de Aragão Araújo – UEPB
Membro Interno



Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna – UERJ
Membro Externo

A todos que contribuíram para a concretização de mais essa caminhada. A Deus pela força e persistência, aos meus pais pelo amor e dedicação, especialmente a minha mãe que é a minha principal referência, símbolo de luta e persistência, além de ser o meu porto seguro, aos meus irmãos pelo apoio e confiança, aos amigos pelo incentivo e pensamentos positivos, aos professores pela sabedoria e cooperação, às vítimas de discriminação e exclusão que tiveram retirado o seu direito a uma educação de qualidade e principalmente a minha orientadora e amiga Profa. Dra. Paula de Almeida Castro por ter me acolhido e abraçado meu sonho, por ter proporcionado tanto conhecimento, pela generosidade expressa em todas as suas palavras e atitudes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a priori, por ter me possibilitado vivenciar fortemente todos os momentos nessa luta com fé, garra e coragem.

Aos meus pais, Maria Creuza de Oliveira Silva e Otávio Leonardo da Silva e irmãos Clécio de Oliveira Silva e Cleidineia de Oliveira Silva, cuja lembrança amorosa constituiu o grande impulso para concluir mais essa etapa de minha vida acadêmica.

A minha professora e orientadora Dr^a. Paula de Almeida Castro, não só pela participação efetiva e condução na realização deste trabalho, mas também pela amizade, compreensão e companheirismo.

Aos demais professores e professoras do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, e em especial a Prof^a Dr^a Patrícia Cristina Aragão, por todas as contribuições essenciais em meu constante processo de formação.

Aos meus amigos Adriana Sousa, Ana Maria, Darleny Borges, Elka Barros, Francisca Alves, Jocélia Silva, Lourival Júnior, Mateus de França, Mizael de Sousa, Priscilla Cavalcante, Rosane Miranda e Tátyla Moraes, fieis companheiros que sempre me apoiaram e motivaram, contribuindo para mais esta conquista.

Às minhas queridas amigas da academia, Renata Cláudia, Débora Rodrigues, Caroline Diniz e Valda Ozeane por dividirem todas as angústias e por sempre caminharmos firmes numa relação de parceria.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI e ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba por viabilizarem o processo de Cooperação Técnica, imprescindível para a concretização dessa caminhada.

Aos diretores gerais do IFPI – Campus São João do Piauí e José de Freitas, respectivamente, José Walter Silva e Silva e José dos Santos Moura por oportunizarem e me incentivarem rumo a esse ideal profissional e pessoal.

Aos colaboradores da pesquisa, alunos, equipe gestora e pedagógica do Centro Estadual de Educacional Profissional Deputado Francisco Antônio Paes Landim e particularmente a professora participante pela ajuda e disponibilidade.

Enfim, obrigado a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desse sonho.

MUITO OBRIGADA !!

Temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza e direito à diferença quando a igualdade nos caracteriza.

(Santos, 1999)

Tudo tem o seu tempo determinado e há tempo pra todo propósito debaixo do céu: Tempo de nascer e tempo de morrer, Tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou. Tempo de matar e tempo de curar. Tempo de derrubar e tempo de edificar. Tempo de chorar e tempo de rir. Tempo de prantear e tempo de dançar. Tempo de espalhar pedras e tempo de juntar pedras. Tempo de abraçar e tempo de afastar-se de abraçar. Tempo de buscar e tempo de perder. Tempo de guardar e tempo de lançar fora. Tempo de rasgar e tempo de coser. Tempo de estar calado, tempo de falar. Tempo de amar e tempo de odiar. Tempo de guerra e tempo de paz.

(Eclesiastes 3.8)

Hoje é tempo de agradecer e comemorar!

RESUMO

SILVA, C. O. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica.** 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2017.

A partir década de 90 a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no sistema regular de ensino vem sendo largamente discutida. Com a emergência do Paradigma Inclusivo, fomentado pelos movimentos internacionais, o sistema escolar, como indica a legislação brasileira, deve garantir a todos os educandos condições de acesso e permanência que os assegurem uma educação de qualidade. Esse processo vem ocorrendo paulatinamente, pois constitui uma atividade desafiadora para todos os profissionais da educação, especialmente para os professores que, muitas vezes, o concebem como um processo angustiante e cheio de incertezas. Do docente é exigida a capacidade de promover situações de aprendizagem, de elaborar estratégias de ensino, bem como mobilizar saberes teóricos e práticos que subsidiem o seu exercício profissional diariamente. Ele deve propor práticas pedagógicas que envolvam seus alunos, independente de suas peculiaridades, promovendo a inclusão escolar. A sua formação inicial deve capacitá-lo no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios inerentes ao seu ofício. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo central investigar os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva. Especificamente intencionou identificar o perfil do professor e dos alunos participantes da pesquisa; analisar a perspectiva histórica da Educação Especial no Brasil e analisar as dificuldades que são obstáculos à inclusão escolar na percepção dos participantes da pesquisa. A pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Deputado Antônio Francisco Paes Landim, situada na cidade de São João do Piauí no Sul do estado. A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo mais especificamente um estudo de caso do tipo etnográfico. Os instrumentos utilizados foram a observação participante com registro no diário de campo, entrevistas semiestruturadas e levantamento bibliográfico do objeto da pesquisa enfocando entre outros aspectos na análise e reflexão sobre os processos de formação inicial do professor para inclusão e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas. Os dados coletados foram analisados a partir da perspectiva da análise temática do conteúdo onde foram instituídas categorias com a organização, redução e interpretação dos dados com vistas a produção de uma versão teórica da realidade. Além da dissertação, foi elaborado como produto do mestrado profissional em formação de professores, um guia explicitando as condições ideais para atendimento escolar inclusivo das pessoas com necessidades educacionais específicas. Esse documento foi produzido com base na pesquisa realizada e nas vivências dos colaboradores deste estudo. Como referencial teórico buscou-se embasamento em estudiosos como: Corrêa (2004); Fonseca (1995); Mantoan (2002); Mazzota (2003); Oliveira(2004); Sage (1999), Tardiff (2014) entre outros e em documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Por fim, a investigação revelou que os processos de formação inicial

de professores destoam de uma prática pedagógica inclusiva confirmando o despreparo docente para essa atuação.

Palavras - chave: Necessidades educacionais específicas. Formação inicial. Professores. Inclusão.

ABSTRACT

SILVA, C. O. **Teacher Training for the Inclusion of Students with Specific Educational Needs: challenges and possibilities in the ethnographic perspective.** 2017. 162f. Dissertation (master's in Teacher Education) - State University of Paraiba - UEPB, Campina Grande, 2017.

From the 90's the inclusion of students with specific educational needs in the regular system of education has been widely discussed. With the emergence of the Inclusive Paradigm, fomented by the international movements, the school system, as indicated in the Brazilian legislation, must guarantee all the students the conditions of access and permanence that assure them a quality education. This process has been taking place gradually, since it is a challenging activity for all professionals in education, especially for teachers who often see it as a harrowing and uncertain process. The teacher is required the capacity to promote learning situations, to devise teaching strategies, as well as to mobilize theoretical and practical knowledge that subsidizes their daily professional practice. It should propose pedagogical practices that involve students, regardless of their peculiarities, promoting school inclusion. Your initial training should enable you to develop the skills and competencies needed to meet the challenges inherent in your craft. In this sense, the present study aims to investigate the processes of initial teacher training in the perspective of an inclusive pedagogical practice. Specifically, it aimed to identify the profile of the teacher and the students participating in the research; to analyze the historical perspective of Special Education in Brazil and to analyze the difficulties that are obstacles to the school inclusion in the perception of the participants of the research. The research was carried out at the Antonio Paes Landim Deputy School Unit, located in the city of São João do Piauí in the south of the state. The research is qualitative in nature, being more specifically a case study of the ethnographic type. The instruments used were participant observation with registration in the field diary, semi-structured interviews and bibliographic survey of the object of the research focusing, among other aspects, on the analysis and reflection on the processes of initial teacher training for inclusion and development of students with specific educational needs. The data collected were analyzed from the perspective of the content thematic analysis where categories were established with the organization, reduction and interpretation of the data with a view to producing a theoretical version of reality. Besides the dissertation, a guide was elaborated as a product of the professional masters in teacher education, a guide explaining the ideal conditions for inclusive school attendance of people with specific educational needs. This document was produced based on the research conducted and the experiences of the collaborators of this study. As a theoretical reference, the study was based on scholars such as: Corrêa (2004); Fonseca (1995); Mantoan (2002); Mazzota (2003); Oliveira (2004); Sage (1999), Tardiff (2014) among others and in legal documents such as the National Education Guidelines and Bases Law 9394/96, the Disabled Persons Statute, the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, for the Training of Teachers of Basic Education. Finally, the investigation revealed that the processes of initial teacher training are not based on an inclusive pedagogical practice, confirming the teacher's lack of preparation for this activity.

Keywords: Specific educational needs. Initial formation. Teachers. Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEEP	Centro Estadual de Educacional Profissional
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CF	Constituição Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GRE	Gerência Regional de Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSIU	Programa Seriado de Ingresso na Universidade
SECADI	Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SESPE	Secretaria de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
TAI	Termo de Autorização Institucional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. 1 - Políticas Educacionais Inclusivas: 1994 - 2005	36
Quadro 1. 2 - Comparação entre os movimentos de integração e inclusão escolar	41
Quadro 3. 1 - Categorias formadas a partir do roteiro de entrevistas e do registro das observações.	93

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	26
1.1 Breve percurso histórico da Educação Especial	26
1.2 Educação e Inclusão	32
1.3 Incluir ou Integrar: uma questão conceitual?	39
2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
2.1 Formação inicial de professores e práticas pedagógicas inclusivas: um caminho a seguir	48
2.2 Saberes e competências necessárias ao exercício da profissão docente: algumas reflexões	57
2.2.1 Saberes docentes.....	58
2.3 Repensando os cursos de formação inicial	61
3 CAMINHOS DA PESQUISA: questões metodológicas	69
3.1 Abordagem Metodológica.....	69
3.2 Etnografia e Inclusão	71
3.2.1 Estudo de caso com viés etnográfico	75
3.3 Instrumentos	77
3.4 Reconhecendo o lócus da pesquisa.....	80
3.5 Participantes.....	82
3.6 Aspectos éticos	84
3.7 Procedimentos e Análise de Dados	85
3.8 Resultados e Discussões	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
APÊNDICES	107
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR – APÊNDICE A	108
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS – APÊNDICE B.....	110
UMA ESCOLA PARA TODOS	111
EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS	139

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA	140
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE	141
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE	143
TERMO DE ASSENTIMENTO (TA) (NO CASO DO MENOR)	145
TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS DE ARQUIVO (PRONTUÁRIOS).....	148
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS).	149
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ	150
TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	152
TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO E COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS	153
REFERÊNCIAS	154

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação brasileira, desde os seus primórdios, é marcada por práticas de segregação e exclusão. Alunos com deficiência foram (e ainda são) alvo de preconceito e estigma tendo por muito tempo o seu acesso ao processo de escolarização cerceado.

Os primeiros atendimentos a essa classe que era duramente marginalizada não tinha um viés educacional. O objetivo era apenas atendimento clínico/terapêutico e separar pessoas com deficiências dos demais alunos. Pessoas, fora do padrão imposto como normalidade, não conviviam no meio social, daí a insistência do sistema educacional em resistir em aceitar e atender esse público (MAZZOTTA, 2011).

Em meados do século XVII surgiram as primeiras instituições educativas para alunos com deficiência no Brasil. Uma intensa reforma educacional iniciou atingindo diversos países. A partir dos mecanismos legais, especificamente a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 de 1996 no contexto nacional e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948, (DUDH) e da Declaração de Salamanca (1994) em âmbito internacional, os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) tiveram o direito à educação garantido. Inicialmente em instituições especializadas, substitutivas ao ensino regular, e na década de 90, com o advento do Paradigma Inclusivo, em escolas comuns, tornando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) um complemento ao ensino regular.

Vale salientar que o termo Necessidades Educacionais Específicas ainda é incompreendido por muitos que constituem o processo educativo. Ao longo dessa produção diversos termos serão encontrados na tentativa de delimitar um grupo de pessoas que apresentam situações de aprendizagem que exigem um atendimento diferenciado: excepcionais, Portadores de Necessidades Especiais (PNE), pessoas com necessidades educacionais especiais, deficientes e pessoas com necessidades educacionais específicas.

Todos esses termos eram utilizados de acordo com a concepção que se tinha da possibilidade de inserção desses sujeitos em sociedade e na vida comunitária, pois o movimento de inclusão perpassava o aspecto pedagógico. A proposta do Paradigma da Inclusão escolar é consequência do movimento mundial de Inclusão Social.

À medida que a proposta de inclusão ganhava força procurava-se extinguir qualquer forma de preconceito e discriminação, daí as frequentes mudanças de terminologias. Essas transformações ocorreram na tentativa de neutralizar ou atenuar práticas segregacionistas sofridas pelas pessoas com limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades e superdotação. É importante utilizarmos uma nomenclatura que coadune com os parâmetros de uma sociedade inclusiva. Isso não se resume a uma preocupação somente do ponto de vista semântico. Terminologias eivadas de estigmas, estereótipos e preconceitos precisam ser totalmente abandonadas (SASSAKI, 2003).

A expressão excepcional foi utilizada de 1950 a 1970 para designar todas as pessoas com deficiências de qualquer natureza. A lei 4024 de 1961, antiga LDB, previa a garantia da educação dos excepcionais em seu artigo 88: “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Com a promulgação da atual LDB, o termo excepcionais, foi substituído por Portadores de Necessidades Especiais.

Essa nomenclatura foi extinta após debate mundial na Convenção Internacional de Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiências (SASSAKI, 2003). No ano de 2008 o Brasil ratificou essa Convenção e seu Protocolo incorporando-os à legislação brasileira, uma vez que a ideia de portador é aquela de quem carrega consigo algum objeto o que não pode ser comparado a uma deficiência. Ninguém carrega uma deficiência. A pessoa é deficiente ou a pessoa não é deficiente.

Apesar de quase uma década já ter passado, esse termo ainda é muito utilizado especialmente por profissionais da educação. A LDB 9394/1996 pontuava em seu texto até o ano de 2012 a expressão Necessidades Educacionais Especiais. A sua nova redação, instituída pela Lei 12.796 de 2013, especifica o público alvo da Educação Especial, modalidade que perpassa todos os níveis de ensino. Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação constituem o público alvo da Educação Especial abandonando o termo necessidades educacionais especiais haja vista que os educandos de um modo geral merecem um atendimento educacional especial.

A lei de nº 13.146, de 06 de julho de 2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e traz em seu conteúdo o termo Necessidades Educacionais Específicas ao explicitar sobre as especificidades dos educandos com deficiência, inclusive no processo educativo, englobando o público alvo da Educação Especial.

É notório que cada uma dessas terminologias atende a uma concepção de educação concebida em cada período. Não há como distanciar a proposta educativa da época (paradigmas) dos termos utilizados. Cada expressão representa um modelo. Atualmente vivenciamos a era da inclusão, modelo vigente que não exige um ideal de aluno. Cabe ao professor não tão somente apropriar-se e compreender esse processo histórico como também favorecer as condições de aprendizagem de seus alunos indistintamente.

Com o advento do Paradigma Inclusivo o profissional docente passou a ter o seu papel ressignificado, abandonando as práticas tradicionais de ensino que privilegiavam um ideal de aluno e uma pedagogia conteudista baseada na transmissão mecânica do conhecimento. A sua função estava além de tarefas que exigissem a memorização, passividade e homogeneidade dos alunos. A atuação docente está voltada para o diverso e heterogêneo. Do professor é exigida a capacidade de articular saberes teóricos e práticos, advindos de seu processo de formação inicial, que proporcione uma pedagogia comum e ao mesmo tempo diferenciada e que atenda incondicionalmente todos os educandos.

Dessa forma o presente estudo tem como objetivo central: Investigar os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, e como objetivos específicos: 1) Identificar o perfil do professor e alunos participantes da pesquisa; 2) Analisar a perspectiva histórica da Educação Especial no Brasil e 3) Analisar as dificuldades que são obstáculos à inclusão escolar na percepção dos participantes da pesquisa.

O interesse por pesquisar os processos formativos iniciais de professores na perspectiva da inclusão escolar é oriundo de experiências por mim vivenciadas durante o meu processo de formação inicial e profissional.

Em 2003 finalizei o Ensino Médio e prestei vestibular para Licenciatura Plena em Espanhol e Tecnólogo em Ciências Imobiliárias. Só obtive êxito no eixo tecnológico e no ano seguinte, em 2004, iniciei o Tecnólogo em Ciências Imobiliárias, no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI). Durante esse período me dedicava às atividades do curso, ministrava aulas particulares, atividade que praticava desde os treze anos, e me preparava para prestar novamente o vestibular.

Em 2005, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. As universidades federais de todo o país haviam aderido ao Programa Seriado de Ingresso na Universidade- PSIU. A cada ano o (a) estudante do Ensino Médio realizava uma avaliação referente a uma das séries da última etapa da Educação Básica. Como eu já havia concluído participei do chamado PSIU Geral, ou seja, realizei as provas do primeiro, segundo e terceiro ano, além da redação em quatro dias consecutivos.

Assim prestei vestibular para o curso de Pedagogia por sempre acreditar que tinha um grande potencial para o magistério e que essa habilidade poderia ser desenvolvida na academia, com as minhas experiências e com as trocas com os colegas de profissão. Eu tinha amor e orgulho pela escolha que havia feito e apesar dos crescentes discursos de desvalorização por mim presenciados ainda em minha formação básica tinha veemência pela profissão que ora abraçava.

Na UFPI conheci a aluna Rogéria, deficiente visual e também aluna do curso de Pedagogia. Rogéria estava a muitos períodos á minha frente e logo depois de concluir seu curso foi selecionada no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) de nossa universidade. Inquietava-me saber como com todas as suas “dificuldades” ela conseguia se superar e avançar na academia. O mestrado era o sonho de muitos, inclusive o meu que engatinhava rumo a esse ideal.

Após alguns períodos, passei a cursar a disciplina Fundamentos da Educação Especial, ministrada pela Professora Dr^a Ana Valéria Fortes Lustosa, atualmente pós-doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

O estudo dessa disciplina me instigou a refletir sobre o papel do profissional docente no processo de inclusão escolar. Somado a esse fator, ainda no percurso da graduação, estagiei em escolas da rede pública do município de Teresina. Os estágios

curriculares permitiram um contato superficial com a profissão docente e com as demandas reais da Educação. Digo superficial por acontecerem em forma de encontros estanques e imediatistas que não favoreciam uma reflexão sobre a ação. Nesse contexto, percebi a necessidade de experiências que instrumentalizassem mais profundamente a minha prática e fui em busca dos estágios extracurriculares.

Um dos estágios viabilizou um contato mais próximo com uma aluna com Síndrome de Down leve. O processo educativo da referida aluna servia como modelo. Ela estudava em uma escola da rede particular na zona norte de Teresina bastante conceituada que dispunha dos mais variados recursos materiais necessários para a sua inclusão.

Aliados a esses fatores também existia uma equipe multiprofissional (pedagoga, psicopedagoga e acompanhante individual) que assessorava o processo ensino/aprendizagem da discente que estava no nível 2 da Educação Infantil. Apesar de todo esse aparato, em alguns momentos em que tive contato com a docente e discente percebia a professora insegura e fragilizada na condução do processo.

Essa experiência motivou e oportunizou a produção do trabalho monográfico de conclusão de curso nessa área do conhecimento intitulado: “O papel do professor no processo de inclusão”. A investigação foi realizada na referida escola e apesar de constatada a importância dos professores na inclusão escolar de alunos com NEE ficou visível o seu “desconforto” ao atuar com esse público.

Assim em meio ao estágio e realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) várias hipóteses foram por mim levantadas em relação à prática da professora: Os professores sentem-se preparados para atuar na perspectiva de uma educação inclusiva? Os processos de formação inicial de professores os prepara para essa nova concepção de educação? Qual a contribuição da formação inicial na proposição de práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades dos educandos? Que dificuldades sentem os professores ao trabalharem com alunos com Necessidades Educacionais Específicas? Qual a relação do currículo com a realidade dos educandos?

Ao finalizar a graduação em Pedagogia passei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina- SEMEC como professora do ensino

infantil. Recebi uma turma de 24 alunos, dentre eles estavam 2 (dois) com necessidades educacionais específicas: um com hidrocefalia e outro com a síndrome do espectro autista. Tudo era essencialmente novo e desafiador para mim.

A escola não dispunha de recursos materiais e humanos que pudessem facilitar a minha prática, os alunos não tinham Atendimento Educacional Especializado e o meu domínio teórico-prático estava essencialmente comprometido. Naquele momento compreendi a complexidade da profissão docente e os desafios que a escola contemporânea nos propõe.

Passei a estudar especificamente sobre as especificidades do meu alunado. Percebia que a minha graduação havia deixado uma lacuna enorme, não por não ter trabalhado todos os tipos de deficiências, mas sim porque não tinha me possibilitado vivenciar situações reais que me aproximassem do meu cotidiano enquanto profissional docente. Não conseguia colocar em prática os aspectos teóricos trabalhados na academia. A universidade, assim como as escolas tradicionais, trabalhava na perspectiva do aluno padrão.

Os saberes advindos da formação subsidiavam a minha prática pedagógica, porém não me sentia preparada para ofertar uma educação de qualidade a todos os alunos indistintamente. Os professores tendem a reproduzir em seu trabalho o que vivenciaram em seus cursos de formação inicial e as suas experiências enquanto estudantes, e isso justifica esse estudo. É precisamente em torno da questão dos processos de formação inicial de professores para a educação inclusiva que se enquadra a temática do presente estudo.

Três anos depois do meu ingresso na SEMEC, na qualidade de professora do ensino infantil, fui aprovada no concurso para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI para o campus da cidade de São João do Piauí. Atualmente exerço o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais e atuo diretamente na assessoria pedagógica dos cursos de Ensino Médio e Superior.

Um ano após o meu ingresso na instituição assumi a Coordenação Pedagógica do campus e na sequência a coordenação de um núcleo de atendimento às pessoas com NEE.

Esse departamento dá suporte às pessoas com necessidades específicas em todos os níveis de ensino ofertados e aos professores que trabalham com esse público. É denominado NAPNE- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, e é atualmente regulamentado pela resolução 035 de 2014 que aprova o seu funcionamento, organização e atribuições em todos os polos de toda a rede federal de educação do país.

O NAPNE responde pelas atividades da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) propostas pelo governo federal e pelas Políticas de Inclusão do IFPI, tem por finalidade promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Com a minha participação no referido núcleo percebi o quão nossos professores estavam inseguros e insatisfeitos ao lidar com alunos com NEE. Eles não se sentiam efetivamente preparados e capazes de propor práticas que envolvesse todos os discentes. Essa experiência reforçou a necessidade de fomentar as discussões sobre os processos de formação inicial para uma prática pedagógica inclusiva, uma vez que a formação inicial do professor deve instrumentalizá-lo para a organização do ensino e a gestão de classe para que ele possa organizar situações de aprendizagem que abarquem todos os seus alunos e como mediador responsável por propiciar situações de ensino que oportunizem uma aprendizagem significativa a todos.

Discutir a formação inicial de professores para a proposição de práticas pedagógicas inclusivas é sem dúvida nenhuma o cerne, ou seja, a espinha dorsal deste trabalho. A relevância da pesquisa se assenta no argumento de que para que a inclusão escolar se efetive, faz-se necessária uma política de formação inicial dos professores que lhes forneça subsídios teóricos para trabalhar pedagogicamente as demandas de nossa sociedade.

Ao profissional docente compete mobilizar saberes teóricos e práticos que lhe deem condições de oferecer oportunidades de aprendizagem aos seus alunos valorizando as suas realidades e especificidades. As diferenças além de aceitas devem ser respeitadas e valorizadas. A sala de aula é um espaço rico e privilegiado para a diversidade.

É imprescindível que se supere a dicotomia inclusão/exclusão e que se valorize a diversidade concebendo-a como um aspecto enriquecedor para o processo ensino aprendizagem. “Inclusão escolar não significa desconsiderar as especificidades e necessidades de cada aluno” (MANTOAN, 2011, p. 121), mas sim tornar relevante as características de cada um de modo a desenvolver suas habilidades. O foco é nas potencialidades e não nas limitações.

A universalização do saber requer práticas que superem a mera acessibilidade física e arquitetônica dos ambientes escolares. O movimento inclusivo refuta toda e qualquer forma de exclusão. A diversidade não deve provocar desigualdades. Todos nós somos diferentes, a diferença é o que nos iguala. As escolas assumem um novo papel. O desafio é construir e pôr em prática uma pedagogia que alcance todos os alunos da classe, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada e assegurar recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais em todas as etapas e modalidades da educação (BEYER, 2006).

Muitos avanços ocorreram no campo da Educação Inclusiva, porém ainda vivenciamos situações que oficializam e ratificam a discriminação no Brasil. Um exemplo é a prática de algumas instituições escolares oficiais ainda adotarem a medida de recusar a matrícula de alunos com deficiências intelectuais ou físicas de qualquer natureza. Muitas dessas escolas alegam não estarem aptas do ponto de vista estrutural para atender os alunos. Essa atitude deslegitima todo o processo em busca da igualdade de oportunidades, de acesso e permanência aos espaços educativos vivenciados pelas pessoas com NEE.

