



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA ALMADA NUNES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE PARA ATUAR NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO: a busca de contribuições para a prática pedagógica do
professor da escola regular**

FORTALEZA – CEARÁ
2014

CAMILA ALMADA NUNES

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE PARA ATUAR NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da
escola regular

Dissertação apresentada à Coordenação
do Curso de Mestrado Acadêmico em
Educação do Centro de Educação da
Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do título
de mestre.

Área de Concentração: Formação de
Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria
Nóbrega-Therrien

FORTALEZA – CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecária responsável – Thelma Marylanda Silva de Melo CRB-3 / 623

N972f

Nunes, Camila Almada

A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca por contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular/ Camila Almada Nunes . — 2014.

CD-ROM.162 f. : il. (algumas color.) ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014

Orientação: Prof^a . Dr^a. Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

1. Formação continuada. 2. Educação inclusiva. 3. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD: 371.9

CAMILA ALMADA NUNES

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE PARA ATUAR NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da
escola regular

Dissertação apresentada à Coordenação
do Curso de Mestrado Acadêmico em
Educação do Centro de Educação da
Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do título
de mestre.

Área de Concentração: Formação de
Professores

Aprovada em: 27/02/2014

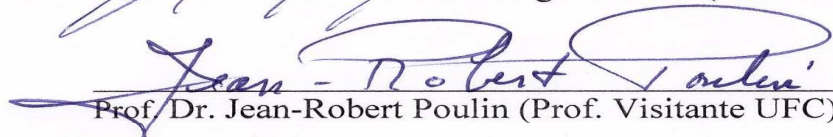
Conceito obtido: Satisfatório

Nota obtida: 10,0

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Sílvia Maria Nobrega-Therrien (Presidente - UECE)



Prof. Dr. Jean-Robert Poulin (Prof. Visitante UFC)



Prof. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos (CECITEC/UECE)

Dedico esse trabalho aos meus pais, que sempre me apóiam, proporcionando a base e a segurança que preciso para prosseguir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença em minha vida, sempre iluminando, guiando e abençoando meus caminhos.

Aos meus pais, Raimundo e Silvana, pelo amor incondicional, educação e apoio incansável.

Às minhas queridas irmãs, Carine e Carol, pelo amor, amizade, cumplicidade, apoio, compreensão, incentivo e confiança.

As minhas amigas Luiza, Ana Paula, Emanuelle e Andrea, pelo companheirismo e amizade, estando sempre presentes nos momentos difíceis, e por acompanharem também as conquistas e alegrias.

A minha orientadora, professora doutora Silvia Maria Nóbrega-Therrien, por sua orientação, ensinamento, paciência e estímulo na realização deste trabalho.

As professoras doutoras Silvina Pimentel Silva e Geandra Cláudia Silva Santos, pelo cuidado, atenção, colaboração e participação na banca de qualificação.

A cada um dos professores e alunos do PPGE, pelos saberes compartilhados.

Às professoras das escolas regulares, sujeitos dessa investigação, por sua luta diária pela inclusão.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o curso de Mestrado.

A todos os que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada...

Minhas pernas não caminham
mas há olhos que não vêem
há bocas sempre caladas
muitas mãos que não seguram
e braços que não abraçam
- e, às vezes, nem sempre há braços
– há mentes que se esqueceram de abrirem-se para
o sol.
Há muita falta em nós todos.
Mas não estamos pedindo que tenham pena de nós.
O que importa saber é que estamos aí,
ao lado de todo mundo,
querendo apenas que o mundo compreenda que foi
feito para vocês e para nós.