Assim, percebe-se que ainda há um distanciamento teórico e prático no que concerne a inclusão escolar de alunos com NEE. As escolas não conseguem aplicar o que nosso ordenamento jurídico prescreve.

Para alcançar a proposta deste estudo foi realizada uma vasta revisão da literatura pertinente baseada em autores que investigam sobre a formação inicial docente e educação especial na perspectiva do paradigma inclusivo. Essa revisão

permeou toda a investigação. Também foi realizado um estudo de caso com viés etnográfico em uma escola da rede pública estadual no município de São João do Piauí. Esse tipo de investigação propicia a imersão do pesquisador na realidade analisada sem que ela intervenha ou modifique o espaço.

Em termos estruturais, a dissertação está organizada em quatro capítulos. Cada capítulo procura contextualizar a temática inclusão e os processos de formação inicial de professores contemplando a exigência do paradigma da inclusão escolar. O primeiro capítulo, "**A história da educação especial no Brasil**", aborda a trajetória da Educação Especial no Brasil, a influência dos movimentos internacionais, destacando os Paradigmas, a concepção vigente e a legislação pertinente.

O segundo capítulo, "**Formação docente e educação inclusiva**", está dividido em três tópicos principais, onde o primeiro propõe uma reflexão sobre a formação inicial de professores, o segundo elucida os saberes constituídos ao longo processo formativo e as práticas pedagógicas desse profissional ao atuar com alunos com Necessidades Educacionais Específicas e o terceiro enfatiza um repensar sobre um novo modelo de formação que subsidie a prática docente e minimize as barreiras ao processo de inclusão escolar.

O terceiro capítulo, "**Caminhos da pesquisa: questões metodológicas**", descreve a trajetória de desenvolvimento da pesquisa realizada, a abordagem metodológica: pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica, participantes e o campo de investigação, os instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para análise e para o alcance dos objetivos propostos. Também comporta a análise dos dados coletados por meio de entrevistas, observação participante e gravações de áudio. Foram realizadas categorizações a partir do corpus recolhido. As categorias agrupam os dados sob um determinado título englobando as informações observadas a partir da prática pedagógica e de entrevista concedida pela profissional docente da educação básica, colaboradora deste estudo, e de um discente com Necessidades Educacionais Específicas.

Como produto foi elaborado um guia explicativo sobre o atendimento escolar inclusivo das pessoas com necessidades educacionais específicas. Esse documento apresenta as condições mínimas e as condições ideais para a efetiva inclusão de todos

os discentes fazendo um comparativo de como as instituições escolares atuam e o que de fato necessitam para se tornarem um ambiente democrático, igualitário e condizente com as propostas de um ensino inclusivo.

Esse guia intitulado, “**Uma Escola para todos**”, é produto da pesquisa realizada com os colaboradores deste estudo e não tem a pretensão de se tornar “panaceia” para os processos de inclusão no ensino regular, uma vez que cada realidade é única e os sujeitos são heterogêneos.

Ademais o trabalho é finalizado apresentando considerações, fomentando reflexões e pontuando as conclusões alcançadas sobre o objeto da pesquisa: os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva.

Acredita-se que a pesquisa poderá trazer benefícios para a construção de conhecimento acerca da temática, possibilitando o fortalecimento das discussões, impulsionando a uma reflexão sobre os processos de formação inicial de professores para o desenvolvimento de ações que favoreçam a inclusão escolar e práticas educativas diferenciadas que atendam todos os alunos, independente de suas especificidades.

Fortalecer práticas e estimular ações necessárias para a oferta de uma educação de qualidade para todos é o grande desafio especialmente da sociedade contemporânea. Indiscutivelmente esse desafio envolve rupturas, desconstruções e construções de diversos segmentos, dentre eles dos espaços de formação básica de professores.

1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Discutir a universalização da educação, o direito de todos à cidadania e, coerentemente, lutar pelo princípio da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento, reflexão sobre a realidade (CAIADO, 2003).

O presente texto explanará sobre a trajetória da Educação Especial no Brasil destacando a influência dos movimentos internacionais em nosso país, bem como os marcos legais nacionais que consolidaram a Educação Especial brasileira na perspectiva de Educação Inclusiva. Também serão discutidos os Paradigmas pontuando as transformações teóricas e práticas importantes que ocorreram no âmbito da inclusão escolar que ora significavam avanços e ora retrocessos.

Iniciaremos realizando uma retomada sobre as primeiras instituições destinadas a atender alunos com necessidades educacionais específicas e em seguida aprofundaremos o debate em torno do conceito de Inclusão a partir da nossa realidade educacional. É mister destacar que o presente texto não tem a intenção de mostrar a Educação Especial e Inclusiva em uma perspectiva integral e linear.

Neste sentido faremos um breve percurso sobre o processo de evolução da Educação Especial no Brasil para que se possa compreender e refletir como ocorreu de fato a caminhada dessa modalidade de Educação em nosso país e o que precisamos para avançar e efetivamente promover uma educação justa e democrática baseada nos princípios de qualidade e equidade.

1. 1 Breve percurso histórico da Educação Especial

Por muito tempo a Educação Especial no Brasil foi concebida como uma assistência clínica dada aos alunos com deficiências sejam elas físicas ou intelectuais. Essa assistência se resumia a um atendimento tipicamente terapêutico que visava separar os alunos com deficiências dos alunos não deficientes. Estudos feitos por Mazzotta (2011) mostram que um dos grandes obstáculos do processo de escolarização dos alunos com deficiências era o desconhecimento sobre as necessidades específicas desse grupo de alunos. Isso reforçava o preconceito e o

estigma vivenciado por esse alunado. “[...] a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

As primeiras organizações em favor do atendimento educacional das pessoas com deficiência ocorreram na Europa, se ampliando para os Estados Unidos e o Canadá e subsequentemente outros países, dentre eles o Brasil (JANUZZI, 1992).

Paris foi pioneira ao fundar em 1770 a primeira instituição especializada na educação de “surdos-mudos”. O francês Charles M. Eppé foi o protagonista nessa fundação. Além de inventar o método de sinais que objetivava definir objetos que não podiam ser inferidos por meio dos sentidos, também produziu obras escritas que junto a esses projetos impulsionaram outras práticas no campo educacional para deficientes auditivos e visuais da época. Sua principal obra escrita foi a intitulada “A verdadeira maneira de instruir os “surdos-mudos””.

Ainda em Paris, o fundador Valentin Hauy, constituiu o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1784 que concebia atendimento educacional especializado para os deficientes visuais. Ele fazia uso dos grafemas em relevo, o que incentivou a abertura de outras instituições escolares para cegos. Mais tarde, em 1829, um jovem francês chamado Louis Braille lançou a escrita mais eficiente para cegos, o braile¹ (MAZZOTTA, 2011; BUENO, 1993; JANUZZI, 1992).

A partir disso outros estudiosos, dentre eles médicos e educadores, como Jean Marc Itard, Johann J. Guggenbuhl e Maria Montessori lideraram e encabeçaram projetos educacionais que tinham a finalidade de desenvolver programas para deficientes físicos e mentais.

Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) ficou conhecido por ter recebido a tarefa de educar Victor, garoto capturado no Sul da África em 1800. Victor tinha um forte comprometimento intelectual que configurava um retardo mental profundo sendo comparado a um animal doméstico. Itard foi o primeiro a utilizar métodos sistematizados para educar um garoto com deficiência mental.

¹ Sistema composto por pontos em relevo que, conforme organizados, representa as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais, os símbolos matemáticos e químicos e as notas musicais (SILVA, 2010).

Já em âmbito nacional, as primeiras instituições educativas para alunos deficientes no Brasil foram criadas a partir do século XIV: o Instituto Benjamin Constant (IBC), na época denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que logo depois foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e que atendia meninos surdos que possuíam entre sete e quatorze anos de idade (MAZZOTTA, 2011; BUENO, 1993; JANUZZI, 1992). Essas primeiras organizações tinham iniciativa particular. Motivados pelas ações internacionais e pelo liberalismo, pais, educadores, amigos e simpatizantes com a causa colaboravam para que os alunos com deficiências tivessem direito a uma educação de qualidade e a inclusão social.

Ainda podemos observar que a Educação Especial brasileira é marcada por duas vertentes pedagógicas: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira vertente tem como fundamento os princípios médicos. A educação dos deficientes foi desde o início vinculada aos pressupostos desses profissionais. Neste sentido os ensinamentos medicinais influenciaram profundamente as práticas escolares responsabilizando a saúde e a educação pela regeneração da sociedade (SILVA, 2010).

Aliada a esses preceitos começou a ser pregada a eugenia, campanha que defendia que as características humanas eram herdadas e que a humanidade só ascenderia se somente as características positivas fossem transmitidas (SILVA, 2010). Esse preceito alcançou diversos países, inclusive o Brasil, e apesar dessa tendência ter reforçado a segregação, um aspecto positivo foi alcançado. Perceberam a importância da Pedagogia e criaram instituições escolares em salas anexas aos hospitais. A vertente foi além do atendimento pedagógico possibilitando o processo de escolarização de pessoas com deficiências.

Já na vertente psicopedagógica, a ênfase está nos princípios psicológicos e os deficientes são classificados de acordo com seu rendimento acadêmico, baseado na escala métrica de inteligência de Binet e Simon (JANUZZI, 2004). Assim diversos alunos passaram a ser considerados desviantes acentuando a exclusão com os que apresentavam deficiências mais severas. Também influenciada pelo Movimento da Escola Nova a intervenção psicológica no campo educacional teve ainda mais respaldo, pois durante a ascensão da tendência pedagógica renovada não diretiva a escola tinha

como papel primordial a formação de atitudes e autorrealização. Assim Lucckesi define a concepção de Educação e o papel da escola nesse período ao explicitar que as instituições escolares “[...] devem estar mais preocupadas com os problemas psicológicos que com os pedagógicos ou sociais” Lucckesi (2011, p. 78). Fica evidente que a ênfase do processo educativo supervaloriza as relações em detrimento da transposição de conhecimentos acentuando os preceitos da vertente psicopedagógica.

Ainda nesse sentido os autores Januzzi (2004), Mazzotta (2011), Bueno (2011) e Mantoan (2011) produziram diversos trabalhos que versam sobre a História da Educação Especial colaborando no entendimento do processo de evolução do atendimento educacional ofertado aos alunos com NEE no Brasil e no mundo.

Bueno (2011), baseado em Kirk e Gallagher (1987), divide a Educação Especial em quatro estágios. Cada um desses estágios representa o modo como os “excepcionais” eram tratados em sociedade. No primeiro estágio, na era pré-cristã, os deficientes eram abandonados, geralmente maltratados e algumas vezes chegavam a ser exterminados. Práticas de negligência eram muito comuns na sociedade europeia durante a Antiguidade (PESSOTI, 1984). Os alunos com deficiências não tinham o direito de conviver socialmente e por isso eram severamente excluídos.

O desconhecimento, o preconceito e o medo reforçavam as atitudes de segregação e até de violência. O processo de escolarização desses sujeitos era considerado impossível, visto que eram rotulados como provenientes de uma raça subumana (BUENO, 2011).

No segundo estágio houve uma forte mudança no tratamento das pessoas com deficiências. Com a expansão da doutrina cristã, na Idade Média, os deficientes eram alvo de proteção e despertavam o sentimento de piedade e ternura iniciando, como mostra Silva (2010), uma visão mais humanística da deficiência. “Na Era Cristã, as pessoas com deficiências foram alvo de caridade e eram acolhidas em conventos ou igrejas, nas quais, possivelmente em troca de pequenos serviços ganhavam a sobrevivência” (SILVA, 2010, p. 16).

Já no terceiro estágio surgiram as instituições que forneciam atendimento escolar específico, onde os alunos com deficiências eram escolarizados, porém segregados dos demais alunos não possuindo o direito de conviver nos mesmos espaços de

aprendizagem formal, e o último estágio se destaca pelo crescente movimento, iniciado no final do século XX, que preza pela integração dos deficientes em sociedade e no ensino regular. Assim Bueno (2011) define o panorama da Educação dos deficientes desde os primórdios até os dias atuais:

Em suma, o período anterior ao advento e desenvolvimento da sociedade moderna é considerado como um longo período de gestação, em que as atitudes com os excepcionais oscilaram entre os maus tratos e piedade, situação que se modifica na nova sociedade, quando vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social aos deficientes, até se chegar aos dias de hoje, em que sua integração se efetiva ou está em vias de se concretizar (BUENO, 2011, p.62).

Para Mazzotta (2011) a divisão da história da Educação Especial brasileira ocorre em dois períodos. Cada período é referenciado por ações concretizadas em cada época:

- 1) de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares: período caracterizado pela fundação de estabelecimentos tradicionais com a proposta de atendimento educacional especializado aos deficientes como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) anteriormente mencionados.
- 2) de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional: período caracterizado pelo desenvolvimento de ações do governo federal em prol do atendimento escolar dos alunos com deficiência. A primeira Campanha desse movimento foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída pelo Decreto Federal 42728 de dezembro de 1957 que tinha como objetivo promover medidas essenciais para a educação e assistência aos deficientes auditivos em todo o Brasil.

O primeiro momento foi marcado pela criação de instituições de caráter filantrópico e associações para atender pessoas com deficiências. Institutos pedagógicos e centros de reabilitação, na maioria das vezes de iniciativa privada também foram instituídos. A partir de 1960 houve um aumento considerável de instituições que ofertavam ensino especializado aos alunos com deficiências.

A prática da segregação estava cada vez mais acentuada, época conhecida em nosso país como período de institucionalização, passando a ser amplamente vista e questionada. A luta pelo processo de escolarização dos alunos com NEE no ensino regular iniciou e a escola passou a desempenhar um novo papel diante das medidas políticas e econômicas que estavam acontecendo em nosso país como nos explica Leite (2007):

Durante quase todo o século XIX os deficientes eram vistos como "não desejados" e nada atraentes fisicamente, viviam encarcerados em instituições-prisões, autênticos guetos, "depósitos e reservas de segregados". Esse século também se caracterizou por um tempo de grandes descobertas, principalmente nos campos da Medicina, Biologia e Saúde, pois se iniciou a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas. Assim, começou o período de segregação institucional: o deficiente era tratado como doente em alguma instituição, excluído da família e da sociedade. Ao mesmo tempo, foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, visto que a sociedade começava a admitir que deficientes poderiam ser produtivos se recebessem tratamento adequado (LEITE, 2007, p. 19).

A sociedade produtiva necessitava de mão de obra e recursos humanos: técnicos, operários, planejadores que exerceriam um importante papel no desenvolvimento econômico do país (JANUZZI, 2004).

Ainda no segundo período podemos destacar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024 de 1961 que possibilita aos alunos "excepcionais" o direito à Educação. "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" (BRASIL, 1961).

A referida lei, marco histórico da educação brasileira, ratifica a segregação dentro dos espaços educativos, pois ao propor integração no sistema geral somente quando possível permite que as instituições escolares se recusem a aceitar a matrícula de alunos cujas características individuais requeiram práticas pedagógicas diferenciadas. Isso acentua a dualidade inclusão/exclusão vivenciada pelos alunos com NEE.

Apesar da legislação vigente na época não atender aos ideais de um sistema verdadeiramente justo e democrático e ainda possibilitar práticas de segregação e

exclusão não podemos deixar de reconhecer que a partir dela iniciou o movimento que visava superar o período de institucionalização no Brasil. Esse período denominado de princípio de normalização, oriundo dos países escandinavos, assegura a oportunidade de todas as pessoas participarem indistintamente de qualquer ambiente contrariando os pressupostos da institucionalização (MENDES, 2006).

Com a propagação desse princípio em todo o universo e no Brasil, na década de 1970, as instituições educativas passaram a possibilitar o acesso das pessoas com NEE ao sistema regular dando início ao Paradigma da Integração. Inicialmente esse modelo respondia aos anseios da sociedade possibilitando que os alunos com NEE tivessem acesso às salas de aula comum. Porém na prática os alunos estavam inseridos nos espaços comuns e mesmo assim continuavam segregados. Os métodos eram excludentes e não havia proposta de um currículo flexibilizado. A integração se resumia às mudanças estruturais e a mera inserção dos alunos no ambiente escolar regular.

Esse período, explicitado no parágrafo anterior, antecede o que Mantoan (1998) acrescenta como terceiro período que vai de 1993 até os dias atuais, onde começaram a surgir as primeiras iniciativas em favor da inclusão em nosso país.

Esse movimento sofreu fortes influências de organizações internacionais, grupos políticos e entidades não governamentais a partir da década de 90, momento em que a educação passou por intensas transformações que permearam o sistema educacional brasileiro como um todo.

A luta pela igualdade de oportunidades e garantia dos direitos constitucionais ampliou-se. Com isso a ideia de inclusão passou a ser amplamente disseminada e arduamente discutida alcançando os diversos cenários da sociedade em geral.

1. 2 Educação e Inclusão

Uma intensa reforma aconteceu no cenário educacional brasileiro a partir da década de 90. Com o princípio da universalização da educação básica buscou-se atingir a proposta da Educação Inclusiva.

Diversos países do mundo, dentre eles o Brasil, foi fortemente influenciado por movimentos internacionais que iniciaram no final da década de 80. Esses encontros impulsionaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem em Jontiem na Tailândia em 1990. “Os preceitos da declaração final, intitulada “Educação para Todos”, desde então vem influenciando a política de educação inclusiva no Brasil como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social” (PLETSCH, 2014, p. 41).

Ainda nesse período, em 13 de julho de 1990, foi expedido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei 8.069 que contemplava em seu documento no artigo 53, o “direito da criança e do adolescente à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1990).

A promulgação desse dispositivo legal reforçou o texto da Constituição Federal que preconiza a Educação como um direito de todos indistintamente e o acesso e permanência na escola.

Alguns anos depois em 1994 foi realizada pelo governo espanhol a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade” que resultou na Declaração de Salamanca. Esse documento interferiu fortemente na constituição de políticas públicas educacionais e práticas educativas em todo o mundo.

No Brasil foi promulgada dois anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que dedicava um de seus capítulos à Educação Especial representando um importante avanço, embora como afirma Ferreira (1998), que em nosso país, onde “[...] o acesso à educação de pessoas com deficiência é escasso e revestido do caráter de concessão e do assistencialismo [...]” (Ferreira, 1998, p. 1). É preciso ultrapassar o plano teórico e o viés de um modelo médico e assistencialista e concretizar práticas educacionais inclusivas como corrobora Miranda:

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar

conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (MIRANDA, 2008, p. 40).

Diversos foram os dispositivos legais e diretrizes instituídas na intenção de garantir e promover a educação básica e a qualidade do ensino inclusive para as pessoas com NEE: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) (PLETSSCH, 2014). Além das questões teóricas e práticas não há como desconsiderar que transformações estruturais no sistema educacional são fundamentais para o acesso, permanência e sucesso dos alunos com NEE.

Logo em seguida, em 2001, embasadas na Declaração de Salamanca, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Além de oficializar o termo Educação Inclusiva, abandonou a nomenclatura portador de necessidades educacionais especiais e adotou as propostas de flexibilização, adaptação curricular e os serviços de apoio pedagógico nas escolas de ensino regular para os alunos com NEE. Assim as escolas deveriam se organizar de modo a ofertar em suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns(...)V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive

por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa(...) (BRASIL, 2001).

Nesse mesmo ano o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio da lei 10.172/2001 que determinava que em um período máximo de dez anos todos os entes federados: governos municipais, estaduais e federais deveriam atingir metas relacionadas à Educação e especificamente a Educação Especial. Uma dessas metas visava o desenvolvimento de programa de qualificação de professores, além da inclusão de disciplinas e conteúdos nos currículos de formação inicial de professores que os capacitassem a trabalhar com alunos com NEE.

Com a promulgação da lei 10.436, no ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é definida como o meio “comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (art. 1º). Dessa maneira os sistemas educacionais em todas as esferas deveriam garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Libras.

O avanço quanto à inclusão da referida língua na matriz curricular do processo de formação inicial de licenciados e outros profissionais relacionados à Educação ganhou força no ano de 2005 com o Decreto 5.626, pois a referida língua, enquanto disciplina, passou a ser inserida obrigatoriamente nos cursos de formação inicial de professores em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia dos sistemas público e privado. Já nos demais cursos de formação superior e profissional deve ser ofertada como disciplina optativa.

Pletsch (2011) elaborou um quadro informativo sintetizando os dispositivos legais de políticas de educação inclusiva que foram estabelecidos no país no intervalo de 1994 até 2005. Essas informações foram coletadas pela autora no sítio do Ministério da Educação e explicita a tentativa de se estabelecer uma educação de qualidade para todos.

Quadro 1.1 - Políticas Educacionais Inclusivas: 1994 - 2005

Ano	Documento	Dispõem sobre
1994	Política Nacional de Educação Especial	Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p. 7)
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Oficializou em nosso país os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais”, regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as modalidades de atendimento, e apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
2001	Decreto 3.956 (Declaração de Guatemala)	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala) e estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “[...] trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (p. 22).
2002	Lei 10.436, regulamentada pelo decreto 5.626/05	Dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia.

Fonte: PLETSCH (2011, p. 43).

Além de todos esses mecanismos legais, um de extrema importância foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. A proposta dessa Convenção, que tinha como objetivo defender e garantir condições de vida com dignidade e respeito a todas as pessoas com deficiências eliminando qualquer forma de preconceito e discriminação e promovendo a igualdade de oportunidades e a plena efetivação e participação em sociedade, foi afirmada pelo Brasil em 2008.

Ainda no ano de 2008, uma das ações no âmbito político na área da Educação Especial foi a publicação do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes lançou esse documento em 2008.

A Política visa assegurar a inclusão escolar dos alunos que compõem o público alvo da Educação Especial: alunos com deficiências física ou intelectual, com superdotação ou altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, além de garantir a oferta do AEE em todos os níveis de ensino e preferencialmente na rede regular de ensino em turno oposto ao das aulas.

Um dos maiores debates acerca das políticas educacionais inclusivas gira em torno da extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da transferência dos conteúdos de sua competência para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Não há como traçar um paralelo dessas ações sem retornar a primeira metade da década de 1970, época em que o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi aprovado por meio do decreto 72.425/1973. O respectivo órgão tinha como responsabilidade promover a ampliação e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiências e algumas instituições como o IBC o INES passaram a ser subordinados ao centro.

Em 1986, durante o governo de José Sarney, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), vinculada à diretoria superior do MEC por meio do decreto 93. 613/1986 (BRASIL, 1986). Essa transformação não alterou a estrutura e as competências do antigo centro.

Já no governo de Fernando Collor, em 1990, a SESPE foi extinta e as funções da antiga secretaria de educação especial foram repassadas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), conforme o decreto n. 99.678, de 08 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990). Com essa alteração o governo sofreu duras críticas, pois para muitos essa ação foi considerada um retrocesso para as políticas de educação especial no país. Ao mesmo tempo a extinção da secretaria foi interpretada com uma tentativa de aproximar a Educação Especial e a Educação Básica. “Já transparece aí, ao menos em termos administrativo-gerenciais, a ideia de se situar a educação especial como modalidade, transversal às etapas básicas da escolarização formal” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 104)

Com a saída do presidente Collor, a educação especial, que desde o final de 1990 estivera a cargo da SENEB, volta a ser representada por uma secretaria específica. Na verdade, ressurgiu a Secretaria de Educação Especial, mas agora rebatizada pela sigla SEESP (BRASIL, 1992). E assim permaneceria até maio de 2011, momento em que foi abolida e suas atividades incluídas na atual SECADI.

Há, continuamente, um fazer-desmanchar sem fim nos gabinetes ministeriais, que envolvem aspectos gerenciais contraditórios na condução das demandas educacionais postas pelas lutas das pessoas com deficiência, na busca por sua participação em um sistema escolar inclusivo. É preciso ter isso em mente quando se procura entender não apenas o passado, mas também o presente engendrado pelas tramas decorridas (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 107).

Outra conquista, já mencionada anteriormente, importante no que concerne o direito das pessoas com deficiência no Brasil foi a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) por meio da Lei 13.146 de 2015. O marco regulatório, em seu artigo 1º, assegura condições de igualdade visando a inclusão social e cidadania, o exercício de direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Segundo Aranha (2004), o Brasil foi um dos pioneiros da América Latina a propor em sua legislação documentos orientadores de uma prática inclusiva abarcando no sistema regular de ensino alunos com NEE e reafirmando a Educação como um direito humano como preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos. “A educação é

um bem e um direito humano de que ninguém pode ser privado [...]. O enfoque da Unesco[...] é favorável a uma educação inclusiva de qualidade [...] que enriqueça a vida de todos os educandos [...]” (UNESCO, 2008, p. 06).

Assim podemos perceber que ao longo de todos esses anos a Educação Especial brasileira passou por um processo descontínuo de proposições de políticas e extinção das mesmas. São inúmeros os documentos que orientam as práticas de inclusão em nosso país. No entanto, apesar de muitos descompassos, não podemos desconsiderar que muitas dessas ações foram essenciais para a legitimação do processo de escolarização das pessoas com NEE.

1. 3 Incluir ou Integrar: uma questão conceitual?

A Educação Especial brasileira é marcada por uma série de binômios que legitimam e reforçam a crise constante de Paradigmas dessa modalidade de ensino. Igualdade-desigualdade, acesso-permanência, inclusão-exclusão, homogêneo-diverso e a mais atual dicotomia Integração-Inclusão é resultado de uma sucessiva necessidade de se propor um ensino que responda aos anseios da sociedade.

O mundo passa constantemente por transformações e inevitavelmente o cenário educacional é alvo desse dinamismo. Teorias educacionais emergem, uma vai se tornando obsoleta dando espaço para as novas tendências e/ou paradigmas. Embora uma concepção de ensino surja com o objetivo de substituir a anterior vivemos um hibridismo de modelos que ora se distanciam, ora se aproximam.

O modelo de ensino atual é baseado no Paradigma Inclusivo que perpassa os muros da escola. Esse modelo prevê além do acesso e permanência de todos indistintamente ao processo de escolarização em qualquer nível de ensino, a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática e os espaços educativos ocupam papel primordial nesse processo.

Foi somente a partir do movimento de inclusão, iniciado em 1980 e desenvolvido em 1990, que as instituições escolares iniciaram seu processo de reestruturação para atender todos os alunos.

Diversos estudiosos tratam Integração e Inclusão como termos antagônicos, outros consideram os dois modelos similares e até complementares. O processo de integração é temporalmente anterior ao advento da inclusão, mas não é somente este aspecto que os diferencia. Na história da Educação Especial brasileira os modelos teóricos foram se modificando até chegar ao Paradigma da Inclusão.

Esse modelo tenta superar as proposições da integração que previa a inserção de alunos com NEE em salas de aula do ensino regular, no entanto não considerava as especificidades de cada educando. Aos alunos cabia o papel de adaptar-se ao projeto educativo adotado pelas instituições escolares. Enquanto a Inclusão preconiza que as escolas é que devem adaptar-se e preparar-se para receber e oportunizar condições de aprendizagem aos seus alunos.

Sasaki (1998) concebe os dois modelos como divergentes, pois apesar de ambos preverem a inserção social compara a integração ao modelo médico que defende que as pessoas se remodelam com vistas a se enquadrarem nos parâmetros da sociedade e do sistema educacional.

A integração foi um movimento que ganhou força a partir da década de 1960 e que defendia a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Juntamente com essa proposta surgiu o princípio da normalização que tinha como fundamentação básica a ideia de que todos tinham direito ao convívio nos mesmos ambientes e a igualdade de oportunidade. Nessa época a Educação Especial era um aliado do sistema educacional de modo geral, configurando-se como um sistema paralelo (MENDES, 2006).

O princípio da normalização proporcionou o ingresso e a aceitação de matrículas de alunos com deficiências nas classes regulares ou especiais. Assim aumentou significativamente o número de alunos com NEE no sistema regular de ensino. Porém esses modelos de educação percebiam as especificidades ou necessidades educacionais específicas dos educandos como problema pessoal dos sujeitos.

Dos alunos com NEE era exigida a capacidade de se adaptar ao sistema educativo sem que as escolas se preparassem ou transformassem para atendê-los contrariamente ao paradigma da inclusão que orienta a reestruturação arquitetônica,

administrativa e pedagógica das escolas e considera as peculiaridades de cada educando. Esse é o maior hiato entre essas duas proposituras de educação.

Nesse sentido, Lima (2006) elucida que o termo integração traduz-se no compartilhamento de ambientes, no caso a sala de aula regular, ao passo que a inclusão reflete no reconhecimento das identidades e na valorização da diversidade. Integrar significa dar acesso e não necessariamente acolher, reconhecer essa diversidade.

Mantoan (1998) define a integração escolar como uma maneira de inserção onde o aluno é o responsável pela sua própria adaptação ao sistema escolar, independente de serem classes especiais, comuns ou até mesmo instituições especializadas. O sistema não muda, mas sim os indivíduos que querem estar dentro dele. “A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento de inclusão. Neste existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra” (BRASIL, 2004, p. 32).

É notório o intenso debate que perpassa os conceitos de integração e inclusão e que permeia todas as áreas de nossas vidas. Na Educação o movimento de inclusão propõe a construção de uma escola democrática, garante a equiparação de oportunidades de aprendizagem e a valorização das diferenças como características intrínsecas ao ser humano.

Para alguns é a continuidade do processo de integração, ou seja, é a evolução da integração, é o mesmo processo de forma melhorada. Outros já consideram a inclusão como interrupção do processo de integração. Silva (2010), que concebe os movimentos como distintos, elaborou um quadro comparativo entre esses dois movimentos no âmbito escolar que nos permite visualizar suas principais diferenças:

Quadro 1. 2 - Comparação entre os movimentos de integração e inclusão escolar

Integração escolar	Inclusão escolar
“Problema” centrado no aluno.	Prevê a reestruturação do sistema educacional.
Não há pressuposição de mudança do ensino e na escola.	Reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e da política educacional.

Serviços organizados em níveis, sendo que muitas vezes os alunos retornavam para serviços mais segregados.	Intensificação na prestação de atendimento na classe comum da escola regular.
--	---

Fonte: SILVA (2010, p. 98)

A proposta do Paradigma Inclusivo vai além da presença de alunos com NEE no sistema regular de ensino. O desafio do paradigma da Inclusão é assegurar a todos os alunos uma trajetória educacional que envolva condições de acesso e permanência incondicionalmente. Independente das especificidades de cada educando, todos os profissionais da educação devem ofertar uma educação de qualidade que oportunize o pleno desenvolvimento dos alunos.

Para que abracemos de fato essa causa precisamos extrapolar o mero acesso. O ideal é que reformemos as nossas mentes a fim de nos transformarmos em uma sociedade inclusiva rompendo totalmente com práticas segregadoras e atendendo aos princípios da valorização da diferença (MITTLER, 2003).

Com a implementação prática do Paradigma Inclusivo o sistema educativo de forma segregada passaria a inexistir e a Educação Especial seria unificada com o ensino regular constituindo um processo educacional único com uma proposta pedagógica que atendesse a todos.

O desafio da escola comum não é somente com a inclusão de pessoas com deficiências, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditarmos numa educação como processo de mudança e de transformação (FREITAS, 2011, p. 227).

A escola é um espaço privilegiado de interações e diversidade, local de garantia de oportunidades de aprendizagem com papel relevante na valorização das diferenças e extermínio das desigualdades. Transpor essa barreira é complexo, contudo necessário.

A política educacional brasileira defende a inclusão dos alunos na escola, porém o sistema educativo legitima e reforça as desigualdades proporcionando uma falsa inclusão onde diariamente os alunos são impedidos de ter acesso aos bens culturais resultando na exclusão intra escolar abordada por Freitas:

A exclusão se faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (FREITAS, 2004, p. 152-153).

Tendo em vista os princípios de um efetivo trabalho pedagógico inclusivo, é imprescindível repensar medidas que superem uma falsa inclusão, denominada por Freitas (2004) de exclusão intra escolar. O processo educativo deve propiciar aos estudantes uma formação integral. Excluir os alunos dentro do ambiente escolar é um retrocesso imensurável. Vivemos a teoria da inclusão e a prática da integração. É um retrocesso temporal e de paradigmas.

A promoção da inclusão deve estar articulada com todos os segmentos da sociedade e principalmente do sistema educativo, que vai desde a proposição de políticas públicas (âmbito teórico) até as reformas estruturais que envolvem adaptação arquitetônica das escolas, flexibilização dos currículos, intensificação e melhoria do AEE dentro das escolas regulares, avaliação que leve em consideração as especificidades e realidade dos educandos e práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. Essas transformações abarcam mudanças no ponto de vista administrativo e essencialmente pedagógico.

Conforme Soares (2011) para a promoção da inclusão “[...] se fazem necessárias, não somente, mudanças de concepções dos professores, mas também das práticas pedagógicas, de maneira que eles possam desenvolver um ensino e uma gestão de sala que atendam as diferenças [...]” (SOARES, 2011, p. 55).

Para que o profissional docente consiga atender as demandas da sociedade contemporânea e atenda aos compromissos de uma sociedade inclusiva ele precisa redimensionar a sua atuação. Esse processo tem o efeito dominó e atinge diretamente o processo de formação inicial de professores.

Escolas inclusivas requerem novas estruturas e novas competências do professorado. Uma formação que proponha a construção de novas práticas de ensino e que valorize a diversidade presente no cotidiano escolar é emergencial. Só assim o

binômio inclusão-exclusão se extinguirá do processo ensino-aprendizagem de todos sem que haja qualquer distinção.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aliás, a preparação deveria acontecer em todos os momentos e instâncias, principalmente a partir da qualificação profissional ainda na universidade (ALVES, 2012).

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a formação inicial de professores envolvendo os saberes constituídos ao longo do seu processo formativo e as práticas pedagógicas desse profissional ao atuar com alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Discutiremos ainda sobre as dificuldades dos docentes frente ao Paradigma da Educação Inclusiva e um repensar sobre um novo modelo de formação que subsidie a prática docente, minimize as barreiras ao processo de inclusão escolar e reflita a atual concepção de sociedade e Educação que queremos: justa, diversa e democrática.

Com a emergência da Educação Inclusiva o atendimento educacional aos alunos com deficiências², seja ela física ou intelectual, com altas habilidades ou superdotação³ e com transtornos globais do desenvolvimento⁴ passou a acontecer dentro das chamadas escolas comuns ou escolas de ensino regular, ou seja, não havia mais um espaço de escolarização destinado exclusivamente aos alunos com NEE. Os educandos começaram a dividir o mesmo ambiente educativo e os órgãos escolares passaram a atender todos os alunos de acordo com as suas especificidades e/ou necessidades.

Esse público, contemplado pelos documentos normativos como objeto alvo da Educação Especial, teve por muito tempo seu direito à Educação cerceado. Instituições particulares de caráter assistencialista eram utilizadas somente para separar as pessoas “normais” das ditas “anormais” e assim os alunos com NEE recebiam um

² São aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringido sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 15).

³ São aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008, p. 15).

⁴ São os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

atendimento que privilegiava apenas o viés terapêutico. A partir da década de 90 a Inclusão passa a ser considerada condição essencial a todos que dela necessitem e o profissional docente passa a ter relevante papel na consecução desse paradigma. As turmas perderam o enfoque padronizado e homogêneo e as diferenças individuais passaram a ser respeitadas e sobretudo valorizadas.

A Escola Inclusiva está afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos (as) os (as) alunos (as), cada um (a) com as suas características individuais. Além disso, é a base da sociedade *para todos* (grifo da autora), que acolhe os sujeitos e se modifica para garantir que os direitos de todos (as) sejam respeitados (DINIZ, 2012, p. 9).

Nesse liame é imprescindível repensarmos sobre os desafios que permeiam o cotidiano escolar e conseqüentemente o fazer docente, dentre eles está o desafio da inclusão escolar, projeto pedagógico que visa superar uma visão tipicamente elitista adotada pelos sistemas escolares durante um grande período em que somente uma parcela da sociedade tinha acesso ao processo de escolarização, e assim tentar diminuir a dicotomia entre escola especial e escola regular, uma vez que essa separação reflete diretamente na formação inicial de professores e na exclusão dos alunos com NEE.

No final do século XX o Brasil tinha como meta escolarizar as pessoas oriundas das classes populares, pois a função da escola era atender todos, inclusive os alunos com deficiência. A Educação Especial, na perspectiva do Paradigma Inclusivo, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas escolares, e por isso exige-se que as instituições de ensino, bem como todos os profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem estejam preparados para ofertar uma educação de qualidade para todos os educandos, independentemente de suas particularidades. Propõe-se e busca-se uma instituição pedagógica que se dilate frente às diferenças do alunado (BAPTISTA, 2015).

As escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento. Tais escolas são inclusivas, pois não excluem os alunos, ou seja, não têm valores e medidas predeterminantes de desempenho escolar,

considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento (MANTOAN, 2002, p. 84).

Como salienta Mantoan (2002, 2011), é notória a prática das instituições escolares em padronizar ou homogeneizar os discentes e conseqüentemente suas identidades, quando o que deve ser adotada é a prática de desconstrução de uma identidade fixa e “normal” para assim atender ao princípio da inclusão que remete ao diverso, ao heterogêneo e ao plural. A uniformidade das classes escolares é um mito e vai contra os ideais de uma escola para todos.

A escola para todos abandona as práticas de discriminação, inferiorização, limitação e exclusão reafirmando “[...] a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2011, p. 33).

Cada discente tem uma identidade que não pode ser comparada, rotulada ou padronizada, pois é um sujeito único e dotado de características que não podem ser categorizadas e hierarquizadas. A diversidade é o que nos iguala e a escola deve reconhecer valorizar e aceitar o educando, além de se constituir em um espaço aberto, plural e democrático. Dotar o princípio do aluno ideal vai contra todos os princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Por muito tempo as instituições de ensino se configuraram como espaços tradicionais que legitimavam e reforçavam práticas e discursos que adotavam um ideal de aluno, ou seja, um aluno modelo. Esse aluno deveria adaptar-se às condições da instituição, fato que a tornava um ambiente seletivo e injusto, pois alunos com situações divergentes do padrão estabelecido ficavam alijados do processo educativo.

Com o advento do Paradigma Inclusivo e a disseminação dos seus ideais de Educação, a escola deixa de ser excludente, uniforme e segregadora e assume um papel democrático, igualitário e inclusivo, valorizando as diferenças em detrimento da homogeneidade. Essa “nova” escola passa por transformações que envolvem a estrutura arquitetônica, o currículo, a avaliação e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assim ofereça condições para que o processo de escolarização aconteça como prevê a LDB 9394/1996 em seu artigo 59, Capítulo V Da Educação Especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, o papel das escolas, a atuação do professor e conseqüentemente a sua formação devem ser repensados para um novo modelo de Educação que tem como premissa básica incluir e ofertar uma pedagogia comum e ao mesmo tempo válida para todos os educandos, ressaltando os saberes teóricos e práticos oriundos principalmente dos cursos de formação inicial de professores.

2. 1 Formação inicial de professores e práticas pedagógicas inclusivas: um caminho a seguir

As discussões sobre os cursos de formação inicial de professores vêm ocupando o centro dos debates educativos no Brasil. O assunto é prioridade, pois é indispensável para a melhoria da qualidade da Educação de nosso país e requer mudanças significativas nas políticas de formação, especificamente nos cursos de licenciatura que apresentam muitas limitações e distanciam o que preconizam os documentos oficiais como a LDB 9394/96, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Constituição Federal de 1988, dentre outros documentos referenciais da nossa atual realidade.

O sistema educacional brasileiro, como aborda Baptista (2015), mostra avanços quantitativos nos processos de escolarização, porém no aspecto qualitativo apresenta um cenário extremamente precário. Um longo caminho deve ser percorrido no sentido de vencer as barreiras que se colocam como obstáculos à inclusão (SILVA, 2015) e

uma das mais significativas é a formação docente. Implementar uma escola para todos significa muito mais que oferecer condições arquitetônicas adequadas.

As escolas devem propor em seus projetos políticos pedagógicos, na avaliação, na metodologia e em seus currículos práticas que valorizem um planejamento flexível e que trabalhe as diferentes possibilidades de aprendizagem dos seus alunos. Elas têm função primordial no processo de inclusão. As suas ações não devem estar dissociadas da ação do professor. Devem constituir um todo que refletem diretamente na estruturação do processo de aprendizagem dos educandos. Como afirma Silva:

A escola inclusiva é a que desenvolve o Projeto Político-Pedagógico para todos os sujeitos nelas envolvidos, de tal forma que eles possam perceber que têm um pertencimento com a instituição. Ao mesmo tempo, essa escola é campo de aprendizagens múltiplas, no que se refere ao aprender na convivência com os diferentes [...] (SILVA, 2015, p. 111)

A inclusão escolar implica além de mudanças nos espaços educativos, mudanças que envolvem todo o cenário educacional. São transformações fundamentais que vão desde a ação do professor em seus espaços de trabalho, ou seja, o fazer pedagógico até a proposta de reformulação da política educacional brasileira. Pensar numa perspectiva de Educação Inclusiva pressupõe repensar um novo modelo de instituição escolar, de formação inicial de professores e um novo modelo de sociedade. São processos que estão intimamente imbricados e atravessa o sistema educacional brasileiro como um todo. Há uma urgente necessidade de se recriar um modelo educacional que supere os conceitos tradicionais e valorize as potencialidades e não as limitações de nossos educandos.

Como corrobora Sasaki (1997), é um processo que visa a transformação da sociedade como um todo: mudanças estruturais, arquitetônicas e de mentalidades. É um processo complexo, pois o preconceito está arraigado e é uma forma simbólica de violência que maximiza as barreiras para a inclusão de alunos com NEE e minimiza a capacidade de superação desses sujeitos. É preciso focalizar nas potencialidades e não nas limitações.

Com o surgimento do Paradigma da Educação Inclusiva na década de 90, impulsionado pela Declaração de Salamanca que ocorreu na Espanha em 1994 e pela

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, o profissional docente teve a sua prática resignificada. Esses dois movimentos internacionais envolveram diversos países, dentre eles o Brasil, que reafirmaram e asseguraram o direito de todos à Educação. Educação essa que compreende um processo complexo e que objetiva promover a produção do conhecimento. Essa produção não se restringe a mera técnica de transmitir conteúdos, mas sim a capacidade que os alunos têm de produzir seu próprio conhecimento.

Para que eles desenvolvam essa capacidade é essencial que o professor esteja atuando como um interventor no processo ensino-aprendizagem, articulando saberes, deixando de ser um simples transmissor e agindo como mediador que ultrapassa a visão tradicional de ensinar. Como indica Tardiff⁵ (2014, p. 21) “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.”

Para tal os professores devem constituir um planejamento didático-pedagógico que privilegie estratégias de ensino que oportunizem condições de aprendizagens ao seu alunado desenvolvendo-os de forma integral: aspectos físicos, cognitivos e afetivos.

Para que o profissional docente esteja apto a propor práticas pedagógicas inclusivas, mediando o fazer educativo e o processo de inclusão escolar se efetive de maneira satisfatória é necessário repensarmos a respeito dos cursos de formação de professores. Os cursos de formação inicial de professores os capacita para atuarem de forma inclusiva? Os saberes teóricos embasam os procedimentos práticos desses profissionais? O currículo contempla disciplinas pedagógicas inclusivas? Qual a relação das disciplinas ofertadas com a realidade de seus futuros educandos? Que formação deveria ter esse profissional? Que estratégias poderiam ser adotadas para que os alunos com NEE fossem de fato incluídos?

Cotidianamente ouvimos professores se lamentarem afirmando não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas e enfrentar os dilemas da Educação. Enfatizam que a sua formação apresenta diversas

⁵ Professor pesquisador canadense da Universidade de Montreal. Coordena um dos mais importantes grupos de pesquisa sobre os saberes e formação docente. Doutor em Sociologia e Antropologia.

lacunas que os tornam ineficientes. Currículos fragmentados, disciplinaridade e a dicotomia teoria prática reforçam a fragilidade dos cursos de formação inicial. Assim reforça Gatti:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução das estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria a escolarização (GATTI, 2010, p. 11).

É preciso uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, sobretudo dos docentes, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial. Os cursos de formação inicial devem estar aliados as reais necessidades de professores e educandos, sujeitos protagonistas do processo ensino/aprendizagem. Devem propiciar ao futuro mediador experiências reais que o habilitem a trabalhar com segurança mediante as características e/ou especificidades do público discente. Nesse sentido, a formação do professor articula-se a sua atuação. Como defende Pletsch (2014), não existe um receituário que detalhe ações explicativas para o êxito escolar dos alunos com NEE. Práticas pedagógicas devem ser analisadas e novos caminhos devem ser adotados a fim de favorecer o processo de ensino e o desenvolvimento desses discentes. Dessa forma será possível que os professores façam da sua sala de aula uma extensão de sua formação inicial traçando caminhos próprios que garantam a apreensão dos conhecimentos escolares pelos alunos.

Ainda convém ressaltar que nesse processo de inclusão escolar, os professores atuam também como aprendentes, seres reflexivos e formadores de consciência capazes de aceitar a individualidade de seus alunos. Eles têm a função de diminuir a disparidade existente entre a educação regular e a educação especial, por isso é essencial uma formação continuada, qualificada e alicerçada nos princípios da Educação Inclusiva que o oriente no exercício docente e práticas pedagógicas que sejam diferenciadas, uma vez que essa vertente educacional é contrária a qualquer tipo

de discriminação, estereótipos e rótulos que objetivem segregar os alunos com deficiências.

“A formação dos professores tem de ser alicerçada numa informação coerente, numa experiência prática e numa procura científica, rigorosa e metodologicamente dimensionada” (FONSECA, 1995, p. 224).

Assim, é possível que os professores tenham uma maior facilidade em dar respostas aos problemas urgentes e cotidianos que surgem na prática pedagógica ou até mesmo trabalhar para antevê-los ou até preveni-los. Porém, como dialoga Silva (2002, p. 43), a inclusão tem sido “implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se veem confrontados”. Para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam bem sucedidas é condição essencial que os cursos de formação inicial sejam remodelados, a fim de construir no professor um perfil profissional que contribua para o sucesso acadêmico de seus alunos gerando assim qualidade na Educação e diminuindo o hiato que existe entre os promotores da aprendizagem e os alunos com NEE.

A formação de professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2001, p. 103).

Programas permanentes de formação de professores poderiam ser estabelecidos nas instituições de ensino a fim de melhorar a prática desses profissionais. Os educadores devem ser formados para a diversidade. A sua função vai muito além de ministrar aulas e o seu compromisso está em proporcionar uma educação de qualidade. As mudanças educacionais ocorrem a passos lentos e o professor é capaz de organizar, dentro de seu ambiente de trabalho, situações de aprendizagem que resultem em estratégias fundamentais para o êxito de seus alunos, porém é necessário que ele esteja preparado: “um professor preparado é aquele que tem definido, na prática e na teoria, como conduzir o processo de ensino, como explicar a aprendizagem, como avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento

preestabelecido” (MANZINI, 2007, p. 82). O exercício profissional docente além de ser complexo é uma atividade que não conhece limitações (CARVALHO, 2004).

Nesse contexto, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica admitem a necessidade de um redimensionamento e uma nova definição da ação do professor. O seu desempenho não está condicionado a uma limitada formação teórica. Esse processo deve ir além coadunando com as adversidades por ele enfrentadas no dia a dia escolar.

No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Tudo isso delinea um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados (BRASIL, 2000, p. 5).

Outro aspecto que deve ser abordado é que atualmente ainda existe uma intensa discussão sobre a necessidade ou não de uma formação, quer seja ela inicial ou continuada, para a atuação dos professores em classes regulares inclusivas. Diversos estudiosos da área e pesquisas acentuam a importância de uma formação específica, bem como um suporte de um profissional especializado em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 define: § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O que deve ser enfatizado é que os documentos oficiais defendem o AEE como um suporte ao aluno e ao professor que tem como objetivo primordial o desenvolvimento do educando, mas não em substituição ao ensino regular, uma vez que esse atendimento se caracteriza como um serviço essencial que apoia e complementa a formação dos alunos com NEE. Nesse sentido o Conselho Nacional de Educação determina:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 299).

Assim, no que se refere ao processo de escolarização de alunos com NEE, os docentes não têm o seu papel reduzido ou eliminado quando estes fazem uso do AEE. Profissionais do ensino regular tem como auxílio o trabalho desenvolvido pelo professor de AEE o que não exime os primeiros de seu efetivo exercício docente. Além da formação inicial que o habilita para o exercício da docência, ou seja, a licenciatura, o professor de AEE, deve ter também uma formação específica para a Educação Especial.

A Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. O referido documento aponta como atribuições do professor de AEE:

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

pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Fazendo um paralelo com a formação inicial dos professores de classes regulares e as suas respectivas atribuições, a LDB 9394/1996 elucida em um de seus capítulos a formação mínima requerida desses profissionais e podemos perceber a partir da última alteração da referida lei que ao passo que a exigência e os desafios para a atuação do profissional docente se potencializam reduz-se os processos de formação inicial que os capacitam para o seu exercício, pois ainda admite professores habilitados em nível médio para o exercício docente na Educação Básica.

Os professores que possuem formação superior sentem-se incapacitados para a sua função quando se deparam com alunos com NEE. Eles não conseguem aplicar os pressupostos teóricos adquiridos nas Instituições de Ensino Superior (IES) durante os seus processos de formação inicial. Sempre lançam mão de cursos de capacitação contínua ou aperfeiçoamento na tentativa de facilitar as suas práticas profissionais.

Essas reflexões destacam pontos fundamentais e desconexos com o que é postulado pela Educação Inclusiva. O trabalho pedagógico realizado pelo professor pode facilitar e/ou dificultar a efetivação do processo ensino/aprendizagem porque ele é o sujeito mediador da ação educativa, ou seja, atua como facilitador da aprendizagem ao elaborar estratégias de ensino que devem ser direcionadas para o sujeito que aprende levando em consideração a especificidade de cada educando. “O grande desafio no ensino é, então, encontrar as estratégias que permitam ao aluno operar reflexivamente na direção da apropriação do conhecimento” (TACCA, 2006, p. 61).

A formação docente, na perspectiva da educação inclusiva, deve potencializar e instrumentalizar os professores em seus procedimentos metodológicos, avaliativos e curriculares resultando numa prática pedagógica que valorize a diversidade e promova a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os de natureza inclusiva.

Assim, uma proposta de formação docente com vista à educação inclusiva deve ser entendida como um todo integrado que envolve o projeto institucional, os ambientes educativos, os materiais pedagógicos, compatíveis com as necessidades e capacidades dos (as) alunos (as) e que possibilitem condições de efetiva qualidade do trabalho docente e do (a) aluno (SILVA, 2015, p. 108).