Ziraldo

RESUMO

‘A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para prática pedagógica do professor da escola regular’ tem como objetivo central analisar as contribuições da formação continuada, no âmbito de cursos *Lato Sensu*, para as práticas pedagógicas dos professores na escola regular em Fortaleza-CE, com vistas à educação inclusiva. É um estudo de caso único, com abordagem qualitativa, que teve a participação de dez docentes com especialização em Educação Inclusiva atuantes no ensino fundamental em escola regular. A coleta dos dados foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu na realização das entrevistas e, desse grupo de docentes, selecionou-se uma subamostra de dois sujeitos, para participar da segunda etapa da pesquisa, compreendendo as atividades de observação. As observações foram realizadas no espaço escolar e na sala de aula do professor, servindo de contraposição e enriquecimento das informações colhidas nas entrevistas. A análise do material coletado foi categorizada por temáticas relevantes ao estudo: ‘educação inclusiva’, ‘prática pedagógica’ e ‘formação no curso de especialização’. Contou, com o *software* de análise de dados qualitativos ‘N Vivo 10’. A análise do material mostrou que a concepção de um total de sete (70%) professoras quanto à educação inclusiva se restringia à integração e socialização dos alunos com deficiência no ambiente escolar e três (30%) docentes não se limitam apenas à inserção de alunos especiais na sala de aula, bem como, a adaptação do espaço físico. Em relação à prática pedagógica, dez (100%) professoras afirmaram desenvolver ações inclusivas no cotidiano de suas atividades escolares, sendo confirmado também esse discurso na prática das duas professoras observadas. No que concerne à formação no Curso de Especialização, oito (80%) docentes foram motivadas a realizar o curso pelo fato de se sentirem despreparados ante a possibilidade de receber um aluno com necessidades especiais na sala de aula e duas (20%) professoras optaram pelo curso em decorrência de terem tido o primeiro contato com alunos com necessidades educacionais especiais, o que possibilitou a ânsia por mais conhecimento, e também pela exigência da instituição na qual eram vinculadas. Foram constatados neste estudo fatores problematizados pelas docentes que atuam na escola regular. Estes comprometem e refletem significativamente na realização das práticas inclusivas. Dentre eles, ressaltaram a falta de estrutura física das escolas, alunos sem diagnósticos e o desconhecimento do significado de inclusão. Por fim, conclui-se que a formação continuada desses professores investigados estava contextualizada ao seu ambiente de trabalho, colaborando para o aprofundamento teórico de suas ações. Além disso, trouxe para essas professoras a adoção de uma postura refletiva, que contribui para contextualizar e transformar, não só o ensino, mas também o contexto educativo de que fazem parte, implicando contribuições que vão além da prática pedagógica.

Palavras chave: Formação continuada. Educação inclusiva. Prática pedagógica.

ABSTRACT

'The teachers continuing education to work in the inclusion perspective: the search for contributions of regular school' teacher's pedagogic practice has as its central objective the analyses of continuing education contributions, through *Lato Sensu* courses, to the pedagogical practices of regular school teachers in Fortaleza-CE, with a view to inclusive education. It is a single case study with a qualitative approach, which had the participation of ten teachers specialized in Inclusive Education acting in a regular elementary school. The data collection was divided into two stages. The first consisted in carrying out interviews and from this group of teachers; two were selected as subsample to participate in the second stage of the research, consisted of the activities observation. The observations were made in the school space and in the classroom of the teacher, serving as contradistinction and enrichment of the gathered informations in the interviews. The analysis of the collected material was categorized by themes relevant to the study: 'inclusive education', 'pedagogical practice' and 'training in the specialization course'. Counted with the *software* for qualitative data analysis 'N Vivo 10'. The analysis of the material showed that the design of a total of seven (70%) teachers regarding inclusive education was restricted to integration and socialization of students with disabilities in the school environment and three (30%) teachers are not limited to entering students special classroom, as well as the adaptation of the physical space. Regarding pedagogical practice, ten (100%) teachers affirmed to develop inclusive actions in the everyday routine of their school activities. This was also confirmed in the practice of the two observed teachers. With regard to training in the specialization course, eight (80%) teachers were motivated to undertake the course by the fact they feel unprepared on the possibility of receiving a student with special needs in the classroom and two (20%) teachers choose the course as a result of having the first contact with pupils that need special educational, what aroused the desire for more knowledge and also by the requirement of the institution in which they were linked. Were found in this study facts problematized by the teachers that work in mainstream schools. They compromise and reflect significantly on achieving the inclusive practices. Among them was stressed: the lack of physical structure of schools, students without diagnoses and unawareness of the inclusion meaning. Finally, I concluded that the teachers continuous education investigated was contextualized to your working environment, contributing to the theoretical study of their actions. In addition, brought to these teachers a reflective attitude, which contributes to contextualize and transform not only teaching, but also the educational context of which they are part, implicating contributions that go beyond pedagogical practice.