Os processos formativos iniciais do profissional docente devem ser aprimorados na perspectiva de torná-lo capaz de atender as demandas atuais da sociedade, pois como afirmam Candau e Sacavino (2015), há uma concepção generalizada de que o sistema escolar e o professorado não respondem de modo adequado às exigências da sociedade. Novos modelos formativos devem ser pensados com a finalidade de atender às demandas da sociedade contemporânea. Os mediadores não conseguem articular os saberes necessários ao seu exercício profissional e assim juntamente com as instituições escolares são responsabilizados pela pouca qualidade na educação e, complementando, destaca-se que “existe um forte clamor por uma educação de qualidade, contínuo e intensamente repetido” (CANDAU e SACAVINO, 2015, p. 17). Os modelos formativos de professores das décadas anteriores buscavam atender a um modelo daquela sociedade, que passou por uma grande transformação.

Diariamente os professores mobilizam saberes, habilidades e competências na tentativa de superar essa lacuna na educação. Esses saberes são adquiridos em seus cursos de formação inicial e em um dos espaços mais privilegiados de formação em serviço, a sala de aula. Mas como os conhecimentos científicos e universitários têm contribuído para a constituição dos saberes docentes? De que forma esses saberes alicerçam a prática desse profissional? Esses saberes são de origem técnica ou científica?

Tardiff tem dedicado grande parte de seus estudos e pesquisas aos saberes e ofício do profissional docente. Ele defende que é impossível explicitar o saber sem relacioná-lo com o seu contexto e condicionantes. Deve-se levar em consideração a identidade do profissional, a sua experiência, o seu processo de formação inicial, os seus educandos e as suas relações com eles, enfim todos os elementos que constituem o seu trabalho. O autor conclui indicando que “o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades. (TARDIFF, 2014, p. 19)

Nessa conjuntura percebemos que os saberes docentes não decorrem somente de sua formação inicial, têm natureza plural e variada, entretanto constituem o alicerce teórico da identidade e da prática do profissional docente e orienta o seu cotidiano enquanto agente mediador do processo ensino-aprendizagem tornando-o competente

para a sua atuação profissional. Esses saberes aglutinam habilidades oriundas de um processo permanente de formação profissional, que ora se valem dos conhecimentos recebidos nos espaços acadêmicos e em outro momento dos conhecimentos desenvolvidos em seu espaço de formação em serviço.

2. 2 Saberes e competências necessárias ao exercício da profissão docente: algumas reflexões

Como vimos anteriormente, sugere-se que o profissional docente articule uma diversidade de saberes que possibilitem promover o aprendizado de seus alunos sejam eles com NEE ou não. Esses saberes constituem a sua identidade profissional e são embasados em diversos aspectos como a sua formação inicial, experiência profissional, trajetória escolar enquanto discente, relações com seus alunos, entre outros.

O objetivo desse tópico é discutir brevemente e problematizar que saberes pedagógicos o mediador do processo ensino-aprendizagem requer para desempenhar sua atribuição. São eles saberes teóricos ou eminentemente práticos? Como esses saberes interferem na formação de seus alunos? Como eles são construídos? Além disso, ressaltar quais competências e/ou habilidades são desenvolvidas pelos professores ao longo de sua formação e atuação e como essas competências são cotidianamente implementadas em sua rotina profissional.

Esse texto tem como embasamento principal a obra do pesquisador Maurice Tardiff (2014), “Saberes Docentes e Formação Profissional” e nos provoca perceber o professor como profissional composto de saberes e competências múltiplas. Tardiff (2002, 2014) em diversos estudos evidencia o saber docente como plural, pois assim como apreende também produz saberes. Esses saberes são de origem disciplinares, curriculares, profissionais, incluindo os das ciências da educação e da pedagogia e experienciais. Destaca ainda que o ofício docente não é imutável e por isso as suas competências profissionais podem passar por transformações que devem acompanhar a evolução da sociedade e o novo papel do professor.

2. 2. 1 Saberes docentes

Durante os processos de formação, os professores sistematizam e formalizam uma série de conhecimentos que ao longo do tempo se integram transformando-se em saberes. Esses saberes, como apresenta a LDB 9394/1996, possibilitam que os profissionais docentes estejam aptos a atender as especificidades inerentes ao seu exercício profissional e se fundamentam nos seguintes aspectos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A integração desses saberes não se resume a uma simples transmissão de conhecimentos. O pensamento de Tardiff (2014, p. 36) coaduna com o que diz nosso marco legal: “[...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais [...]”. Nesse sentido abordaremos sucintamente cada saber acima mencionado:

Saberes da Formação Profissional

São os saberes adquiridos nos cursos de formação inicial, ou seja, repassados dentro das IES e oriundos das Ciências da Educação. São as teorias e postulados do conhecimento científico que podem ser incorporados a prática do professor. São os chamados saberes pedagógicos. Segundo Tardiff:

“[...] Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”[...]” (TARDIFF, 2014, p.37).

Assim os saberes pedagógicos são considerados concepções, doutrinas, mais conhecidas também como tendências pedagógicas. Essas doutrinas interferem diretamente na prática pedagógica das instituições e por consequência na do professor que adota as suas premissas em seu exercício profissional. É o resultado de uma leitura da prática educativa realizada nos contextos escolares. Como exemplo desses modelos de Educação, também denominados Paradigmas, temos o tradicionalismo, o escolanovismo, o construtivismo, o tecnicismo, etc.

Saberes Disciplinares

As IES selecionam disciplinas que constituem a matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores. Essas disciplinas versam sobre as especificidades de cada área e dão origem aos saberes disciplinares que compõem o domínio teórico que cada professor possui. “[...] São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...]” (TARDIFF, 2014, p. 38).

Esses saberes são frutos da tradição cultural e dos grupos sociais. São saberes considerados temporais, pois varia de acordo com as necessidades de nossa sociedade e juntamente com os saberes curriculares são considerados exteriores ao profissional docente que os já encontra prontos e determinados ficando a cargo do professor apenas operacionalizar e executar a transmissão de saberes.

As IES e o Estado selecionam e definem quais saberes, sejam eles curriculares ou disciplinares, serão transmitidos, “[...] ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional [...]” (TARDIFF, 2014, p. 41)

Saberes Experienciais

São também denominados como saberes práticos, pois são oriundos da prática do professor e das situações reais e concretas vivenciadas por ele.

Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. [...] é através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional [...] (CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 44).

Em seu exercício cotidiano os professores se deparam com situações que permitem desenvolver a sua atuação. Essas situações estão permeadas por múltiplas interações que exigem do profissional a capacidade de se comportarem como sujeitos mediadores do processo educativo. Essas interações ora envolvem o compartilhamento de saberes com seus pares, seja na escola em que atuam, nos congressos, reuniões pedagógicas e seminários, ora envolvem a troca de conhecimentos com seus próprios alunos em suas salas de aula.

Tardiff (2014) elenca algumas características dos saberes experienciais que ser resumidos como saberes práticos, heterogêneos, plurais, interativos, sincréticos, complexos, abertos, existencial, dinâmico, evolutivo e social.

Os saberes experienciais permitem que os professores desenvolvam o seu fazer aprimorando-o, como também colaboram com a avaliação dos outros saberes que são automaticamente incorporados a sua prática se considerados relevantes, enquanto outros são eliminados se julgados abstratos e sem relação com a realidade vivida.

Saberes curriculares

Além dos saberes anteriormente mencionados, os professores ao longo de seus processos de formação e de sua ocupação profissional se apropriam dos saberes curriculares. São os saberes categorizados pelas instituições de ensino superior e que constituem a cultura erudita ou o conhecimento científico. São apresentados como programas escolares que envolvem os objetivos, conteúdos e metodologias que devem ser aplicados pelo professor (TARDIFF, 2014).

A união de todos os saberes docentes constituem a sua identidade profissional que difere a sua atuação dos demais profissionais da educação. Diariamente eles

produzem, aplicam e fazem uso de saberes que traduzem a sua profissão, tornando-o capaz de possibilitar situações de aprendizagens a todos os seus alunos.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIFF, 2014, p. 39).

A formação docente deve compreender além desses saberes outros elementos que subsidiarão diariamente a prática do professor. “Essa formação vai além do domínio de informações no campo cognitivo, pois envolve valores, atitudes, ação, compromisso político [...] além de competência pedagógica no sentido da garantia da educação inclusiva” (SILVA, 2015, p. 113).

Os conhecimentos fornecidos pela formação inicial e continuada dos professores, pela experiência profissional e pessoal e pela relação com seus pares e alunos fornecem um rico aprendizado que constituem o saber ser e o saber fazer. Esses saberes, teóricos e práticos, estão intimamente ligados e embasam a ação do professor, sujeito do conhecimento, durante o processo educativo.

A apropriação de teorias e conceitos deve ultrapassar a aquisição de informações e se formar num movimento constante de ir e vir em nosso cotidiano que não despreze e nem minimize o conhecimento e as experiências prévias do professor.

2. 3 Repensando os cursos de formação inicial

Para que os processos de formação inicial de professores atendam as exigências de uma educação baseada nos princípios de uma escola plural, democrática e heterogênea uma série de fragilidades deve ser superada. Uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos nas IES e as práticas cotidianas desenvolvidas no interior das escolas deve ser constituída; a superação da dicotomia teoria-prática; a desconstrução de uma excessiva disciplinaridade e a distorção curricular constituem alguns desses aspectos.

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor (TARDIFF, 2014, p. 241).

Ademais, o ensino para professores segue uma lógica segregada e compartimentada de uma variedade de disciplinas. Vivemos teoricamente e pregamos em nossos locais de trabalho um modelo interdisciplinar, porém dentro dos nossos espaços de formação as disciplinas são independentes, não se relacionam compondo unidades autônomas que não atingem os estudantes traduzindo uma multidisciplinaridade, isto é, um número considerável de disciplinas desconectadas e que não conversam entre si.“[...] Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional [...] “ (TARDIFF, 2014, p. 23).

As relações entre as escolas e as universidades devem se proliferar provocando uma aproximação entre o que propõe as teorias desenvolvidas nas pesquisas e as enraizadas na prática. O professor de Educação Básica deve deixar de ser o mero implementador ou operacional que aplica as teorias desenvolvidas por outros pesquisadores.

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Dentro dos centros universitários, a formação dos professores, tem muitas vezes sendo conduzida por mestres e doutores que não vivenciaram o ofício docente. Propagam teorias que não praticaram aumentando o hiato existente entre teoria e prática. Vivemos um modelo aplicacionista do conhecimento em que pesquisadores formulam teorias e produzem conhecimento que posteriormente, durante a formação, serão repassados por formadores aos professores que os aplicarão na prática.

Esse modelo reforça a dissociação entre a formação docente e o exercício profissional, ou seja, entre o saber e o fazer. Os próprios professores devem estar inseridos nas discussões e nas reformulações teóricas dos conhecimentos que subsidiam a sua prática, fazendo uso de seus saberes experienciais e transformando a lógica disciplinar em lógica profissional.

São sujeitos ativos do conhecimento e devem atuar como pesquisadores e colaboradores e não como sujeitos da pesquisa transformando o meio escolar em um ambiente também de formação inicial. Sugere-se que os pesquisadores universitários, além de frequentar os espaços acadêmicos universitários, adentrem as escolas, pois é nesse espaço que se desenvolvem teorias e pesquisas úteis à prática profissional docente (TARDIFF, 2014; PIMENTA; GHEDIN et al, 2012).

A prática de aplicação não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIFF, 2014, p. 286).

Além disso, como aborda Tacca (2006), os professores tendem a reproduzir no seu trabalho profissional o que vivenciaram na sua vida enquanto estudante. Se durante os seus processos educativos os seus professores propiciaram uma formação fragilizada os futuros professores provavelmente ofertarão uma educação baseada nessa experiência.

“O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41). É notória a necessidade de uma transformação que reorienta os modelos de formação inicial e que eleve o nível da qualidade da formação dos professores rompendo com os modelos tradicionais e aplicacionistas. A profissão docente é um exercício que exige um sólido e articulado conhecimento, pois produz e reflete saberes diariamente.

O professor deve assumir o papel de pesquisador reflexivo capaz de contribuir e fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituídos a partir de

sua própria prática pedagógica. “A formação profissional do professor precisa abandonar este paradigma da tecnicidade para fundar num outro modelo que seja de caráter reflexivo” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 15).

“Professores, enquanto profissionais, têm tido uma postura institucional pouco reflexiva como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisarem sua própria prática ou proporem soluções para o campo pedagógico” (MATTOS, 2011, p. 87).

Para Pimenta e Ghedin (2012), os estudos de Schon (1992) apontam a necessidade de se abandonar a formação de professores fundamentada numa perspectiva essencialmente técnica. Os professores devem ser sujeitos capazes de mediar situações instáveis, únicas e incertas refletindo sobre a sua própria prática. É a reflexão na ação, movimento denominado pelo autor que faz uma análise e propõe reformas curriculares nos cursos dos profissionais docentes.

O conhecimento teórico é tão importante quanto o prático. O profissional docente não se limita a um deles. É preciso que a sua ação esteja alicerçada nas teorias da educação. Teoria e prática devem ter uma relação intrínseca e biunívoca e assim nos acrescenta Pimenta:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2012, p. 31).

Ao analisarem as suas práticas, os professores as relacionam com as teorias da educação e isso os torna capaz de refletirem numa perspectiva crítica e dialógica e de maneira articulada, pois como observa Giroux (1990) é preciso ultrapassar a mera reflexão da prática. Os profissionais docentes devem evoluir de técnicos reprodutores a intelectuais, críticos, reflexivos e transformadores, sendo capazes de emancipar a sociedade em que atuam.

No tocante à matriz curricular dos cursos de formação inicial podemos/devemos questionar: De que maneira o currículo tem contemplado uma formação pedagógica que privilegie a inclusão escolar? “Os currículos universitários ainda são demasiado

fragmentados, baseados em conteúdos demasiado especializados” (TARDIFF, 2014, p. 283). Mas recentemente com o Decreto nº 5626/05 que regulamenta a Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002 percebemos um avanço no currículo dos cursos de formação de professores no que concerne a uma formação voltada para a inclusão escolar, pois a referida lei dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁶ nos currículos dos cursos de formação de professores para a função do magistério em nível médio e superior.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2002).

Esse é um marco legal importante na consolidação de práticas inclusivas dentro do ambiente escolar, uma vez que constitui um dispositivo essencial com a finalidade de regulamentar, normatizar e viabilizar o direito à Educação das pessoas com Deficiência Auditiva⁷ (DA) nas escolas da rede regular de ensino.

Com a promulgação e implementação dessa lei, os professores passam a ter condições mínimas de comunicação e interação com alunos com DA, o que possibilita o acesso e permanência desse público podendo ser efetivado um processo educativo de sucesso. A comunicação, as trocas e o diálogo são essenciais porque perfazem a interação entre professor-aluno e entre aluno-aluno e permeiam todo o processo ensino-aprendizagem. Embora essa normatização não signifique a apropriação de qualidade da Libras por todos professores, devemos reconhecer que é um marco

⁶ Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

⁷ Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

importante e um pontapé inicial para a sistematização da Educação Inclusiva, visto que o paradigma da inclusão tem como fundamento básico a adequação das escolas às reais necessidades dos educandos e não ao contrário.

E em relação às demais NEE, o que tem sido feito? Que arranjos curriculares têm sido implementados? Que políticas de formação inicial vêm sendo planejadas? O estudo realizado contribuiu para a reflexão de tais questionamentos, pois “a formação do educador, de modo geral, e em particular do especialista, não tem conseguido responder a perspectiva de um trabalho articulado e efetivo de inclusão escolar” (BUENO, 2011, p. 8). A atuação de ambos os profissionais é imprescindível no processo escolar de alunos com NEE, enquanto o primeiro é responsável por desenvolver situações de aprendizagens em classes comuns, explorando o potencial de seus alunos de acordo com as suas características individuais, o segundo tem a função de possibilitar atividades, recursos pedagógicos que proporcionem acessibilidade aos materiais didático-pedagógicos e eliminem as barreiras que se colocam como obstáculos ao processo ensino-aprendizagem desse alunado. Também é sua atribuição orientar alunos e professores quanto à utilização desses recursos (Braille, Libras, Soroban, Tecnologias Assistivas)

Assim professores da Educação Básica devem trabalhar em sintonia com os professores especializados, responsáveis pelo o AEE, uma vez que o papel primordial desse atendimento é subsidiar a inclusão de alunos com NEE no contexto do ensino regular. O especialista em AEE é antes de tudo um professor, pois a formação inicial exigida para a sua atuação é a licenciatura acrescida da formação específica, ou seja, pós-graduação na área de Educação Especial. Esse serviço, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, complementa o ensino regular e visa garantir o processo de escolarização das crianças público-alvo da educação especial.

Para que essa interação aconteça e o processo de inclusão ultrapasse abstrações vazias é preciso desenvolver uma formação inicial contextual e prática que propicie situações problemas relacionadas com a realidade dos educandos (futuros professores). Essa prática real e contextualizada deve ser contemplada no currículo dos cursos de formação inicial do profissional docente.

Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Em todo o seu processo formativo, seja enquanto discente ou docente, os professores vivenciaram situações práticas em que a exclusão escolar era um fato comum, por isso a dificuldade do professorado em compreender os princípios da inclusão. A prática dos professores e a oposição ao processo de inclusão escolar é reflexo da sua formação básica e profissional. “A resistência dos professores à inclusão escolar tem sido o despreparo para ensinar a turma toda, sem discriminações, ensino adaptado, diferenciado, nas salas de aula das escolas comuns” (MANTOAN, 2011, p. 13).

Muitas mudanças ocorreram, mas ficaram apenas no terreno teórico sendo possível observarmos cotidianamente práticas educativas tradicionais no sistema educacional brasileiro atual. Devemos estender a transposição de barreiras desde o campo conceitual até o campo prático, tanto na Educação Básica como na formação superior.

Práticas de formação contínua não tem apresentado um real efeito. Elas se tornaram pontual e objetivam que professores e alunos assumam um perfil padrão e adotem as experiências exitosas muitas vezes pertencentes a outras realidades bem distintas da sua. Os programas de formação contínua, assim como os de formação inicial, se reduzem ao modelo aplicacionista em que professores especialistas universitários elaboram teorias a serem praticadas pelos professores da Educação Básica se tornando maus implementadores das ideias dos outros. “Por isso a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 119 - 120).

A formação que vem sendo ofertada aos profissionais docentes não atende aos preceitos do paradigma do ensino inclusivo. Resume-se a transmissão de conteúdos, técnicas e elaboração de manuais previamente selecionados que não condizem com uma educação plural e democrática e não desenvolve as potencialidades de todos os

alunos. Investir sistematicamente na formação inicial de professores acarretará mudanças inestimáveis e é o caminho para alcançarmos uma educação de qualidade.

Refletir sobre essas transformações é o ponto de partida para a construção de uma sociedade inclusiva e acredita-se que a partir dessas indagações é possível compreender a importância de o profissional docente estar habilitado a contribuir com essa inclusão.

É importante que ao respeito e a tolerância sejam adicionados à aceitação e a valorização ultrapassando a formalidade imposta pelos documentos oficiais. Aos alunos devem ser oferecidas condições efetivas de desenvolver as suas potencialidades independente de suas especificidades. Esse desenvolvimento exige envolvimento e participação de todos que compõem o sistema educativo: pais, gestão, pesquisadores, educandos e essencialmente de educadores.

3 CAMINHOS DA PESQUISA: questões metodológicas

A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas (BORDIEU, 2004).

Este capítulo aborda a trajetória de desenvolvimento da pesquisa realizada, ou seja, o caminho percorrido para o alcance do objetivo do estudo. Nesse sentido, serão descritos a abordagem metodológica, os participantes e o campo de investigação, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os procedimentos adotados para análise dos dados coletados e para o alcance dos objetivos propostos. Apresentamos uma breve contextualização da instituição, lócus de pesquisa, e a justificativa da escolha dos participantes (alunos e professor), colaboradores imprescindíveis para a consecução deste estudo.

3. 1 Abordagem Metodológica

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, pois teve como objetivo primordial realizar a interpretação da realidade, explicando situações dentro de um determinado contexto sendo impossível mensurá-la. Como afirma Ribeiro (2015), a pesquisa qualitativa tem como principal função descrever dados de determinada realidade social, seja esta envolvendo o coletivo ou simplesmente de caráter individual.

A pesquisa qualitativa pode ser entendida, em linhas gerais, como uma pesquisa em que se procura compreender um determinado fenômeno em profundidade, realiza descrições, análises e interpretações de caráter subjetivo. Caracteriza-se por ser mais participativa e menos controlável, já que os sujeitos podem orientar os caminhos da pesquisa mediante suas interações com o pesquisador.

Independente dos instrumentos utilizados, esse tipo de estudo pressupõe o pesquisador como principal instrumento de investigação. É necessário que o pesquisador tenha contato direto com o campo a ser investigado. Também convém ressaltar que além do caráter subjetivo, a pesquisa qualitativa pode adotar uma pluralidade de métodos e instrumentos adequando-se ao seu objeto de estudo sem perder o seu rigor científico. “Quem determina a abordagem metodológica não é a

preferência do pesquisador, mas, sobretudo, o objeto de estudo, o problema abordado na pesquisa e a finalidade da investigação” (RIBEIRO, 2015, p. 46).

A análise qualitativa ganhou lugar quando se tornou perceptível que o paradigma da quantificação já não atendia a todos os problemas oriundos das pesquisas científicas. O paradigma quantitativo era limitado e não atendia aos problemas oriundos dos fenômenos sociais. Nesse sentido define Esteban como pesquisa qualitativa:

Uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, À transformação de prática e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Porém é preciso salientar que ambas as pesquisas, quantitativa e qualitativa, assumem a sua importância na produção de conhecimento científico. Enquanto uma assume um caráter objetivo a outra é extremamente subjetiva. Uma não invalida a outra, as duas se complementam. Mensurar, quantificar, experimentar também constituem processos importantes em uma pesquisa científica. O que deve determinar a utilização ou não desses aspectos é o objetivo a ser atingido, ou seja, a finalidade do estudo, os contextos e as situações. Nesse sentido explica Ribeiro:

No estudo de um fenômeno, os dados quantitativos e as informações qualitativas não se excluem por si só, pelo contrário, se complementam e assim, enriquecem os resultados da investigação. Os dados quantitativos possibilitam a compreensão da abrangência do fenômeno. E as informações qualitativas permitem conhecer o significado que as pessoas atribuem aos fenômenos. Por isso, diz-se que a relação entre pesquisa quantitativa e qualitativa não é de oposição, mas de complementaridade e de articulação (RIBEIRO, 2015, p. 53).

Em fenômenos sociais e educativos as pesquisas de caráter qualitativo se destacam, pois ao delinear o objeto de estudo percebe-se que não é possível investigar, numa pesquisa dessa modalidade, dados exclusivamente estatísticos, visto que a intenção não é emitir valores quantificáveis e sim explorar a realidade, analisar as informações coletadas sob a percepção dos participantes colaboradores da pesquisa.

Bodgan e Bilklen (1992) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa baseadas nos estudos de Ludke e Andre (1986):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 11-13 apud BODGAN; BILKLEN, 1992).

Essas características nos revelam que a finalidade de qualquer investigação qualitativa é a busca de conhecimento para a compreensão de uma determinada realidade, ou seja, a interpretação das nossas vivências e experiências no campo social ou educacional.

Assim a etnografia, como as demais pesquisas qualitativas, tem como investigador o estudioso que se propõe a pesquisar as realidades social e escolar a partir de situações cotidianas. Enquanto a maioria das pesquisas qualitativas foca na causa, o estudo etnográfico enfatiza o processo, ou seja, como as interações ocorrem no âmbito de uma sala de aula de maneira detalhada na perspectiva dos participantes do estudo que como menciona Mattos (2011) são agentes colaboradores que investigam, com o auxílio dos pesquisadores, a sua própria prática. Essa parceria é de suma importância, pois muitas vezes as práticas cotidianas acabam se tornando imperceptíveis aos olhos dos sujeitos pesquisados.

3. 2 Etnografia e Inclusão

Uma das pesquisas qualitativas que tem sido bastante utilizada na área educacional é a Etnografia. Ela foi inicialmente praticada por profissionais do ramo da Antropologia que objetivavam compreender a cultura de sociedades desconhecidas e então mais tarde importada para outras áreas de estudo (PLETCSH, 2014).

A partir daí percebeu-se a importância desse método para se investigar os fenômenos inerentes ao processo ensino-aprendizagem, as interações no processo

educativo e as práticas pedagógicas realizadas, pois ações realizadas pelos participantes deste tipo de estudo são tão rotineiras que se tornam pouco perceptíveis.

É também reconhecida como pesquisa social, analítica ou interpretativa e tem como característica primordial a descrição densa das ações e relações dos participantes do estudo (GEERTZ, 1989), onde o pesquisador se insere no campo de investigação objetivando a observação ampliada e particular dos fatos de maneira simultânea. É um processo complexo, pois o pesquisador por meio da observação direta deve ser capaz de se distanciar do objeto, não realizando julgamentos precoces, e participar das ações sem comprometer a objetividade do processo. Além disso, deve desenvolver a habilidade de estranhar o familiar e naturalizar o estranho, tornando-o familiar e captar os fatos mais relevantes ao seu estudo (MATTOS, 2011). Nesse liame, Ribeiro (2015) explana sobre o papel do pesquisador:

O investigador é um cientista, e ao mesmo tempo, o principal instrumento da pesquisa etnográfica. Ele vai procurar tornar familiar o que é estranho e tornar estranho o que é estranho familiar; ele precisa refletir criticamente todo o processo de investigação e constantemente fazer o exercício da autocrítica; precisa definir um discurso antietnocêntrico; como ser humano vai primar por conhecer o outro e a si mesmo, como sendo sujeitos de um mesmo processo transformador. E por fim precisa ser capaz de produzir um texto sobre a realidade em que esteve imerso, um texto rigoroso, no sentido matemático do termo, mas sem, contudo, perder o sentido humano (RIBEIRO, 2015, p. 62).

Essa abordagem comporta uma diversidade de técnicas de coleta de dados: observação participante, descrição, entrevistas, questionários, imagens etc., porém não é a simples utilização dessas técnicas que expressa um estudo etnográfico. Etnografia vai além de descrever o ambiente investigado. “Etnografia é a escrita do visível” (MATTOS, 2011, p. 54). Ou seja, é representar graficamente o que observamos em um grupo particular e essa representação deve ser completa e dependerá da qualidade da observação do etnógrafo.

“A etnografia, como as demais abordagens de pesquisa, pertence a um campo teórico-epistemológico que precisa ser compreendido para que possa ser utilizado pelo pesquisador” (MATTOS, 2011, p. 35). É um processo no qual o pesquisador assume um caráter questionador sobre determinado contexto de pesquisas qualitativas. É uma

pesquisa que se destaca por ter como objeto as situações interacionais, as desigualdades sociais e os processos de exclusão enfatizando o entendimento das práticas sob a ótica dos participantes da pesquisa.

A Etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processo de exclusão e situações sócio-interacionais (MATTOS, 2011, p. 50).

Privilegia a relação direta entre pesquisador e participante baseada na teoria sócio-histórico-cultural do estudioso Lev Vigostki possibilitando que os participantes deixem de ter um caráter passivo e tenham voz nas pesquisas (PLETSCH, 2014). “A pesquisa de campo etnográfica, na tradição interacionista, busca desvelar os significados que os atores sociais atribuem às suas ações” (ANGROSINO, 2009, p. 20).

É preciso muito mais do que falar deles, é preciso falar com eles. [...] Esta proposta surge como uma resposta aos questionamentos sobre a validade de dar a palavra, dar a voz aos sujeitos [...]” (CASTRO, 2015, p. 86).

Uma simples análise do cotidiano compromete um estudo etnográfico. Muitos trabalhos acabam desconstruindo os princípios da Etnografia e ficam fragilizados, pois como corrobora André:

Parecem acreditar que a mera coleta de dados de campo seja suficiente para caracterizar um estudo etnográfico. Esquecem-se de que não basta reproduzir o real, mas é preciso tentar reconstruí-lo, o que só se torna possível quando há uma orientação, uma proposta metodológica a seguir (ANDRÉ, 1997, p. 6).

Os dados coletados podem originar um vasto campo de análises. Essas análises sejam elas de discurso, de contexto, hermenêutica, crítica, indutiva, microanálise etnográfica, dentre outras, colaboram para que se possa compreender as práticas pedagógicas dos professores dos alunos com NEE atendidos pelo sistema regular de ensino. Essas práticas são de fato inclusivas? Como os alunos com NEE concebem esse processo? Como os cursos de formação inicial interferem na proposição dessas práticas?

Pesquisas etnográficas privilegiam o entendimento do processo educativo e de transformações necessárias para que as práticas escolares deixem de ser excludentes e segregativas. Diariamente alunos e professores são responsabilizados pelo fracasso escolar. Possibilitar que esses sujeitos exponham, sob a sua ótica social e cultural, os motivadores desse fracasso contribui para que enfrentemos baseados em perspectivas reais o princípio da exclusão escolar, promovendo em contrapartida a inclusão de maneira efetiva e de qualidade. Nesse sentido Castro relata:

O desvelar das práticas de sala de aula torna possível, através das pesquisas, em destaque a etnografia, a busca por significados culturais dos sujeitos possibilitando um novo olhar para os processos educacionais, e delineando a prerrogativa de um ensino de qualidade para todos (CASTRO, 2015, p. 62).

É preciso valorizar a identidade dos discentes e adentrar as suas realidades para compreender o seu processo ensino-aprendizagem. Ao pesquisador cabe ouvir e investigar posicionando-se crítico e reflexivamente, porém não julgar e nem atribuir predicados, adjetivos. A sua função é analisar de maneira sensível e flexível projetando por meio da sua observação os significados atribuídos pelos sujeitos participantes.

Aliada a essa habilidade deve dominar a capacidade de expressão oral e escrita. “[...] pois muitas vezes o pesquisador faz um bom trabalho de campo, os dados colhidos são ricos e significativos, mas ele não consegue expressar pela escrita o que observou, sentiu, relacionando com o referencial teórico adotado” (PLETSCH, 2014, p. 144). A autora ainda aponta três orientações que devem ser levadas em consideração em uma pesquisa etnográfica em ambientes educativos:

a) Estudar o contexto sempre da maneira mais global possível; b) envolver os agentes investigados na pesquisa, ou seja, construir o trabalho de forma que os participantes colaborem com a coleta de dados; c) revelar relações significativas, a fim de impulsionar o diálogo entre teoria e empiria no curso da atividade de pesquisa (PLETSCH, 2014, p. 144).

Dessa forma os dados coletados e posteriormente analisados serão fruto de práticas produzidas coletivamente e de maneira contextualizada, eliminando a possibilidade de uma visão pessoal e subjetiva do pesquisador que resultaria numa

análise simplista do cotidiano investigado o que não coaduna com os princípios de um estudo etnográfico.

As pesquisas de cunho etnográfico propiciam que pesquisador e colaboradores compartilhem vivências e a obtenção de relatos que facilitam a compreensão dos dados coletados sob o olhar minucioso e atento do investigador (Mattos; Castro, 2005 ; Castro, 2015).

3. 2. 1 Estudo de caso com viés etnográfico

O estudo realizado é de natureza qualitativa sendo do tipo estudo de caso por considerar, conforme Lüdke e André (1986) um método que permite um aprofundamento, visando à descoberta de algo específico, enfatizando o contexto, retratando a realidade de forma profunda e colhendo informações de fontes variadas. Tem por função descrever um caso particular densamente o que converge com o estudo de caso do tipo etnográfico.

O estudo de caso é um dos métodos mais utilizados na pesquisa educacional, pois particulariza, especifica a situação a ser investigada, seja uma instituição, um programa, uma categoria ou unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002). Ainda como explica a autora existem os estudos de caso múltiplos, isto é, vários estudos são realizados ao mesmo tempo, onde professores e alunos são observados simultaneamente.

Lüdke e André (1986) apresentam algumas características do estudo de caso que revelam as particularidades dessa forma de pesquisa e dentre elas podemos destacar que os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O investigador busca a variedade de manifestações, comportamentos ou relações numa dada situação real e específica.

Os mesmos autores se baseiam em Nisbet e Watt (1984) para fundamentar as etapas que compõem essa metodologia de pesquisa que assim se resume: Inicialmente o pesquisador traça um plano ainda principiante acompanhado de questionamentos que

podem ou não permanecer até o fim da investigação. Em seguida o objeto de estudo deve ser ainda mais particularizado a fim de especificar a situação ou fenômeno de exploração. Finalmente, a fase exploratória que permite juntar as informações coletadas para que sejam analisadas.

É importante ressaltar que o estudo de caso realizado é do tipo etnográfico, pois utiliza princípios/instrumentos que constituem a base etnográfica: observação participante, entrevistas, gravações, etc. Além disso, faz uso de um estudo particularizado e retrata situações de maneira generalizante. É local, ao mesmo tempo universal, pois ambos estão totalmente conectados retratando profundamente uma realidade particular. Merriam (1988) corrobora com essa proposição ao apresentar a particularidade como uma das características essenciais do estudo de caso qualitativo, pois esse método recorta determinada situação com o objetivo do estudo aprofundado da temática em questão.

Assim podemos dizer que é abrangente e também específico, porque o profissional docente e o discente, colaboradores da pesquisa, ao mesmo tempo que apresentam as suas especificidades têm características que são comuns aos professores licenciados e alunos com NEE respectivamente. “O interesse no local e no particular está inerentemente conectado com o interesse no geral e universal” (MATTOS, 2011, p. 58).

Também convém explicar que os estudos de caso etnográficos no âmbito educacional não exigem necessariamente uma longa permanência do pesquisador no campo de investigação (WOLCOTT apud ANDRÉ, 2005). Isso vai depender dos objetivos em questão. Portanto a pesquisa realizada constitui uma adaptação da etnografia, pois um estudo estritamente etnográfico requer a imersão do investigador pelo menos durante dois anos no campo pesquisado. Nesse momento o pesquisador assume fundamental importância, pois além de dominar as habilidades necessárias ao realizar etnografia também deve ser consciente de que é o principal instrumento na coleta e análise de dados, tarefa extremamente complexa e rigorosa.

É essencial salientarmos de que nenhum método de pesquisa sanará os problemas educacionais. Todos apresentam vantagens e desvantagens. Ao passo que o objetivo, neste trabalho, foi de propormos uma análise, discussão e reflexão acerca

das práticas pedagógicas inclusivas executadas pelos professores e que são reflexos de seus processos de formação inicial. Para tal serão utilizados como instrumentos a pesquisa bibliográfica e documental que permeia e antecede todo o estudo, na definição da temática a entrevista e a observação participante com registro no diário de campo para a composição dos dados a partir dos sujeitos participante.

Esses instrumentos viabilizarão o alcance dos objetivos propostos bem como a coleta de dados necessários para a compreensão dos fenômenos pesquisados.

3. 3 Instrumentos

Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso do tipo etnográfico, elencamos como um dos mecanismos a entrevista, pois além de constituir um dos instrumentos básicos na elaboração de trabalhos também oferece uma relação de interação permitindo que entrevistador e entrevistado tenham um diálogo mais flexível e interativo.

Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

De acordo com Minayo (2015), as entrevistas possuem características específicas em sua forma de organização, fato que diferencia os diversos tipos de entrevistas resultando em uma classificação. Elas podem ser assim classificadas:

- (a) *sondagem* de opinião, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador;
- (b) *semiestruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tem em questão sem se prender à indagação formulada;
- (c) *aberta ou em profundidade*, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões;
- (d) *focalizada*, quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema;

(e) *projetiva*, que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. (MINAYO, 2015, p. 64 e 65)

Todas as entrevistas, citadas acima, privilegiam uma rica interação entre pesquisadores e colaboradores da pesquisa e proporcionam a apreensão de dados primários e dados secundários. Os primeiros se referem às informações que poderiam ser obtidas por meio de outras fontes, já os dados secundários dizem respeito às informações levantadas na relação direta entre os atores da pesquisa.

Por ser um estudo de caso com viés etnográfico, dentre os tipos de entrevistas enfatizados por Minayo (2015), a presente investigação desenvolverá dois tipos de entrevista: do tipo semiestruturada, aplicada à professora colaboradora, pois privilegia a obtenção de informações primárias e secundárias relevantes ao estudo, enfocando aspectos relacionados a formação e atuação da profissional docente, bem como as suas práticas pedagógicas no processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE. E a do tipo aberta ou em profundidade, aplicada aos discentes com NEE. Esse tipo de entrevista possibilita que os alunos abordem a sua percepção em relação ao seu processo educativo envolvendo as interações e o seu cotidiano em sala de aula. A entrevista etnográfica é portanto de natureza aberta – flui interativamente na conversa e acomoda digressões que podem bem abrir rotas de investigação novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador (ANGROSINO, 2009, p. 62)

O roteiro de ambas as entrevistas foram sistematizados com antecedência, mas permitem a flexibilidade dos questionamentos, uma vez que as perguntas serão direcionadas pelas falas dos entrevistados com o objetivo de aprofundar as reflexões e os dados recolhidos.

É imprescindível que o entrevistador tenha em mãos um roteiro de questões para que sua entrevista seja delineada, não um roteiro estático e fechado, mas flexível, com possibilidades de intervenção, de explicação e esclarecimentos, se for necessário. O roteiro demonstra que o entrevistador é um pesquisador organizado, que tem objetivo com a aplicação da entrevista, de forma que evita que a entrevista saia do foco [...] (RIBEIRO, 2015, p. 77).

Uma das orientações teóricas que está associada ao estudo etnográfico são as teorias críticas que estabelecem a pesquisa etnográfica como dialógica, dialética e colaborativa (MATTOS; CASTRO, 2011; ANGROSINO, 2009). Nesse movimento, na entrevista é dispensada a mera relação entre pesquisador e informante, ou seja, entre estudioso e sujeito. As relações de “conversas” e trocas não podem ser engessadas e estanques e devem expressar um interesse mútuo, ademais não se restringe ao simples compartilhamento de ideias. O professor participante é um colaborador e não mero objeto do conhecimento e a entrevista possibilita essa reciprocidade entre os envolvidos.

A conversa clara e aberta sobre as intenções, expectativas, opiniões e preocupações que envolvem o trabalho de pesquisa e o trabalho pedagógico do professor devem ser amplamente debatidas e compartilhadas, ora de forma sistemática e planejada, ora de maneira informal e espontânea em reuniões e conversas (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 97).

Ainda como ferramenta da pesquisa será utilizada a observação participante com registro no diário de campo, pois a observação participante como defende Angrosino (2009, p. 17), “[...] é um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando [...]”. Essa técnica possibilita descrever detalhadamente situações ou eventos do cotidiano dos colaboradores da pesquisa. Essas observações devem ser isentas de juízo de valor, inferências ou interpretações do pesquisador. O etnógrafo deve ser capaz de perceber o espaço, as relações de interação e a realidade do outro.

Esse trabalho de campo, como fomenta Minayo (2015), permite que o pesquisador tenha acesso a tudo aquilo que não foi dito, mas que pode ser captado mediante o olhar investigativo do estudioso. Essa interação entre pesquisadores e colaboradores é de suma importância e resulta num processo de aproximação entre os atores da pesquisa- pesquisador e colaboradores. “[...] no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade” (MINAYO, 2015, p. 70).

Segundo Angrosino (2009), para que um pesquisador realize observação participante é necessário desenvolver algumas habilidades, dentre elas estão as

habilidades linguísticas, habilidades de escrita, boa memória etc. Essas qualidades darão subsídio para que o etnógrafo relate as informações coletadas facilitando o registro dos dados.

Cabe ao pesquisador mergulhar no campo de investigação, interagindo com a situação sem impor o seu juízo de valor ou crença. O seu objetivo é descrever eventos e/ou situações sem atribuir os seus preconceitos ou opiniões. O desafio é dar visibilidade aos participantes da pesquisa e relatar o significado da realidade vivenciada sob a ótica dos colaboradores. Esse estudo deve ser utilizado quando:

[...] (1) há interesse em conhecer uma instância em particular (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2005, p. 31).

Esse tipo de pesquisa visa elucidar situações reais de forma profunda abandonando o caráter superficial e por isso, o estudo etnográfico, requer a observação regular e repetida dos fatos e das relações entre os atores envolvidos na pesquisa. Essa observação permite a compreensão da realidade e tem como elemento instrumental de trabalho, o diário de campo, que nada mais é que um caderno de anotações em que o pesquisador registra todas as informações coletadas no momento da observação. Essas informações serão imprescindíveis para a análise e interpretação dos dados coletados e conseqüentemente para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa qualitativa.

3. 4 Reconhecendo o lócus da pesquisa

O cenário em que se inseriu esta pesquisa foi o sistema público de ensino, sendo mais especificamente uma escola estadual do Piauí, localizada na região Sul do Estado no município de São João do Piauí.

São João do Piauí, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), é uma cidade composta por cerca de 22 mil habitantes.

Apresenta alto índice de pessoas com deficiência e tem problemas estruturais no setor de saúde.

O campo de investigação, Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Unidade Escolar Deputado Francisco Antônio Paes Landim, pertencente a 12ª GRE (Gerência Regional de Educação) é uma instituição que oferta cursos de nível médio na modalidade integrada, ou seja, ao final do terceiro ano os alunos terão dupla formação: a conclusão da Educação básica (ensino médio), bem como do curso técnico profissionalizante. Atualmente tem os seguintes cursos técnicos: Enfermagem, Informática, Contabilidade, Nutrição e Técnico em Operações Comerciais.

O CEEP Deputado Francisco Antônio Paes Landim Neto, criado pelo (a) Decreto/Portaria, autorizada pela resolução Administrativa CEE nº 17/96, funciona na Travessa Dr. Abílio Costa, nº 3194, CEP 64760-000, município São João do Piauí. A escola foi fundada em 6 de Julho de 1989, e é mantida pela SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí. O quadro de profissionais da escola é composto de professores efetivos e contratados, todos com graduação. Possui em sua estrutura organizacional um diretor titular e uma diretora adjunta e duas coordenações para atender aos três turnos.

O prédio da escola possui um pavimento e possui a seguinte estrutura física: 01 refeitório, 01 cantina, 01 depósito, 01 laboratório de enfermagem e biologia, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de química, 01 laboratório de nutrição, 01 sala de professores climatizada, 01 sala de diretoria, 01 sala de secretaria, 01 quadra coberta, 01 sala com acessibilidade, 09 salas de aula climatizadas, 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino, 02 banheiros com acessibilidade e 02 banheiros, sendo um masculino e outro feminino para o corpo docente.

É importante ressaltar que a escola possui uma rampa de acessibilidade com sua edificação comprometida na entrada, e não tem sala de Atendimento Educacional Especializado e nem profissional competente para essa atuação. Dessa forma os alunos com NEE da instituição não recebem o referido atendimento. As suas atividades pedagógicas se resumem ao que lhes é transmitido nas salas de aula de ensino regular não sendo feito nenhum acompanhamento a fim de trabalhar as suas necessidades e especificidades.

A equipe escolar (docentes, gestores e coordenadores) se reuniu no ano de 2016 com a finalidade de reelaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) que foi abordado pela diretora. No projeto não foi ressaltada a perspectiva histórica da instituição, pois uma pesquisa mais aprofundada com essa intenção ainda será realizada. A escola atua baseada nos pilares da Gestão Democrática prevista na LDB 9394/1996 e preconiza a participação de toda a comunidade escolar nos atos decisórios, envolvendo a participação de conselhos escolares ou equivalentes.

Em relação ao processo avaliativo, algumas professoras relataram como é o sistema adotado pela instituição. São realizadas avaliações qualitativas que têm como objetivo a observação, realização de trabalhos orais e/ou escritos e participação e envolvimento dos alunos no momento das aulas. Já as avaliações de caráter quantitativo são as provas tradicionalmente escritas. Ambas as avaliações vão de zero a dez e cada uma equivale a uma nota mensal.

O ambiente observado foi uma sala de aula de Ensino Médio Integrado em Administração com 32 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 19 do sexo feminino que funciona no período da tarde. Cada aula observada teve duração de 45 minutos.

As atividades de observação participante iniciaram na segunda semana do mês de março de 2017. A cada dia de visita a observação inicia com a entrada da professora colaboradora na turma e encerra com a saída da mesma, porém antes de iniciar e após o término das aulas diálogos têm sido estabelecidos sobre os momentos vivenciados com os alunos. Essas conversas têm o objetivo de minimizar possíveis dúvidas e provocar uma aproximação maior entre colaboradores e investigadora o que facilita a relação e a aplicação do roteiro de entrevista. As conversas ocorrem dentro da sala de professores, ambiente em que a professora colaboradora se sente mais à vontade.

3. 5 Participantes

Nesta pesquisa, contamos com a participação de um (01) profissional docente e um (01) discente com necessidades educacionais específicas. A docente tem graduação no campo da licenciatura e o alunos estuda no curso de modalidade

integrada na mesma instituição com matrícula única, ou seja, ao final do terceiro ano adquire dupla formação: ensino médio e técnico profissionalizante.

O critério para a escolha do docente foi sua atuação em classes regulares com alunos com necessidades educacionais específicas e a sua formação em licenciatura, pois o objetivo é investigar o seu processo de formação inicial relacionando-o com a sua prática pedagógica.

Para preservar a identidade dos participantes e confidencialidade dos dados coletados utilizamos nomes fictícios. Sueli será o pseudônimo utilizado para a professora colaboradora e Daniel, deficiente visual, aluno do terceiro ano.

Durante os primeiros encontros com a professora colaboradora para discussão e socialização da pesquisa foi perceptível que a mesma não ministra a disciplina na qual tem formação. A professora é licenciada em Física e ministra disciplinas da área de humanas como: Filosofia, Sociologia e Geografia, além de Ensino Religioso, situação explicitada por ela durante o período de observações.

Professora Sueli é a professora colaboradora de nosso estudo. É licenciada em Física pela Universidade Federal do Piauí na modalidade à distância. Concluiu seu curso no ano de 2012 e tem aproximadamente um ano que atua no magistério. Anterior ao CEEP Unidade Escolar Deputado Francisco Antônio Paes Landim trabalhava numa escola da rede municipal ministrando aulas de Ciências para o Ensino Fundamental. É concursada vinte horas pela rede municipal, mas tinha interesse em ampliar sua carga horária em virtude das condições salariais. Foi em busca do segundo turno na rede municipal, entretanto o município não oferecia essa possibilidade por conta dos recursos financeiros. Surgiu uma vaga no Estado porque uma professora efetiva da rede assumiu um cargo de confiança e assim a docente assumiu a sua vaga. Então automaticamente Sueli assumiu as disciplinas que a antiga professora ministrava e já citadas anteriormente: Filosofia, Sociologia e Geografia e Ensino Religioso.

A investigação ocorre na perspectiva da formação inicial e na possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva por meio dos processos interativos em sala de aula. Ademais na concepção da professora colaboradora, a mesma prefere ministrar essas disciplinas pelo fato de ter pouca experiência profissional docente e nunca ter ministrado aulas na sua área formativa.

Antes de se tornar professora exercia suas atividades profissionais no comércio. Conciliava os estudos da Universidade com as atividades trabalhistas e confessa que a dupla jornada impediu uma dedicação maior ao seu processo formativo inicial.

O aluno participante se chama Daniel. É aluno do terceiro ano do curso de Administração. Está desde o primeiro ano estudando na instituição, tem 21 anos e é deficiente visual. Tem cerca de 90% da visão comprometida e já nasceu com a deficiência. Nunca foi retido e tem aulas na disciplina de Sociologia com a professora Sueli.

3. 6 Aspectos éticos

O projeto foi encaminhado em novembro de 2016 ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB com o intuito de atender as recomendações expressas na Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) acerca das questões éticas da pesquisa envolvendo seres humanos: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça (BRASIL, 2013).

O estudo realizado após aprovação do CEP/UEPB observou os aspectos éticos da pesquisa preconizados pela Resolução anteriormente citada do Conselho Nacional de Saúde - CNS respeitando a confidencialidade e sigilo do participante da pesquisa não sendo utilizada nenhuma informação que permita identificar as pessoas nele incluídas, de forma a garantir a privacidade das informações e o anonimato dos participantes, utilizando-se os dados assim obtidos exclusivamente para os propósitos desta pesquisa.

A abordagem foi realizada por meio de Termo de solicitação de liberação de pesquisa no Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Francisco Antônio Paes Landim. Para demonstrar o comprometimento da pesquisadora responsável envolvida com a pesquisa, foram apresentados na Plataforma Brasil e também na versão física deste projeto os seguintes documentos: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável, Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa, Termo de Autorização Institucional - TAI e o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido - TCLE que será emitido em duas vias, ficando uma retida com o participante da pesquisa e outro com o pesquisador responsável.

Consideramos que a pesquisa a ser realizada não trará riscos para os participantes, conforme é possível se depreender ao analisar os procedimentos teórico-metodológicos de nossa proposta de investigação científica, onde se detalha a utilização dos seguintes instrumentos de investigação: a observação participante, a entrevista semiestruturada, a análise documental e o levantamento bibliográfico.

3. 7 Procedimentos e Análise de Dados

Este estudo foi inicialmente desenvolvido a partir do segundo semestre de 2015 com uma pesquisa bibliográfica a fim de ter um maior esclarecimento acerca da temática abordada. Entretanto foi fomentado, ainda no ano de 2009, ao investigar quais eram as competências dos professores no processo de inclusão escolar e assim identificar o seu papel no processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Essa pesquisa foi fruto do trabalho monográfico, exigido como requisito para a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia da pesquisadora. O referido estudo concluiu que é imprescindível o papel dos professores no processo de inclusão escolar. Eles assumem um papel de extrema relevância, pois desse profissional é exigida a capacidade de articular e organizar situações de aprendizagem que considerem a diversidade de seus alunos. Ele deve organizar tempo, espaço e atividades pedagógicas voltadas ao mesmo tempo para todos e para cada um de seus educandos, independente de suas peculiaridades. Deve promover uma pedagogia capaz de educar e incluir a todos, mas para que isso ocorra é essencial que o professor esteja capacitado para esse exercício.

A partir da reflexão sobre a necessidade de uma reestruturação dos cursos de formação esse estudo foi iniciado. Já que foi evidenciado em uma pesquisa anterior que o papel do profissional docente é fundamental no processo ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Em outro momento foi feito um levantamento informal a respeito de quais seriam as responsabilidades do educador na prática inclusiva e como os cursos de formação

inicial poderiam contribuir na sua prática pedagógica, o que também corroborou para a delimitação específica do tema.

O trabalho foi de fato iniciado com a formulação dos objetivos, ou seja, a finalidade do projeto. Depois foi elaborada uma justificativa seguida de um roteiro que foi trabalhado e reformulado para que a coleta dos dados fosse feita de maneira coerente. Logo depois foi empreendida análise para definir quais seriam os sujeitos da pesquisa: somente os professores com experiência, isto é que já trabalharam ou trabalham com alunos com necessidades educacionais específicas.

A coleta de dados ocorreu no período de março a agosto de 2017, sendo dois encontros semanais com a professora colaboradora e um encontro semanal com cada um dos alunos. Em meio aos encontros serão realizadas as entrevistas com os participantes da pesquisa. Também serão realizadas conversas com a diretora a fim de recolher maiores informações sobre a instituição.

É necessário mencionar que à priori o presente estudo seria realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI, no Campus São João do Piauí, pois a pesquisadora além de atuar na Equipe Pedagógica da referida instituição também é Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, o que permitiria a facilidade de acesso neste instituto e também junto aos docentes da escola. Entretanto com a saída dos alunos com NEE desse ambiente escolar ficou inviável a aplicação da pesquisa.

Assim foi feito um levantamento das escolas de Ensino Médio da região que ofertavam a modalidade de ensino médio na forma integrada e uma sondagem da matrícula dos alunos com NEE. Houve um contato inicial com a equipe técnica da 12ª GRE- Gerência Regional de Educação. Foram explicados os interesses e necessidades da pesquisa a fim de chegar ao lócus de pesquisa do estudo.

Após esse levantamento foram realizadas conversas com as diretoras e com os coordenadores da escola que direcionaram contatos de possíveis professores colaboradores. Algumas reuniões foram feitas elucidando o objetivo e a importância da colaboração dos professores neste campo de investigação até que a escolha pela professora Sueli fosse consolidada, visto que ela possui os requisitos para a participação na pesquisa.

Em um primeiro momento com a professora colaboradora foi realizada uma conversa sobre a metodologia e os instrumentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que em outros encontros percebeu-se que alguns docentes e diretores mostravam-se desconfortáveis com a inserção do pesquisador no ambiente de sala de aula. Nessa ocasião foram explicitados aspectos sobre a ética e a confidencialidade de uma pesquisa acadêmica e recolhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre-Esclarecido.

Durante a pesquisa de campo, os dados coletados serão analisados pressupondo todo o material de modo a confrontá-los com a revisão documental já realizada. Gil (1999) defende que a análise dados é uma atividade complexa que envolve dados concretos e dados abstratos, raciocínio indutivo e dedutivo, descrição e interpretação.

As entrevistas foram gravadas em aparelho digital e ocorreram em uma sala de aula reservada para tal fim ou em local previamente combinado, com vista a assegurar a privacidade. Além disso, o dia e horário para realização da entrevista foram marcados conforme a disponibilidade da docente e discente.

A entrevista foi do tipo semiestruturada para que o participante fale livremente de assuntos que podem ser pertinentes ao alcance do objeto de pesquisa. O roteiro de entrevista da professora colaboradora é composto de duas partes, com 20 (vinte) questões ao todo, sendo que a primeira parte será referente aos dados sócio demográficos e caracterização profissional da entrevistada, destacando tempo de atuação no magistério, local de trabalho, sexo, faixa etária, área de formação, além de cursos desenvolvidos na área de Educação Especial. A segunda parte tem por objetivo perceber como os cursos de formação inicial têm contribuído para uma prática pedagógica inclusiva, quais as concepções dos professores acerca da inclusão, conhecer suas dificuldades, competências e as estratégias que adota para que o processo ensino/aprendizagem ocorra de maneira satisfatória também com alunos que têm necessidades educacionais específicas e o que precisa para que o processo de inclusão seja melhorado.

Já o roteiro de entrevista do discente é formado por questões abertas para que eles discorram livremente sobre o seu processo educativo, as interações durante o

processo ensino-aprendizagem, as dificuldades vivenciadas por eles e a metodologia utilizada por seus professores diariamente, destacando como eles concebem o seu processo de inclusão escolar.

Assim foram instituídas categorias com a organização, redução e interpretação dos dados, onde nesta perspectiva será formada uma versão teórica da realidade, ou seja, serão analisadas e avaliadas de maneira qualitativa as informações obtidas, apreciando as manifestações e concepções dos participantes da pesquisa e comparando as suas falas, com os registros resultantes das observações participantes com a literatura da área, gerando uma análise qualitativa do conteúdo em questão.

A análise de conteúdo, oriunda no século XX, privilegiava o rigor e a cientificidade máxima da descrição de comportamentos, pois inicialmente valorizava uma perspectiva essencialmente quantitativa, objetiva e sistemática (MINAYO, 2013). Muitos debates sobre essa técnica dividiram opiniões, uma vez que alguns teóricos acolhiam a perspectiva quantitativa e outros a perspectiva qualitativa da técnica fomentando a polarização entre aspectos quantitativos e qualitativos. Em contrapartida outros estudiosos da área trabalhavam para diminuir esse embate buscando uma aproximação entre ambos os métodos.

Segundo Bardin (2011), existem diversas técnicas que podem ser utilizadas para a análise qualitativa do conteúdo, dentre elas podemos frisar a análise de avaliação ou representacional, análise de expressão, análise de enunciação e análise temática, sendo a última a empreendida nesta pesquisa.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 08).

Na análise temática, como a nomenclatura afirma, o conceito central é o tema. “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critério relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105).

Esse tema corresponde a uma unidade que pode ser representada por uma palavra, uma frase ou um texto sucinto.

A análise qualitativa de conteúdo estabelece categorias que agrupam os dados sob um determinado título. O objetivo fundante da análise de conteúdo é produzir uma redução dos dados, o que, exigirá um número reduzido de categorias. Esse título genérico deve englobar as informações coletadas por meio da exploração do material que é uma das fases deste tipo de análise. Conforme esta autora, a análise do conteúdo se divide em três eixos: Pré-análise; Exploração do Material e Tratamento, inferência e interpretação dos dados.

A pré-análise envolve a escolha dos documentos utilizados, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 2011).

A pré-análise é a fase da organização e sistematização dos dados, em que ocorre uma retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos dados (PLETSCH, 2014, p.156).

Essa sequência de ações constitui a fase de organização da pesquisa. Para atingir o que exige a pré-análise é necessário realizar um contato inicial com os documentos envolvidos na pesquisa que pode ser denominada de leitura "flutuante". Essa leitura deve ocorrer até que as informações sejam sistematizadas e o contato com o material coletado se torne exaustivo.

A partir dessa leitura e conseqüentes impressões acerca do material é possível selecionar os documentos (BARDIN, 2011; MINAYO, 2013). Após esse momento será constituído o *Corpus* que é "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (BARDIN, 2011, p. 126). A constituição desse material provoca algumas regras e princípios de seleção (exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência).

Nesta fase a utilização de uma leitura menos aderente, promove uma melhor assimilação do material e elaborações mentais que forneceram indícios iniciais no caminho a uma apresentação mais sistematizada dos dados. Essas leituras iniciais promovem uma visão "descolada", a qual permite ao pesquisador transcender a mensagem explícita e de uma

forma menos estruturada já conseguir visualizar mesmo que primariamente, pistas e indícios não óbvios (CAMPOS, 2004, p. 613).

A etapa seguinte pressupõe a exploração do material onde os dados brutos coletados serão transformados no intuito de se atingir a finalidade do estudo. Esta fase envolve a codificação, processo pelo qual os dados brutos são transformados e agrupados em unidades que serão organizados formando categorias.

No presente estudo as entrevistas e os registros, frutos da observação participante, são analisados e classificados em unidades levando-se em consideração a recorrência do aparecimento de palavras e das situações praticadas pelo profissional docente. A relação desses elementos permite um agrupamento transformando os dados brutos em dados analisados resultando na análise qualitativa do conteúdo. Essa ação requer o isolamento e a classificação dos elementos (ANGROSINO, 2009; MINAYO, 2015), é um reagrupamento progressivo, gerando categorias mais gerais até se chegar as categorias terminais.

A categorização é sem dúvida, uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo. Entretanto, seja com categorias definidas a priori, seja com uma categorização a partir dos dados, o estabelecimento de categorias necessita obedecer a um conjunto de critérios. As categorias devem ser *válidas, exaustivas e homogêneas*. A classificação de qualquer elemento do conteúdo deve ser *mutuamente exclusiva*. Finalmente uma classificação deve ser *consistente*. Mesmo admitindo diferenças na aplicação e interpretação destes critérios, é importante discuti-los e compreendê-los. O eventual não atendimento a algum deles numa pesquisa deve ser justificado adequadamente (MORAES, 1999, p. 12).

A última etapa, posterior ao processo de categorização, é denominada inferência. Ocorre quando os dados são interpretados o que exige do pesquisador a habilidade de ir além do texto. O contato direto e intenso com as informações permite que o investigador torne a pesquisa válida e significativa. “Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido” (CÂMARA, 2013, p. 188).

Como nos mostra Bardin (1977), a análise do conteúdo proporciona ao pesquisador informações extras, isto é suplementares, fazendo com que o produtor se

distancie de seu texto e tenha uma visão crítica além do conteúdo fazendo uso de elementos que compõem a comunicação.

É importante enfatizar que a prática dessas etapas só se tornou possível com a transcrição integral das entrevistas realizadas e manualmente processadas e com a descrição densa das situações observadas. Não foi necessária a utilização de softwares, visto que os dados brutos coletados para a pesquisa, estudo de caso na perspectiva etnográfica, são eminentemente qualitativos dispensando programas de análise quantitativa.

3. 8 Resultados e Discussões

Neste tópico serão apresentados os resultados dos dados coletados por meio de uma análise etnográfica que tem como instrumentos a observação participante e entrevistas semiestruturadas. A observação, bem como as entrevistas, foram realizadas no Centro Estadual de Educação Profissional Francisco Antônio Paes Landim, instituição situada no município de São João do Piauí, no Sul do Estado que oferta educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada.

Os participantes da pesquisa são: uma docente, licenciada em física, e um discente com deficiência visual como já explicitado em tópico anterior. Ambos os colaboradores contribuíram imensuravelmente para a consecução deste estudo tornando-o viável e exequível.

A análise de abordagem etnográfica dos dados permitiu captar não somente os processos de interação entre docente e discente, mas também dar voz aos sujeitos da pesquisa procurando compreender o olhar do observado o que provocou uma reflexão acerca dos processos de formação inicial docente numa perspectiva inclusiva. “[...] não basta reproduzir o real, mas é preciso tentar reconstruí-lo[...]” (ANDRÉ, 1997, p.06).

Inicialmente foram realizadas as observações e a descrição densa de cada detalhe. Em meio a esses momentos foram estabelecidos diálogos com os participantes da pesquisa. Essas conversas provocaram a ampliação e aprofundamento da coleta de dados o que em muito facilitou o alcance da proposta do trabalho.

O primeiro contato com a escola, com a finalidade de executar a pesquisa, apesar de descontraído e informal não perdeu o caráter de complexidade. O corpo administrativo (direção) e pedagógico (docente) ainda sem conhecimento sobre a temática a ser investigada e sobre a metodologia empregada mostrava-se receosa, pois como refuta Garcia (2005), era a chegada de uma desconhecida que permaneceria um longo período na escola analisando diariamente e rigorosamente as práticas pedagógicas dos educadores causando um certo desconforto aos profissionais de um modo geral. Era necessário compreender sem julgar o que tornou o desafio ainda maior.

Após o contato inicial e a compreensão real sobre a proposta da pesquisa a direção mostrou-se interessada em contribuir. Instantaneamente fez uma triagem rápida dos docentes que atuavam com os alunos com necessidades educacionais específicas matriculados na escola citando possibilidades de colaboradores.

Na oportunidade a professora participante da pesquisa, Sueli, me foi apresentada e com ela foram discutidas as proposições da pesquisa e os objetivos da mesma. Diante disso a professora demonstrou o não domínio prático do processo de inclusão escolar e suas nuances, porém bastante aberta e solícita expôs a sua vontade em participar e colaborar com o estudo devido a importância do assunto para a sociedade em geral e para a formação docente.

O meu primeiro contato com a estrutura física da escola já havia acontecido, pois no ano de 2015 atuei como certificadora do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nessa mesma instituição. Estruturalmente a escola apresenta limitações. Cada dependência apresenta a arquitetura mínima e recursos físicos necessários para tal fim. Uma análise sobre o aparato físico da instituição para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas foi melhor empregada na produção “ Uma escola para todos” , produto que emergiu dessa investigação e considerou a escola como não adequada para alunos com deficiências.

Também é oportuno frisar que a escola não possui sala de atendimento educacional especializado e nem tecnologias assistivas que propiciem condições de inclusão minimamente suficientes no ambiente supracitado.

Sobre esse aspecto é de grande valia que o Governo Estadual do Piauí elaborasse projetos que objetivassem adequar estruturalmente todas as instituições com vistas a atender e incluir satisfatoriamente todos os alunos independente de suas especificidades. Afinal de contas o Paradigma Inclusivo prega que as escolas devem estar preparadas para atender a todos indistintamente.

A partir da observação participante e das entrevistas foi feito um levantamento sobre a recorrência de palavras, ações e interações que posteriormente formaram as seguintes categorias: Formação Docente, Prática Docente no Contexto da Inclusão e Estratégias Metodológicas. As questões do roteiro semiestruturado de entrevistas, suas respectivas respostas e as observações e seus registros direcionaram a análise conforme o quadro representativo abaixo:

Quadro 3.1 - Categorias formadas a partir do roteiro de entrevistas e do registro das observações.

Categorias	Perguntas	
	Docente	Discente
Formação Docente	<p>Durante a sua graduação, alguma disciplina na área de Educação Inclusiva foi ofertada? Qual? Qual foi a carga horária?</p> <p>Como você avalia a inserção de disciplinas da área da Educação Inclusiva na grade curricular dos cursos de formação inicial de professores?</p> <p>Como os cursos de formação inicial de professores podem contribuir para uma prática pedagógica inclusiva?</p> <p>Qual a formação e competências necessárias dos docentes que atuam em instituições de ensino com alunos com necessidades educacionais</p>	<p>O que você poderia sugerir para os seus professores que facilitaria a sua inclusão e aprendizagem na sala de aula.</p>

	específicas?	
<p>Prática Docente no Contexto da Inclusão</p>	<p>Como você define a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no contexto escolar? Exemplifique.</p> <p>Como você avalia o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas?</p> <p>Descreva o seu papel, enquanto docente, no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas.</p>	<p>Você sente dificuldades para compreender os conteúdos trabalhados? Se sim, dê exemplos de situações que sentiu dificuldades.</p> <p>Como você avalia o seu desempenho acadêmico? Justifique.</p>

Estratégias Metodológicas	Quais ações você considera importantes para o avanços de práticas inclusivas no processo educativo? Que estratégias metodológicas utiliza com os alunos com necessidades educacionais específicas? É a mesma utilizada com os demais alunos? Exemplifique.	Descreva como ocorre o seu processo ensino-aprendizagem. Como o professor inclui você nas atividades da sala de aula■
----------------------------------	---	--

Fonte: SILVA, 2017.

No tocante à categoria Formação Docente, a professora Sueli afirma que os cursos de formação inicial ainda não atendem uma perspectiva inclusiva e por isso se sente despreparada para atuar com alunos com necessidades educacionais específicas. Ratifica que apenas uma disciplina foi ofertada no âmbito da Educação Inclusiva o que forma um hiato em sua preparação.

Os cursos são ineficientes para essa atuação. Não só o meu curso, mas quando converso e observo o desenvolvimento de outras disciplinas não vejo trabalhar a questão da Educação Inclusiva. O que se trabalha é muito pouco. Tenho dois alunos com deficiências e não sei o que fazer (Informação Verbal)⁹.

A análise da literatura mostra que há a necessidade de um movimento de transformação nos processos de formação inicial de professores. Implementar um novo currículo, relacionar teoria prática, fomentar a preparação concreta para o trabalho docente com oferta de estágios são algumas das ações que constituem um novo pensar dos programas de formação dos licenciados para a promoção da inclusão escolar

É necessário minimizar as resistências às mudanças, propor reflexões sobre a docência, buscar estratégias que levem à diminuição do distanciamento entre a formação do professorado e a sua atuação. Há uma reclamação generalizada dos

⁹ Entrevista concedida por Sueli [março/ago. 2017]. Entrevistadora: Cleidiane de Oliveira Silva. Teresina, 2017. Arquivo mp3 (aprox. 50min.). O roteiro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

licenciandos afirmando que não se sentem competentes para promover o processo ensino aprendizagem de aluno com NEE. “A insegurança de muitos professores, associada ao despreparo profissional proporcionado por muitos cursos, é um fato que necessita ser equacionado e superado” (LIMA, 2006, p. 123).

Ainda referente à categoria Formação de Professores outra fala da professora colaboradora merece destaque, pois reflete e reforça a lacuna existente entre teoria e prática e com isso a pouca oferta das oportunidades de experiências no período de formação dos professores estudantes. Como afirma Vieira (2012, p. 44): “Tradicionalmente, a formação de professores em nosso país foi marcada pela desarticulação entre conhecimentos específicos, das diversas áreas, e conhecimentos pedagógicos [...]”.

[...] quando você está na sala de aula você não imagina que quando chegar aqui, que quando for pra prática vai se deparar com situações muito distintas do que você imaginava. Então você pega o aluno de diversas necessidades e na maioria das vezes você não sabe nem como lidar com isso. Por quê? Porque nós não fomos preparados pra isso. A gente não tem teoria pra aplicar na prática (Informação Verbal)¹⁰.

A narrativa mostra o pouco arcabouço teórico propiciado pelos cursos na área de inclusão, uma vez que no campo da Educação Inclusiva a docente, assim como os demais licenciandos cursam somente a disciplina Libras que foi assegurada pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

[...] assim é muito pouco o que se consegue aprender durante o período. Até pelo fato de ser pouco tempo, poucas horas. Eu não me recordo a duração, não sei se eram 60 ou 45 horas, mas no máximo foram 60 (Informação Verbal)¹¹.

A simples inserção desse componente curricular não garante uma preparação sólida, pois como salienta Nóvoa (1995, p. 25) “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um

¹⁰ Cf. SUELI, 2017.

¹¹ Ibid., 2017.

trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. A não relação entre as disciplinas, a fragmentação curricular e a ausência da reflexividade são elementos limitadores que comprometem a qualidade dos cursos de formação inicial.

Em relação à categoria Prática Docente no Contexto da Inclusão, quando questionada sobre a sua prática pedagógica, a supracitada professora explicita a fragilidade diária frente às metodologias a serem utilizadas em classes inclusivas.

“Quando soube que ia trabalhar com um aluno com essa deficiência (deficiência visual) eu me preocupei, porque eu não sabia nem o que eu poderia fazer. Aí conversei com a diretora e ela me falou que a única forma que a escola tinha pra trabalhar as aulas e avaliar o aluno era a oralidade que inclusive ele é muito bom [...] pra falar a verdade eu não sei nem qual o tipo de metodologia utilizar. Então acaba ficando mais na questão oral mesmo que é como vem sendo trabalhado” (Informação Verbal)¹².

A fala acima mostra a importância dada pela professora aos saberes oriundos do seu processo de formação inicial necessários a sua prática. É possível depreender que uma formação segmentada não contribui para a proposição de práticas pedagógicas inclusivas. Somado ao relato, um dos registros no diário de campo evidencia que os docentes não trabalham práticas educativas que abarquem todo o seu alunado, pois não têm domínio para tal.

No primeiro dia de observação ao entrar na sala de aula juntamente com a Professora Sueli toda a turma estranhou a minha presença. A professora apresentou-me aos alunos e explicou o objetivo da minha participação nas aulas o que não foi alvo de interesse dos alunos. Posteriormente a professora deu continuidade às atividades e como recurso pedagógico fez uso do aparelho data show. Apesar de trabalhar constantemente a oralidade o recurso dificultava a inserção efetiva e a plena participação do discente deficiente visual na proposta trabalhada (Informação Verbal)¹³.

¹² Cf., SUELI, 2017.

¹³ Observação participante da autora perante a pesquisa realizada no mês de março.

Por meio dessa observação percebe-se que a professora não demonstra competência pedagógica para ofertar situações didáticas que contemplasse a diversidade. Ela não possuía domínios técnicos e teóricos que subsidiassem a sua prática para assim promover o desenvolvimento dos alunos de um modo geral. Daniel reforça essa afirmativa quando questiono sobre quais metodologias os professores poderiam utilizar para facilitar a sua inclusão e aprendizagem na sala de aula.

Eles poderiam usar mais vídeos e outros materiais auditivos e não só escritos. Isso facilitaria pra eu aprender (Informação Verbal)¹³.

A partir da análise dos dados ficou claro que a professora tem conhecimento dos postulados teóricos do Paradigma da inclusão escolar e da importância do seu papel nesse processo. Em diversos momentos da aula tentou adequar o seu fazer docente às necessidades do educando com deficiência visual, mas não tinha experiência e nem criatividade para explorar as aulas de outras maneiras. Além disso todas as avaliações realizadas por Daniel eram aplicadas oralmente. As provas consistiam num conjunto de questões de múltipla escolha e discursivas e era a mesma aplicada aos demais alunos. Durante a aplicação da avaliação o aluno não conseguia responder a atividade. Isso ocorria não pelo fato de o discente não dominar o conteúdo, mas em virtude de realizar a prova num ambiente não propício o que acabava impulsionando o não entendimento dos questionamentos.

Ainda convém destacar que não era destinado ao docente um tempo diferenciado para execução da avaliação. Assim como as metodologias e práticas não eram adequadas a ele, a avaliação também atendia um modelo padrão. Embora a professora reconhecesse as outras habilidades do aluno, as limitações sempre prevaleciam o que comprometia a “[..] criação de estratégias de trabalho capazes de possibilitar melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento, essenciais para o alcance da educação, em uma perspectiva inclusiva” (VIEIRA, 2012, p. 207).

Não basta o professor dominar técnicas e conteúdos, ele deve ter a capacidade

¹⁴ Entrevista concedida por Daniel [março/ago. 2017]. Entrevistadora: Cleidiane de Oliveira Silva. Teresina, 2017. Arquivo mp3 (aprox. 40min.). O roteiro da entrevista encontra-se transcrita no Apêndice B desta dissertação.

de transpor didaticamente tornando o aluno sujeito ativo e produtor do próprio conhecimento. A deficiência de qualquer natureza, física ou intelectual, não deve ser concebida pelos processos de formação inicial como elemento limitador de uma educação de qualidade. “Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência [...]” (BRASIL, 1994).

Em relação às Estratégias Metodológicas, Sueli, enfatiza a utilização de atividades orais como seminários, debates e grupos de discussões, uma vez que a disciplina por ela ministrada, Sociologia, possibilita a realização de propostas dessa categoria e fomenta a participação de todos, inclusive a de Daniel que sempre participa ativamente desses momentos.

Ele gosta de se colocar, de falar. Tem um bom nível de argumentação e interage muito bem ao expor suas ideias. Sabe conversar sobre qualquer assunto. Tudo que “tá” acontecendo no mundo ele sabe. Às vezes os colegas não compreendem que ele tem a necessidade de falar. Quando ele está dialogando e participa repetidas vezes começam a falar: - Tá bom, Daniel, t bom! (Informação Verbal)¹⁵.

Como podemos observar o processo educativo perpassa condições pedagógicas, curriculares, organizacionais, metodológicas, interacionais e, sobretudo sociais. Para que o ambiente escolar se torne um espaço inclusivo é preciso construir uma comunidade inclusiva e coletiva. Somente assim será possível reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças aumentando as possibilidades de aprendizagem e tornando-a significativa para todos. “As escolas inclusivas consideram a aprendizagem como um processo social em que a interação social tem um papel central para facilitar a aprendizagem “ (PACHECO et al, 2007, p. 148).

É importante que as instituições escolares estimulem o respeito e as atividades em grupo e em colaboração valorizando as individualidades de seus alunos e prezando o respeito mútuo entre eles. Professora Sueli apresentava diariamente propostas de trabalho favoráveis a uma prática colaborativa. Realizava atividades que envolvia todos e com uma dinâmica interativa.

¹⁵ Cf., DANIEL, 2017.

Daniel relatou se sentir incluso com as estratégias metodológicas adotadas pelos seus professores e afirmou não se sentir diferente. Salientou que as suas dificuldades são as mesmas dos demais alunos colocando-se em situação de igualdade.

A escola tem limitações, mas eu consigo me movimentar por toda ela. No refeitório não tem o acesso adequado, mas eu consigo. Já me acostumei. [...] Os professores usam as mesmas atividades pra mim e para os meus colegas e eu me sinto melhor assim. Se não fizessem desse jeito, aí sim eu me sentiria diferente (Informação Verbal)¹⁶.

A fala retratada mostra a inadequação física da instituição, mas primordialmente revela que a inclusão está além da mera questão da igualdade. É preciso ofertar condições que oportunizem a equidade extinguindo instrumentos padrão, rótulos, preconceitos e estereótipos. Como afirma Santos (1999), o que nos iguala são as diferenças e essas não podem ser justificativas para a nossa descaracterização.

“Promover mudanças, no sentido de substituir padrões de regularidade tão arraigados, demanda algumas providências de ordem teórica e prática [...] de forma a permitir que as diferenças sejam percebidas como enriquecimento e não como obstáculo [...]” (MANTOAN, 2011, p. 150). No Paradigma da Inclusão os professores também são aprendentes, no entanto é importante avançar na consolidação de práticas que valorizem as singularidades culturais, físicas ou intelectuais. É impossível que ao final dos cursos de formação inicial todos os docentes tenham adquirido o mesmo nível de habilidades e competências inerentes ao seu exercício profissional. Dessa forma estaríamos desconsiderando a diversidade presente nos sujeitos e nas academias.

O que se espera é que os processos formativos iniciais promovam a discussão latente e instrumentalizem os professores para a organização do ensino e situações de aprendizagem que respondam as demandas de nossa sociedade. Ensinar deixa de ser a mera transmissão técnica de conhecimentos e os alunos não compõem um todo homogêneo.

O ensino inclusivo exige um docente comprometido, que estimule as

¹⁶ Entrevista concedida por Daniel [março/ago. 2017]. Entrevistadora: Cleidiane de Oliveira Silva. Teresina, 2017. Arquivo mp3 (aprox. 40min.). O roteiro da entrevista encontra-se transcrito no Apêndice B desta dissertação.

possibilidades de aprendizagem e que trabalhe a partir da capacidade de cada aluno com ou sem necessidades educacionais específicas. O professor não deve somente ser favorável ao processo de inclusão, deve contribuir efetivamente para que ela aconteça. É preciso romper com o movimento de uma educação excludente e segregadora e exterminar a condição supostamente igual dos alunos. Esse movimento de transformação deve invadir os diversos segmentos da nossa sociedade, dentre eles as instituições de ensino superior, afinal de contas são espaços de formação dos principais agentes da educação: os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, gestor das situações de aprendizagem, é sujeito determinante no ensino de todos os educandos indistintamente. Dele é exigida a capacidade de mobilizar saberes, oriundos de sua formação, que articulados propiciam a consolidação do processo educativo do seu alunado com ou sem necessidades educacionais específicas.

Diante desse contexto, o estudo realizado teve como objetivo geral investigar como os cursos de formação inicial de professores contribuem para a proposição de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados obtidos durante a pesquisa serviram de análise para compreender como vem sendo desenvolvida a formação inicial docente na perspectiva da inclusão, bem como a atuação desse profissional e como ele pode contribuir para a efetivação do processo ensino/aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas. Ademais também possibilitou dar voz aos alunos com necessidades educacionais específicas e perceber como eles pensam e percebem o seu processo educativo destacando os obstáculos e dificuldades vivenciadas.

O processo de inclusão no sistema regular de ensino exige uma série de mudanças que vão desde transformações administrativas até transformações pedagógicas. Um grande passo rumo a esse objetivo foi iniciado com a proposição de leis, regulamentos, decretos, dentre outros documentos oficiais que preconizam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas nas salas de aula regulares. Com certeza esse avanço foi significativo, pois representa a garantia de acesso desse público nos espaços escolares comuns, no entanto mais que acesso é preciso garantir a permanência e uma trajetória educacional incondicional às especificidades dos educandos (MANTOAN, 2011).

Essa pesquisa expressa aspirações no campo de uma educação inclusiva de qualidade e conseqüentemente na preparação dos profissionais docentes ainda nas academias, uma vez que a exclusão não pode ser justificada pelas diferenças. As diferenças podem e devem ser vistas como aspecto enriquecedor do processo

educativo, seja de alunos com necessidades educacionais específicas ou não, e o professorado deve estar preparado para essa atuação.

A escola deve refletir um ambiente democrático, igualitário e inclusivo e os alunos, sujeitos ímpares no seu processo de escolarização. Aos professores cabe o papel de desenvolver situações e estratégias de ensino estimuladoras a partir do abandono de categorizações, estereótipos e meras classificações, porém a sua formação inicial ineficiente e aquém da inclusão corrobora para a manutenção da exclusão intra escolar, já ressaltada por Freitas (2004), onde os alunos estão dentro dos espaços comuns de escolarização e excluídos do processo educativo de qualidade. É comum o discurso de resistência dos profissionais da educação à inclusão escolar por não se considerarem formados na perspectiva de um ensino inclusivo.

É preciso desconstruir o conceito de aluno ideal e/ou padrão e evitar as constantes comparações entre aluno “normal” e “anormal” que embasa a falácia da homogeneidade das turmas escolares. Os sujeitos são heterogêneos e as instituições educacionais precisam respeitar e valorizar essa diversidade tornando-se um ambiente plural, democrático e igualitário na oferta de uma educação de qualidade a todos.

A escola para todos clama um novo repensar sobre práticas pedagógicas inclusivas e um urgente redimensionamento nos cursos e nos programas de formação inicial de professores com vistas a atender as atuais demandas da sociedade “[...] ainda que seja necessário abandonar a segurança de nossos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos, mas que também nos possuem!” (MANTOAN, 2011, p. 09).

O desafio do Paradigma da Inclusão supera a lógica excludente, fomenta a prática pedagógica inclusiva do professor, a construção de novas concepções pedagógicas que orientam o fazer docente e conseqüentemente reavalia o ensino dentro dos grandes centros universitários.

De acordo com o estudo realizado percebeu-se que os processos de formação inicial têm sido considerados insuficientes para a superação de barreiras ao alcance de uma educação inclusiva. Um modelo que atenda essas necessidades deve ser articulado e isso envolve não somente a inserção de disciplinas que contemplem a

inclusão escolar, mas também a utilização das experiências do professorado nesse âmbito da Educação.

É incontestável o aporte teórico legal em favor da Educação Inclusiva. O Decreto 5626/05 que regulamenta a Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002 que assegura a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular nos cursos de formação inicial de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, representa um forte avanço nos currículos de formação inicial de professores (BRASIL, 2002). Contudo é necessário ir além promovendo uma preparação mais fundamentada e não somente superficial e que venha a abranger outras necessidades educacionais específicas e não somente a deficiência auditiva.

As teorias pedagógicas trabalhadas especificamente nos cursos de Licenciatura devem oportunizar a vivência, o saber disciplinar, curricular e conteudista diminuindo o hiato existente entre teoria e prática e subsidiar o sabe fazer docente. O modelo aplicacionista que implica num modelo de pedagogia que não leva em consideração as experiências do professor da Educação Básica também necessita ser revisto.

Existe um notório distanciamento entre as necessidades práticas cotidianas dos professores de Educação Básica e o que eles realmente aprendem em seus cursos de licenciatura. Hengemuhle (2011) em sua obra *Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas* aponta uma pesquisa realizada nos anos de 2001 e 2002 sobre essa lacuna. Os professores, participantes deste estudo, ratificam o hiato entre o que é efetivamente trabalhado nos centros universitários e o que eles carecem na prática, assim como foi observado nessa investigação. “Portanto, é preciso rever as práticas nas universidades que, em sua maioria, no Brasil, ainda pouco realizam a articulação entre o que acontece na sala de aula e a problematização do conhecimento” (HENGEMUHLE, 2011, p. 153).

Reformar estruturalmente e organizacionalmente os espaços de aprendizagem implica naturalmente em reformar as mentes e os modelos de educação o que afetará diretamente nas condições de formação inicial dos professores. A formação docente deve ser pensada e desenvolvida para atender as novas exigências da sociedade. A mera distribuição do saber não atende as premissas do ensino inclusivo e o despreparo

dos professores não pode continuar a ser um dos entraves para a inclusão escolar e para a perpetuação da integração ou da exclusão intra escolar.

Medidas paliativas, como o atendimento escolar individualizado, a construção de escolas especiais e adaptação do ensino regular para educandos com NEE não garantem a efetividade da inclusão escolar.

Essas adaptações não coadunam com o ideal do Paradigma Inclusivo e não provocam a transformação pedagógica necessária. “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2011, p. 37). Todas essas ações perpassam a atuação dos docentes, o que torna impossível desconsiderar os processos formativos de professores.

Ainda convém ressaltar que o estudo do cotidiano escolar é fundamental para se compreender o papel desempenhado pela escola e por seus professores na construção do conhecimento sendo os pressupostos etnográficos fundamentais na execução dessa pesquisa. Um contato direto do pesquisador com o ambiente investigado e com os colaboradores do estudo foram essenciais para a realização dos objetivos traçados.

Nesse liame, o resultado da análise do conteúdo desse estudo, realizado a partir da coleta de dados por meio da observação participante e das entrevistas, nos permite inferir que embora o profissional docente tenha convicção da importância da proposição de práticas pedagógicas inclusivas que potencializem as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos indistintamente o mesmo não se sente preparado para tal atuação considerando os processos formativos iniciais ineficientes.

Os professores por não se sentirem capacitados acabam desenvolvendo mal o seu trabalho e colocando esses fatores como obstáculos à inclusão, embora se mostrem positivos a esse processo. O domínio teórico e prático é condição essencial para que o profissional docente esteja apto e se sinta preparado para ensinar inclusivamente.

Os alunos com necessidades educacionais específicas identificam claramente as falhas na metodologia, na avaliação, no planejamento e na transposição didática de seus professores e com isso sentem-se alijados do processo educacional. Reconhecem

a constante preocupação em envolvê-los no processo o que não é condição suficiente para que a inclusão aconteça.

É imprescindível que a sociedade em geral se adapte de modo a atender a riqueza de diversidade existente na natureza humana e assim favorecer mais que a inclusão escolar, mas também a inclusão social. A diferença é condição essencial do ser humano, por isso o respeito e a valorização são extremamente relevantes e significativas na consolidação desse processo.

A Educação Inclusiva, adendo da Inclusão Social, é um processo de construção gradativo que deve acontecer de dentro para fora dos espaços educativos, escolas de educação básica e instituições de ensino superior. É um direito humano que deve ser respeitado.

A formação inicial docente deve primar pelo desenvolvimento de práticas inclusivas contemplando a diversidade e a heterogeneidade em seu currículo, na relação teoria-prática, na metodologia, no planejamento e na avaliação.

A formação do professor para o aluno padrão não condiz com os ideais de inclusão e fere o princípio de uma educação para todos. Os processos formativos e os seus programas de formação devem dotar o professor de competências e habilidades que atendam as necessidades e especificidades discentes.

Espera-se que a pesquisa ora realizada possa contribuir para o repensar de um novo modelo de formação inicial de professores que priorize e contemple currículo, metodologia, práxis pedagógica voltadas as necessidades educacionais específicas de todos os sujeitos e para o fomento e fortalecimento latente de discussões, pesquisas, investigações e outros estudos científicos que ultrapasse o campo teórico e clamem pela formação eficaz do professorado

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Orientando: Cleidiane de Oliveira Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Almeida de Castro

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR – APÊNDICE A

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA			
1. Nome:			
2. Idade: ____ anos	4. Sexo:	5. Tempo de atuação no ensino: _____	6. Estado civil:
3. Local de trabalho:	() Masculino () Feminino		
CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL			
7. Graduação:		9. Pós-Graduação:	
8. Tempo de formação:		() Sim: _____ () Não	
10. Curso na área de Educação Especial: () Sim: _____ () Não		11. Tempo de conclusão da Pós-graduação:	
12. Durante a sua graduação, alguma disciplina na área de Educação Inclusiva foi ofertada?		15. Qual a formação e competências necessárias dos docentes que atuam em	

Qual? Qual foi a carga horária?	instituições de ensino com alunos com necessidades educacionais específicas?
13. Como você avalia a inserção de disciplinas da área da Educação Inclusiva na grade curricular dos cursos de formação inicial de professores?	16. Como você define a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no contexto escolar? Exemplifique.
14. Como os cursos de formação inicial de professores podem contribuir para uma prática pedagógica inclusiva?	17. Como você avalia o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas?
18. Descreva o seu papel, enquanto docente, no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas.	19. Quais ações você considera importantes para o avanços de práticas inclusivas no processo educativo?
20. Que estratégias metodológicas utiliza com o alunos com necessidades educacionais específicas? É a mesma utilizada com os demais alunos? Exemplifique.	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Orientando: Cleidiane de Oliveira Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Almeida de Castro

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS – APÊNDICE B**

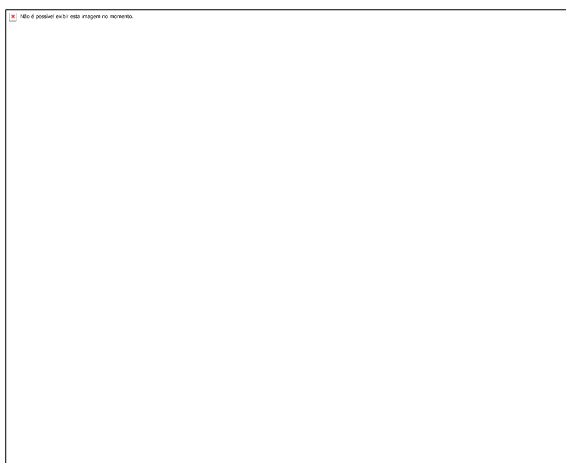
PERGUNTAS AOS ALUNOS COM NECESSIDADES
01. Descreva como ocorre o seu processo ensino-aprendizagem.
02. Você sente dificuldades para compreender os conteúdos trabalhados? Se sim, dê exemplos de situações que sentiu dificuldades.
03. Como você avalia o seu desempenho acadêmico? Justifique.
04. Como o professor inclui você nas atividades da sala de aula ■
05. O que você poderia sugerir para os seus professores que facilitaria a sua inclusão e aprendizagem na sala de aula?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CLEIDIANE DE OLIVEIRA SILVA

UMA ESCOLA PARA TODOS



CAMPINA GRANDE

2017

CLEIDIANE DE OLIVEIRA SILVA

UMA ESCOLA PARA TODOS

Produto, resultado do Trabalho de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula de Almeida Castro.

Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

CAMPINA GRANDE

2017

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
GRE	Gerência Regional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Espaço anterior ao portão de entrada (rua/localização da escola)	122
Quadro 02 - Do portão à porta de entrada	123
Quadro 03 - Recepção e salas de atendimento	124
Quadro 04 - Corredores	125
Quadro 05 - Salas de aula	126
Quadro 06 - Laboratório de informática.....	127
Quadro 07 - Sala de recursos multifuncional.....	128
Quadro 08 - Biblioteca	129
Quadro 09 - Banheiros.....	130
Quadro 10 - Refeitório.....	131
Quadro 11 - Pátio	132
Quadro 12 - Quadra de esportes.....	133
Quadro 13 – Quadro comparativo da situação real da escola com a situação ideal....	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Muro e Calçada Lateral.	122
Figura 02 – Acesso frontal da escola.	122
Figura 03 – Rua da escola.	122
Figura 04 – Portão de entrada do Centro Estadual de Educação profissional Antônio Francisco	
Figura 05 – Portão de entrada.	123
Figura 06 – Sala de atendimento do Centro.	124
Figura 07 – Sala de recepção.	124
Figura 08 – Corredor do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco	
Figura 09 – Corredores	125
Figura 10 – Sala de aula do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.	126
Figura 11 – Sala de aula.	126
Figura 12 – Laboratório de informática do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.	127
Figura 13 – Laboratório de Informática.	127
Figura 14 – Sala de recursos multifuncional.	128
Figura 15 – Biblioteca do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.	129
Figura 16 – Biblioteca	129
Figura 17 - Banheiro do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.	130
Figura 18 – Banheiro.	130
Figura 19 - Refeitório do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.	131
Figura 20 – Refeitório.	131
Figura 21 - Pátio do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.	132

Figura 23 – Quadra de esportes do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.	133
Figura 24 – Quadra de esportes	133

UMA ESCOLA PARA TODOS

Nesse passo, a escola para onde deveria ir sempre foi pensada como A ESCOLA. Sem “o especial” (MANTOAN, 2011).

O presente produto é resultado da pesquisa de Mestrado em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) intitulada “**O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica**”. O estudo contou com a contribuição de colaboradores (docente e discentes) do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim, escola pertencente a 12ª Gerência Regional de Educação (GRE) e teve como objetivo central investigar os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva.

O guia versa sobre o atendimento escolar das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e a sua produção foi pautada nos documentos oficiais que regulamentam o processo de escolarização das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no ensino regular, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto 7611/2011, o Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível (2009), as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e outros referenciais de estudiosos como Mantoan (2011), Diniz (2014), Pletsch (2014), dentre outros.

Esse documento, referenciado na escola investigada e nos sujeitos da pesquisa, sintetiza as adaptações necessárias para que as instituições se tornem um ambiente democrático, igualitário e condizente com as propostas de um ensino inclusivo.

Esse guia não tem a pretensão de se tornar a “panaceia” para os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular, uma vez que cada realidade é única e os sujeitos são heterogêneos, mas contempla os

aportes teóricos que subsidiam o processo ensino aprendizagem dos alunos com condições de aprendizagem específicas.

Essa proposta engloba quais recursos são essenciais para a consecução de um ensino alicerçado nas premissas do Paradigma Inclusivo, pois para que todos indistintamente tenham êxito escolar faz-se necessário um redimensionamento em todos os segmentos da sociedade e quando se trata de processos de escolarização as instituições de ensino, bem como todos os que lá atuam precisam adaptar-se estruturalmente e pedagogicamente. “A possibilidade de tornar a escola acolhedora às diferenças [...], constitui-se um dos principais desafios colocados para a educação” (DINIZ, 2012, p. 07).

As escolas são espaços que proporcionam a interação e em que o processo ensino-aprendizagem ocorre de maneira formal e intencional, mas precisam estar preparadas administrativa e pedagogicamente para atender todos os alunos abandonando práticas e teorias que reforçam e legitimam um perfil ideal de aluno (DINIZ, 2014).

Adaptação arquitetônica, flexibilização dos currículos, intensificação e melhoria do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das escolas regulares, avaliação que leve em consideração as especificidades e realidade dos educandos e práticas pedagógicas que contemplem a diversidade compõem o rol de transformações essenciais para uma prática pedagógica inclusiva.

É importante salientar que cada especificidade exige mudanças adequadas as condições do educando, porém o AEE serve como via de regra para todos os discentes com necessidades educacionais específicas, pois possibilita ao educando o acesso às classes comuns. Conforme ratifica o Decreto 7611 de 2011 o AEE constitui um:

conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o referido atendimento, integra a proposta pedagógica das escolas e deve ser realizado nas salas de recursos multifuncionais, conforme necessidade do aluno identificada por meio de avaliação. Oferece ao discente a aquisição de habilidades essenciais a sua inserção no ensino regular como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Braille, o Soroban, abandonando o antigo perfil de salas destinadas exclusivamente a separar os alunos com deficiências dos alunos sem deficiência. Essas atividades devem ser realizadas no turno oposto ao do ensino regular e:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Esse atendimento é imprescindível a todos os alunos com necessidades educacionais específicas e deve ser mediado por profissional com formação específica para essa atuação fazendo parte do cotidiano escolar das instituições.

A reestruturação dos espaços educativos tem o objetivo de assegurar condições de acesso, permanência e igualdade de oportunidades a todos. Essa mudança é processual e engloba todos os agentes da educação. Somente receber os alunos não traduz um real processo de inclusão. É preciso ir além garantindo a permanência e uma educação de qualidade.

O primeiro passo é desenvolver um processo formativo inicial baseado num ensino democrático com discentes heterogêneos. “Precisamos abandonar modelos de formação calcados na técnica, nos padrões, modelos que geram professores (as) repetidores (as) [...]” (DINIZ, 2012, p. 36).

Valorizar a diversidade e considerá-la no contexto educacional é imprescindível para a efetivação do processo de escolarização. A reforma deve envolver a realização de intervenções na avaliação, no currículo, e nas situações didáticas diariamente desenvolvidas pelo professor da sala regular e pelo professor especialista do AEE.

Esses dois profissionais devem trabalhar em sintonia com a finalidade de superar os entraves do processo educativo inclusivo.

A seguir serão detalhadas as condições ideais para o acesso e permanência de educandos com deficiência física e visual no ensino regular, traçando um paralelo da atuação da escola investigada com o que preconiza os documentos oficiais e estudiosos do Paradigma Inclusivo.

Como já foi mencionado anteriormente, faz-se necessária uma gama de transformações nos ambientes escolares para que os alunos com NEE tenham uma educação de qualidade. A estrutura física é um dos fatores indispensáveis para que a inclusão escolar ocorra. Com base no Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível (2009), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os sistemas de ensino devem promover a acessibilidade em todas as escolas como enfatiza o Decreto 5296/2004.

Assim esse manual apresenta os critérios previstos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), NBR 9050/2004 necessários ao planejamento do espaço escolar quanto a adequação arquitetônica, mobiliários e sinalização. A inclusão escolar não afeta, de fato, apenas as questões pedagógicas. “Um ensino de qualidade, que dá conta das diferenças dos alunos, tem, por detrás de sua organização, uma infraestrutura física e operacional compatível com a capacidade de as diferenças diferirem infinitamente” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2009, p. 08).

Os ambientes escolares devem não somente possibilitar o acesso como também permitir e estimular a participação de todos nas atividades pedagógicas, seja na sala de aula ou em qualquer outro espaço da instituição. Os arranjos estruturais escolares, se mal planejados, podem inviabilizar, dificultar e até gerar situações de exclusão.

Um simples degrau, por exemplo, impede o acesso à sala de aula para um aluno que utiliza cadeira de rodas. A colocação de uma rampa, com inclinação apropriada, elimina essa barreira física e permite o deslocamento desse aluno. A colocação, nessa rampa, de sinalização tátil, a fim de avisar o início e fim da rampa, permite, por sua vez, que um aluno cego se desloque com segurança (MEC, 2009, p. 15).

Essas adaptações são necessárias para que a acessibilidade seja plenamente ofertada e assim as barreiras sejam derrubadas, uma vez que a Inclusão prevê que os ambientes devem estar aptos a atender a diversidade. Uma dessas adaptações é acessibilidade espacial. Para que ela seja promovida o documento referencial aponta que quatro fatores devem ser considerados:

1-Orientação Espacial: possibilita que os indivíduos reconheçam a função e a identidade dos espaços. A iluminação, a forma, os letreiros, a disposição dos equipamentos, as informações escritas e até mesmo desenhos colaboram para que alunos com deficiência possam acessar com autonomia tais locais.

2-Uso: permite que todos os sujeitos utilizem livremente todos os locais e equipamentos dispostos na escola.

3-Deslocamento: permite a capacidade de se locomover em qualquer parte daquele ambiente: corredores, salas, laboratórios, bibliotecas etc.

4-Comunicação: possibilita a aquisição de informações com ou sem auxílio de meios de comunicação alternativa: acústica, a presença de sinais, pictogramas complementando informações escritas.

Agora serão destacadas as características que contemplam a estrutura arquitetônica da escola pesquisada comparando-a com uma escola com situação de acessibilidade física ideal. Somente serão ressaltadas as características estruturais da instituição que não atendem o que é exigido pelas normas e interferem no processo educativo dos alunos colaboradores do estudo.


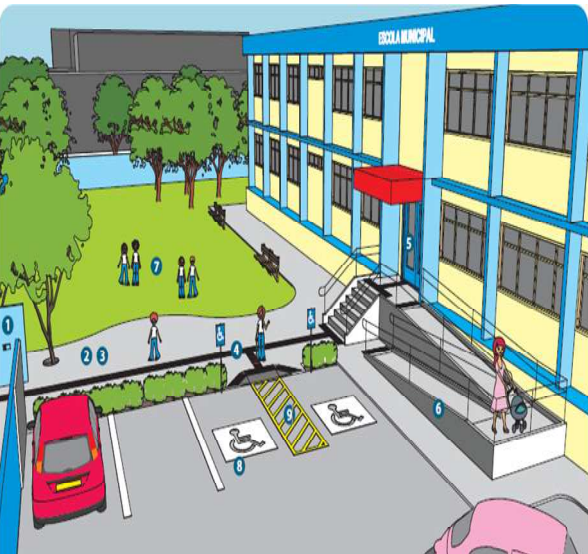
Trataremos do espaço anterior ao portão de entrada(rua/localização da escola), pátio, quadra de esporte, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, corredores, recepção e outras salas de atendimento, salas de aula e banheiros. Essas informações serão destacadas por textos e imagens da escola pesquisada e do Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível (DISCHINGER, 2009) na tentativa de enfatizar que as instituições escolares precisam avançar muito na atuação com alunos com NEE.

Quadro 01 - Espaço anterior ao portão de entrada (rua/localização da escola)

Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim	Escola Ideal
<p>Rua não pavimentada;</p> <p>Sem faixa de segurança;</p> <p>Calçada não rebaixada e com largura não apropriada para a passagem de cadeirante;</p> <p>Não há piso tátil direcional e/ou de alerta, nesse mesmo percurso, para auxiliar pessoas com deficiência visual;</p> <p>Não há parada de ônibus, porque na cidade não tem transporte público.</p> <p>Figura 01 – Muro e Calçada Lateral.</p>  <p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	<p>Rua pavimentada;</p> <p>Faixa de segurança;</p> <p>Calçada plana, com pavimentação regular e dimensões acessíveis para passagem de cadeirante;</p> <p>Piso tátil direcional indicando o percurso desde as paradas de ônibus até o portão da escola.</p> <p>Figura 02 – Acesso frontal da escola.</p>  <p>Fonte: SILVA, 2017.</p> <p>Figura 03 – Rua da escola.</p>  <p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>



Fonte: SILVA, 2017.

Quadro 02 - Do portão à porta de entrada



<p align="center">Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim</p>	<p align="center">Escola Ideal</p>
<p>Única entrada para pedestres e automóveis;</p> <p>Caminho muito amplo, sem limites definidos, sem piso tátil direcional para guiar pessoas com deficiência visual até a porta da escola;</p> <p>Quando há degraus em frente à porta de entrada, não existe rampa;</p> <p>Estacionamento sem vagas reservadas para pessoas com deficiência;</p> <p>Estacionamento com vagas estreitas, piso irregular, e sem sinalização.</p> <p>Rampa de acessibilidade com estrutura comprometida.</p> <p>Figura 04 – Portão de entrada do Centro Estadual de Educação profissional Antônio Francisco Paes Landim.</p>	<p>Presença de duas entradas: um para pedestres e outra para automóveis;</p> <p>Caminho amplo com limites definidos e piso tátil direcional para guiar pessoas com deficiência visual até a porta da escola;</p> <p>Rampa de acessibilidade na porta de entrada;</p> <p>Estacionamento com vagas reservadas para pessoas com deficiência;</p> <p>Vagas com dimensão adequada, piso regular, e sinalizadas.</p> <p>Rampa de acessibilidade adequada para passagem de cadeirantes.</p> <p>Figura 05 – Portão de entrada.</p>
	
<p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	<p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Fonte: SILVA, 2017.

Quadro 03 - Recepção e salas de atendimento

<p align="center">Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim</p>	<p align="center">Escola Ideal</p>
<p>Balcão de atendimento com altura elevada para o uso de cadeirantes;</p> <p>Ambiente muito amplo, sem piso tátil direcional para guiar pessoas com deficiência visual;</p> <p>Falta de contraste de cor entre pisos, paredes e móveis dificultam a circulação de pessoas com baixa visão;</p> <p>Sem placas, na recepção, para indicar o caminho a seguir para os demais ambientes da escola;</p> <p>Sem mapa tátil que possibilite aos usuários com deficiência visual se localizarem e conhecerem os ambientes da escola;</p> <p>Sem placas de identificação nas portas;</p> <p>Sem placas com letras em relevo ou escritas em Braille.</p> <p>Figura 06 – Sala de atendimento do Centro.</p>	<p>Balcão de atendimento acessível para pessoas em cadeira de rodas;</p> <p>Ambiente com piso tátil direcional para guiar pessoas com deficiência visual;</p> <p>Contraste de cor entre pisos, paredes e móveis;</p> <p>Placas, na recepção, para indicar o caminho a seguir para os demais ambientes da escola;</p> <p>Mapa tátil que possibilite aos usuários com deficiência visual localizarem e conhecerem os ambientes da escola;</p> <p>Placas de identificação nas portas com tamanhos de letras Ideais;</p> <p>Placas com letras em relevo ou escritas em Braille.</p> <p>Figura 07 – Sala de recepção.</p>
 <p>Fonte: SILVA, 2017.</p> <p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	 <p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Quadro 04 - Corredores

<p align="center">Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim</p>	<p align="center">Escola Ideal</p>
<p>Os corredores possuem largura inadequada para a passagem de cadeirante;</p> <p>Os corredores não possuem rampas de acessibilidade quando há desníveis;</p> <p>Há equipamentos/mobiliários, atrapalhando a plena circulação;</p> <p>A altura do bebedouro impede a utilização por cadeirante;</p> <p>As portas são estreitas, sem visor e maçanetas adequadas para uso de deficientes físicos;</p> <p>Não há sinalização nas portas;</p> <p>Sem sinalização em Braille nas portas;</p> <p>O corredor sem piso tátil.</p>	<p>Corredores com largura adequada para a passagem de cadeirante;</p> <p>Corredores COM rampas de acessibilidade quando há desníveis;</p> <p>Ausência equipamentos/mobiliários, atrapalhando a plena circulação;</p> <p>Bebedouro com altura que possibilite a utilização por cadeirante;</p> <p>Portas com dimensões adequadas, com visor e maçanetas que possibilitam o uso por deficientes físicos;</p> <p>Sinalização nas portas;</p> <p>Sinalização em Braille nas portas;</p> <p>Corredor com piso tátil.</p>
<p>Figura 08 – Corredor do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.</p>	<p>Figura 09 – Corredores</p>
 <p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	 <p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Fonte: SILVA, 2017.

Quadro 05 - Salas de aula


Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim	Escola Ideal
<p>Piso, paredes e móveis com cores não contrastantes;</p> <p>Não existem carteiras adequadas para o uso de cadeirantes;</p> <p>O cadeirante fica durante todo o tempo na sua cadeira de rodas que não pode ser posicionada em qualquer lugar da sala;</p> <p>Quadro com altura inacessível para cadeirante;</p> <p>A sala não possui janelas amplas que possibilitam a boa iluminação.</p> <p>Figura 10 – Sala de aula do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.</p>	<p>Piso, paredes e móveis com cores contrastantes;</p> <p>Existem carteiras adequadas para o uso de cadeirantes que podem ser posicionadas em qualquer local da sala;</p> <p>Quadro com altura acessível para cadeirante;</p> <p>Sala com janelas amplas que possibilitam a boa iluminação.</p> <p>Figura 11 – Sala de aula.</p>
 <p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	 <p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Fonte: SILVA, 2017.

Quadro 06 - Laboratório de informática

<p align="center">Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim</p>	<p align="center">Escola Ideal</p>
<p>Sem espaço livre para circulação entre os mobiliários.</p> <p>Mesas, pias e prateleiras com altura inacessível para cadeirantes.</p> <p>Figura 12 – Laboratório de informática do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.</p>  <p>Fonte: SILVA, 2017.</p> <p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	<p>Espaço livre para circulação entre os mobiliários.</p> <p>Mesas, pias e prateleiras com altura inacessíveis para cadeirantes.</p> <p>Figura 13 – Laboratório de Informática.</p>  <p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Quadro 07 - Sala de recursos multifuncional

Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim	Escola Ideal
<p>A escola não dispõe de sala, material e profissional especializado para atender especificamente os alunos com NEE.</p>	<p>O AEE deve ser realizado em um espaço da escola por profissional especializado e em turno oposto ao da aula regular com a finalidade de desenvolver atividades como: o ensino do Braille, da comunicação aumentativa e alternativa, entre outros; a aquisição e a produção de recursos de acessibilidade; o acompanhamento do uso desses recursos pelo aluno em sala de aula comum, entre outras atividades.</p> <p>Figura 14 – Sala de recursos multifuncional.</p>  <p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Fonte: SILVA, 2017.

Quadro 08 - Biblioteca

<p align="center">Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim</p>	<p align="center">Escola Ideal</p>
<p>Mesas com obstáculos que impedem a aproximação de uma cadeira de rodas e altura inadequada para o uso de cadeirantes;</p> <p>Corredores entre as prateleiras em que se encontram as obras com dimensões que impossibilitam o acesso de cadeirante;</p> <p>Prateleiras com altura elevada e inacessível para todos;</p> <p>Balcão de empréstimo inacessível a todos;</p> <p>Ambiente não iluminado.</p>	<p>Mesas sem obstáculos que impedem a aproximação de uma cadeira de rodas e altura inadequada para o uso de cadeirantes;</p> <p>Corredores entre as prateleiras em que se encontram as obras com dimensões possibilitam o acesso de cadeirante;</p> <p>Prateleiras com altura acessível para todos;</p> <p>Balcão de empréstimo acessível a todos;</p> <p>Ambiente iluminado.</p>
<p>Figura 15 – Biblioteca do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.</p>	<p>Figura 16 – Biblioteca</p>
	
<p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	<p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Fonte: SILVA, 2017.

Quadro 09 - Banheiros

<p align="center">Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim</p>	<p align="center">Escola Ideal</p>
<p>Pia do lavatório impossibilita que uma pessoa, em cadeira de rodas, possa utilizá-la;</p> <p>A porta do boxe não abre totalmente para fora;</p> <p>Sanitário sem espaço para a circulação e manobra de cadeiras de rodas.</p> <p>Figura 17 - Banheiro do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.</p>	<p>Pia do lavatório acessível para uma pessoa em cadeira de rodas;</p> <p>A porta do boxe abre totalmente para fora;</p> <p>Sanitário com espaço para a circulação e manobra de cadeiras de rodas.</p> <p>Figura 18 – Banheiro</p>
	
<p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	<p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>
<p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	

Quadro 10 - Refeitório

Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim	Escola Ideal
<p>Mesas em altura desconfortável e inacessível para cadeirante;</p> <p>Os corredores entre as mesas são estreitos e não permitem a circulação e a manobra de cadeira de rodas;</p> <p>A porta não tem largura adequada para o livre acesso de cadeirantes.</p> <p>Figura 19 - Refeitório do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.</p>	<p>Mesas em altura confortável e acessível para cadeirante;</p> <p>Os corredores entre as mesas devem ser largos permitindo a circulação e a manobra de cadeira de rodas;</p> <p>A porta deve ter largura adequada para o livre acesso de cadeirantes.</p> <p>Figura 20 – Refeitório</p>
 <p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	 <p>Fonte: DISCHINGER, 2017.</p>

Fonte: SILVA, 2017.

Quadro 11 - Pátio

<p align="center">Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim</p>	<p align="center">Escola Ideal</p>
<p>Pátio sem piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual da porta da escola até as principais atividades;</p> <p>Não há contraste entre as cores do piso e do mobiliário;</p> <p>O piso não é antiderrapante, ofusca a visão e apresenta desníveis sem rampas de acessibilidade.</p> <p>Figura 21 - Pátio do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.</p>	<p>Pátio com piso tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual da porta da escola até as principais atividades;</p> <p>Há contraste entre as cores do piso e do mobiliário;</p> <p>O piso é antiderrapante, ofusca a visão e não apresenta desníveis sem rampas de acessibilidade.</p> <p>Figura 22 – Pátio</p>
	
<p>Fonte: SILVA, 2017. Fonte: SILVA, 2017.</p>	<p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Quadro 12 - Quadra de esportes

Centro Deputado Antônio Francisco Paes Landim	Escola Ideal
<p>O caminho entre a escola e a quadra é estreito;</p> <p>O caminho apresenta desníveis sem rampas;</p> <p>Não existem espaços destinados à permanência de pessoas em cadeira de rodas entre os bancos e nas arquibancadas.</p> <p>Figura 23 – Quadra de esportes do Centro Estadual de Educação Profissional Deputado Antônio Francisco Paes Landim.</p>	<p>O caminho entre a escola e a quadra deve ser largo;</p> <p>O caminho apresenta rampas de acessibilidade;</p> <p>Existem espaços destinados à permanência de pessoas em cadeira de rodas entre os bancos e nas arquibancadas.</p> <p>Figura 24 – Quadra de esportes</p>
 <p>Fonte: SILVA, 2017.</p>	 <p>Fonte: DISCHINGER, 2009.</p>

Fonte: SILVA, 2017.

Fonte: SILVA, 2017.

É determinante que as barreiras arquitetônicas (físicas e estruturais) sejam ultrapassadas para que a inclusão de fato aconteça. No Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível (2009) existem planilhas que orientam a avaliação dos ambientes que compõem as instituições escolares. Nessas planilhas estão organizados questionamentos que ao serem respondidos fornecem um diagnóstico de acessibilidade. As planilhas foram baseadas em projeto piloto de implantação do *Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público*, desenvolvido pelo Ministério Público de Santa Catarina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2009).

As planilhas foram elaboradas em concordância com os dispositivos legais e normas específicas existentes como a ABNT NBR 9.050/2004: Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e o Decreto Federal nº. 5.296/2004: Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Embora a realidade de muitas escolas seja equivalente a da escola investigada devemos reconhecer o avanço do sistema escolar rumo ao Paradigma Inclusivo. Porém muito ainda há o que ser discutido e feito especialmente quanto às práticas pedagógicas no cotidiano. As condições ideais estão muito distantes das condições reais.

Ainda podemos destacar que o currículo, como prática social, a avaliação e os projetos pedagógicos devem atender a diversidade, abandonando o caráter homogêneo e padrão e valorizando a heterogeneidade em detrimento da homogeneidade. O currículo não pode ser concebido como um documento engessado que não leva em conta a realidade e as especificidades dos educandos.

A acessibilidade deve perpassar a estrutura física, pois visa a igualdade de oportunidades em todas as esferas. Como nos mostra Sasaki (2011), além de acessibilidade arquitetônica são essenciais a utilização de instrumentos que contribuirão para a efetivação da inclusão escolar.

Segundo Mendes (2002), para atender os alunos com necessidades educacionais com qualidade, a escola deve modificar-se e essas mudanças envolvem ações de uma política inclusiva que deveriam se pautar em três componentes básicos: a) O aspecto político (construção de uma rede de suportes capaz de formar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região); b) O aspecto educacional (capacidade de planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular) e c) O aspecto pedagógico (o uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralizem a figura do professor, o incentivo às tutorias por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados).

Ainda com base nos sujeitos da pesquisa percebemos o quão são necessários a utilização de materiais didático-pedagógicos que viabilizam esse processo e amplia as chances de o aluno ser incluso e ter acesso ao saber sistematizado. Agora

abordaremos a atuação da escola pesquisada quanto aos recursos, avaliação, profissionais ao desenvolvimento do processo educativo dos discentes envolvidos traçando um paralelo com a situação ideal de atuação das escolas com alunos com NEE.

Quadro 13 – Quadro comparativo da situação real da escola com a situação ideal.

Situação real	Situação ideal
Livros impressos na linguagem comum.	Livros impressos em braile.
Leitura dos textos realizada por terceiros, pois o aluno não domina o braile ou o soroban.	Leitura dos textos pelo próprio aluno que tem o domínio do braile ou soroban.
Não desenvolve atividades no AEE, pois a escola não disponibiliza recurso material e humano para tal fim.	Oferta de AEE no contra turno para que o processo de inclusão ocorra de maneira satisfatória.
Ausência de salas de recursos multifuncionais	Sala de recursos multifuncionais com material e especialista em funcionamento.
Ausência de Equipe multiprofissional: psicopedagogo, psicólogo, assistente social etc.	Presença de Equipe multiprofissional: psicopedagogo, psicólogo, assistente social etc.
Uma única forma de avaliação por meio de provas orais.	Avaliação diversificada que desenvolve outras potencialidades do educando.
Projeto Político Pedagógico (PPP) que não contempla a diversidade na prática.	Projeto Político Pedagógico (PPP) que reconhece, contempla e valoriza a diversidade.
Participação da família nos processos de decisão.	Participação da família nos processos de decisão.
Professor com formação específica para cada disciplina.	Professores ministrando disciplinas diferentes da sua formação inicial.

Fonte: SILVA, 2017.

Quanto ao currículo é mister destacar que a sua organização deve atender as especificidades do educando. As adaptações devem propiciar um currículo dinâmico,

flexível e não a mera exclusão de conteúdos da educação básica. “Adaptar um currículo não significa empobrecê-lo, mas rever as estratégias e recursos usados para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa participar de todas as atividades da escola” (GLAT, 2007, p. 05).

A diversidade precisa ser valorizada e as práticas tradicionais abolidas. Um único currículo pode aumentar a exclusão e a evasão dos alunos. Alternativas podem ser implementadas a fim de que a metodologia, a avaliação, o tempo e o espaço de aprendizagem sejam constituídos a partir da identidade de cada sujeito.

A Inclusão requer uma transição de paradigma educacional que por sua vez exige a reorganização das escolas como um todo: planejamento, currículo e avaliação. Essas transformações são essenciais para o desenvolvimento das habilidades de todos os alunos, seja com Necessidades Educacionais Específicas ou não. Favorecer situações de aprendizagens a todos os educandos é premissa básica para a oferta de uma educação democrática, plural e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

_____. **NBR 14350**: Segurança de Brinquedos de Playground. Parte 1: Requisitos e Métodos de Ensaio. Rio de Janeiro: ABNT, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP. p. 68-79. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jontien/Tailândia, 1990.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2011.

_____. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 1996.

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

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bis; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. **Manual de acessibilidade espacial para as escolas: o direito à escola acessível!**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/ManualAcessibilidadeEspacialEscolas.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2011.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

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

EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS

Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Eu, Profa. Cleidiane de Oliveira Silva, Técnica em Assuntos Educacionais e aluna do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: **2098339 SSP-PI** e CPF: **013.567.593-60** comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, _____ de _____, de 2016

Pesquisador responsável

Orientadora

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Eu, Profa. Dra. Paula Almeida de Castro, professora do PPGFP – UEPB. E-mail: castro_paula@terra.com.br, portadora do RG: _____; CPF: _____, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, _____ de _____, de 2016

Pesquisador responsável

Orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de _____ anos na a pesquisa : **“Formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades.”**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho: **Formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades** terá como objetivo geral **investigar os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva.**

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que possa ser realizada a *observação participante* (com produção de diário de campo e registro fotográfico), a *entrevista semiestruturada* (com roteiros previamente preparados e gravação em áudio) e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (086) 98807-0046\ (086) 99908-5949 com **Cleidiane de Oliveira Silva**.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do responsável legal pelo menor

Assinatura do menor de idade

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa

(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e que não estejam inseridas nas hipóteses de vulnerabilidade que impossibilitam o livre discernimento com autonomia para o exercício dos atos da vida civil).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“Formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades.”**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho: **“Formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades”** terá como objetivo geral **investigar os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva.**

Ao voluntário só caberá a autorização para que possa ser realizada *a observação participante* (com produção de diário de campo e registro fotográfico), *a entrevista semiestruturada* (com roteiros previamente preparados e gravação em áudio) e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos

ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número **(086) 98807-0046\ (086) 99908-5949** com **Cleidiane de Oliveira Silva**.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do Participante da Pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



TERMO DE ASSENTIMENTO (TA) (NO CASO DO MENOR)

(OBS: Utilizado nos casos de Criança menor de 12 anos e/ou adolescentes de 12 a 18 anos completos).

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades”**. Neste estudo pretendemos: **investigar os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva** por meio da observação e análise de situações pedagógicas que envolvem o processo ensino-aprendizagem dos discentes com necessidades educacionais específicas.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir com a formação inicial dos professores da Educação Básica na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, fomentando pesquisas, alargando as discussões e fortalecendo a reflexão sobre o profissional docente que está se formando e as suas competências.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a observação participante (com produção de diário de campo e registro fotográfico), a entrevista semiestruturada (com roteiros previamente preparados e gravação em áudio), a análise documental e o levantamento bibliográfico concernente à temática estudada.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico **Cleidiane de Oliveira Silva**, telefones: **(086) 98807-0046\ (086) 99908-5949** ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone **(83) 3315-3373**. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campina Grande, ____ de _____ de 2016

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).

Assinatura: _____

Nome legível: _____

Endereço: _____

RG. _____

Fone: _____

Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

**TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS DE ARQUIVO
(PRONTUÁRIOS)**

Título do projeto:	Formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades.
Pesquisador responsável:	Cleidiane de Oliveira Silva
Nome dos Pesquisadores participantes:	Profa. Dra. Paula Almeida de Castro
Banco de dados do:	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- IFPI Campus São João do Piauí.

O(s) pesquisador (es) do projeto acima identificado(s) assume(m) o compromisso de:

- I - Preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados;
- II - Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III - Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

De modo que, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB, _____ de _____ de 2016.

Assinar o nome legível de todos os pesquisadores:	Assinatura
Paula Almeida de Castro	
Cleidiane de Oliveira Silva	

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____,

AUTORIZO a Profa. **Cleidiane de Oliveira Silva**, coordenadora da pesquisa intitulada: **“Formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades.”** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de **FOTOS, ÁUDIOS E VÍDEOS** com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável, **Cleidiane de Oliveira Silva**, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio de DVD, PEN DRIVE, HD INTERNO E HD EXTERNO sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____

depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**Formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades**” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, as pesquisadoras **CLEIDIANE DE OIVEIRA SILVA e PAULA ALMEIDA DE CASTRO** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso das pesquisadoras acima citadas em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa **PAULA ALMEIDA DE CASTRO** e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado: **“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”** desenvolvida pela aluna **CLEIDIANE DE OLIVEIRA SILVA** do Curso de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora Dra. **PAULA ALMEIDA DE CASTRO**.

Campina Grande, PB, _____ de _____ de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO E COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**”, desenvolvido pela Profa. do Programa do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, com a participação da orientanda **CLEIDIANE DE OLIVEIRA SILVA**. A coleta de dados ocorrerá de acordo com os instrumentos da pesquisa de estudo de caso etnográfico, com a realização de observação participante (com produção de diário de campo e registro fotográfico), a entrevista semiestruturada (com roteiros previamente preparados e gravação em áudio) a ser realizada com os professores e/ou comunidade escolar, bem como a análise documental e acontecerá no Arquivo da instituição, bem como a coleta de imagens e áudios. A unidade educacional intitulada IFPI - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Campus São João do Piauí localizado na Travessa 07 de Setembro, S/N, no Parque de Exposições no município de São João do Piauí/PI.

_____, Gestor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, IFPI - Campus São João do Piauí. A referida pesquisa será realizada com o intuito de **investigar os processos de formação inicial de professores na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva** por meio da observação e análise de situações pedagógicas que envolvem o processo ensino-aprendizagem dos discentes com necessidades educacionais específicas. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, toda a documentação relativa a este trabalho deverá ser entregue em duas vias (sendo uma em CD e outra em papel) a esta instituição sediadora da pesquisa que também arquivará por cinco anos de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Campina Grande, PB, _____ de _____ de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Caderno CEDES**, v. 18, n. 43, Campinas/SP, p. 1-10, 1997.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Brasília. **Ensaio Pedagógico...** Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 85-88. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2008.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF), Senado, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontien/Tailândia, 1990.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 2011.

_____. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC, 1999.

BARROS, M. L. N. L. **Inclusão e Formação Docente:** histórias de vida de professores da rede pública municipal de Maceió. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2009.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 101-122, jan./mar., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education:** an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

BORDIEU, P. **Os usos sociais da ciência por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora Unesp, 2004. Tradução de Denice Bárbara Catani.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, 2003. Autores associados.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**. v. 6, n. 2, p. 179-197, jul./dez., 2013.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2017.

CANDAU, V. M. **Educação escolar**: entre o “sequestro” e a “reinvenção” ?. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. **Educação**: temas em debate. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p. 16-22.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. **Educação**: temas em debate. Rio de Janeiro: 7letras, 2015, p. 40-46.

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno**: identidade: perspectivas etnográficas. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

DELORS, J. **A educação para o século XXI** : questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução: F. Murad.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DINIZ, K. M.; SOARES, S. S. A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica. **Ensino em Revista**,

v. 23, n. 1, p. 28-48, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-2>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ENTREVISTA concedida por Sueli [março/ago. 2017]. Entrevistadora: Cleidiane de Oliveira Silva. Teresina, 2017. Arquivo mp3 (aprox. 50min.).

_____. concedida por Daniel [março/ago. 2017]. Entrevistadora: Cleidiane de Oliveira Silva. Teresina, 2017. Arquivo mp3 (aprox. 40min.).

_____. concedida por Paulo [março/ago. 2017]. Entrevistadora: Cleidiane de Oliveira Silva. Teresina, 2017. Arquivo mp3 (aprox. 40min.).

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, S. N. O. direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, ROBERTO; JESUS, MEYRELLES (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 221-228.

FREITAS, L. C. de. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais**: a relação didática em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005. 268 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2017.

GEERTZ, C. A. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: por uma pedagogia crítica da aprendizagem. Barcelona/Madrid: Paidós, 1990.

GLAT, R. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. **Relatório de Pesquisa**. Rio de Janeiro, 2011.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**. v. 1, n. 1, 2005. p. 35-39.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A luta pela educação do deficiente no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LEITE, D. L. L. **Qualificar para a diversidade**: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva. 2007., 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007. 109f.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, n. 20, p. 29-32, 1998.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E.; G. SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: D. RODRIGUES (Ed.), **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Lisboa: Porto Editora, 2001. p. 77-91.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G., CASTRO, P. A. (Orgs.) **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298 p.

_____.; CASTRO, Paula Almeida (Orgs.) **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298 p.

_____. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: BARBOSA, O. I.; ALVES, N.; BARRETO, R, G. **Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 103-116.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006.

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2015.

_____.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, n. 7, jan./dez., p. 29-44, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M. E. A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NISBET, J.; WATT, J. **Case study: In J.Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management**. London: Harper & Row, 1984. p. 79-92.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespánha; Conceição Afonso; José António Souza.Tavares. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. (Temas de Educação 1).

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre. Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PLETSCH, M. D. Movimentos sociais processos de inclusão e educação. **Revista Teias**. Rio de Janeiro. v. 12 , n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

_____. **Repensando a Inclusão Escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17- 52.

RIBEIRO, R. M. da C. **A Pesquisa científica no campo da educação**: pontos e passos. Teresina. EDUFPI, 2015.

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

_____.Entrevista. **Revista Integração**. Brasília, ano 8, n. 20, p. 8-10, 1998.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: SASSAKI, R.K. **Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença..** Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999. Oficina do CES, Jan. n. 135.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, C. de O. A Evolução da Educação Especial no Brasil: pontos e passos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3., 2016, Natal. **Anais...** Natal, CONEDU, 2016. p. 01-12.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SILVA, W. de B. **Letramento digital e prática docente [manuscrito]**: um estudo de caso do tipo etnográfico em uma escola pública. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014. 95 f.

SILVA, A. M. M. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da. (Orgs). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 91-116.

TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, F. B. de A. **Formação, subjetividade e criatividade**: elementos na construção de uma escola inclusiva. 2012. 240f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós graduação em Educação, 2012. 240f.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2001.