Keywords: Continuing education. Inclusive education. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Minhas aproximações com o tema: aspectos da trajetória formativa que influenciaram a produção do trabalho	16
1.2 Delimitação da temática: o problema da pesquisa	18
2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	22
3 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O ESTADO DA QUESTÃO	23
3.1 Estudos mapeados: caminhos percorridos.....	24
3.2 Formação de professor, inclusão e educação especial: estudos publicados em periódicos nacionais da área de educação	25
3.3 Formação de professor, inclusão e educação especial: estudos publicados em periódicos nacionais da área de Educação Especial	32
3.4 Formação docente para atuar na perspectiva inclusiva: inventário de teses e dissertações dos cursos de doutorado e mestrado em Educação.....	37
3.4.1 Formação de professor, inclusão e educação especial: mapeamento das teses da área de educação	38
3.4.2 Formação de professor, inclusão e educação especial: mapeamento das dissertações da área de educação	42
3.5 Constatações e contribuições do inventário mapeado para a investigação.....	47
4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ELABORAÇÃO HISTÓRICA	50
4.1 Contextualização da história da pessoa com deficiência.....	51
4.2 Panorama da educação brasileira: caminhos de inclusão.....	59
4.3 A educação inclusiva na perspectiva da política educacional brasileira	65
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..	72
5.1 A formação de professores reflexivos como elemento primordial para inclusão escolar	73
5.2 Formação continuada: reflexão da e sobre a prática pedagógica	80
6 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	86
6.1 As opções teórico-metodológicas da pesquisa: a escolha de um caminho	87
6.2 O cenário da investigação: cursos de formação continuada, <i>lato sensu</i> , nas instituições públicas do ensino superior em Fortaleza	90
6.3 Curso de especialização investigado	95
6.3 Sujeitos da pesquisa	99
6.4 Instrumentos de coleta de dados	102
6.5 Organização e análise dos dados	103

6.6 Procedimentos éticos.....	105
7 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR: análise dos resultados	107
7.1 Educação Inclusiva	107
7.2 Formação no Curso de Especialização	119
7.3 Prática Pedagógica.....	125
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	156
APÊNDICE A.....	157
APÊNDICE B.....	158
APÊNDICE C.....	160
ANEXO	161
ANEXO A.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS

AAIDD	Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AERA	<i>American Educational Research Association</i>
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais
CAS	Centro de Atendimento às pessoas com Surdez
CED	Centro de Educação
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
DID	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
EDUCAS	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade
EERA	<i>European Educational Research Association</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPEHSC	Grupo de Pesquisa em Educação, História e Saúde Coletiva
GT	Grupo de trabalho
IBC	Instituto Benjamim Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades e Superdotação
NAPE	Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPGPq	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
REE	Revista Educação Especial
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretária de Educação
SME	Secretária Municipal da Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Estudos publicados sobre formação de professor, inclusão e educação especial, em periódicos nacionais da área de educação, indexados pela CAPES de *Qualis* A1, A2, B1 e B2, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012. 26
- Quadro 2:** Autor, ano, tema e objetivos dos estudos publicados sobre formação de professor, inclusão e educação especial, em periódicos nacionais da área de educação, indexados pela CAPES, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012. 26
- Quadro 3:** Estudos publicados sobre formação de professor, inclusão e educação especial, em periódicos nacionais da área de educação especial, indexados pela CAPES, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012. 32
- Quadro 4:** Autor/ano, tema central e objetivos dos estudos publicados sobre formação de professor, inclusão e educação especial, em periódicos nacionais da área de educação especial, indexados pela CAPES, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012. 33
- Quadro 5:** Levantamento de teses e dissertações publicadas na área de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 01/2007 a 06/2011. Fortaleza /CE, 2012. 38
- Quadro 6:** Levantamento de teses publicadas na área de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 01/2007 a 06/2011. Fortaleza /CE, 2012. 39
- Quadro 7:** Autor, ano de publicação, temas e objetivos das teses sobre formação de professor, inclusão e/ou educação especial, defendidas na área de Educação na UFC e UECE, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012. 39
- Quadro 8:** Levantamento de dissertações publicadas na área de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 01/2007 a 06/2011. Fortaleza /CE, 2012. 42
- Quadro 9:** Autor, ano de publicação, temas e objetivos das dissertações sobre formação de professor, inclusão e/ou educação especial, defendidas na área de Educação na UFC e UECE, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012. 43
- Quadro 10:** Universidades, departamentos, cursos de formação continuada, *Lato Sensu*, oferecidos na UFC e UECE e ano de criação. Fortaleza/CE, 2012. 92
- Quadro 11:** Universidades, cursos e situação da formação continuada, *Lato Sensu*, na UFC e UECE. Fortaleza/CE, 2012. 92
- Quadro 12:** Turma, total de alunos, defesas e situação sobre o curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2012. 94
- Quadro 13:** Faixa etária, quantitativo e porcentagem dos alunos matriculados nas sete turmas do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013. 96
- Quadro 14:** Período de término das graduações, quantidade e porcentagem dos alunos matriculados nas sete turmas do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013. 96

Quadro 15: Função e âmbito administrativo das escolas que atuam os alunos matriculados nas sete turmas do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.	97
Quadro 16: Faixa etária, quantitativo e porcentagem dos alunos das sete turmas que terminaram o curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.	98
Quadro 17: Período de término da graduação, quantidade e porcentagem dos alunos sete turmas que terminaram o curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.	98
Quadro 18: Função e âmbito administrativo das escolas que atuam os alunos matriculados nas sete turmas do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.	99
Quadro 19: Turma, início, término e total de egressos do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.	100
Quadro 20: Turma, egresso, professor e âmbito administrativo da escola que atuam os concludentes do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.	101
Quadro 21: Identificação dos sujeitos e escolas participantes do estudo. Fortaleza/CE, 2013.	105
Quadro 22: Categorias e subcategorias dos achados da pesquisa. Fortaleza/CE, 2013. .	107

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está situado na área de formação de professor e integra a linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação. Aborda a formação continuada de egressos do curso de especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE) para as práticas pedagógicas dos professores da escola regular. Como toda investigação, a caminhada para a implementação deste ensaio foi longa, entretanto, compreendemos cada passo, como um avanço importante para a construção de um trabalho dessa natureza.

Organizamos o texto que compõe o escrito em oito capítulos. No módulo introdutório expomos a pesquisa em questão e, o modo como esta se tornou ponto de interesse para o desenvolvimento desta investigação, articulada à nossa trajetória formativa. No segundo, trazemos os objetivos do estudo. Em seguida, esboçamos o Estado da Questão sobre o tema aqui proposto, relacionando o que existe produzido na ciência com o que pesquisamos, buscando evidenciar as contribuições deste estudo para a área de formação docente na perspectiva inclusiva.

A base teórica na qual fundamentamos o estudo está contida no quarto e quinto seguimentos. No quarto, abordamos a educação inclusiva por meio de uma elaboração histórica, para compreender o contexto atual da inclusão escolar, ou seja, da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. Realizamos, no primeiro tópico desta parte, uma contextualização histórica sobre a inserção da pessoa com deficiência no ambiente social e educacional; elaboramos um panorama dos caminhos da inclusão no que diz respeito à educação brasileira no segundo tópico; e apontamos a educação inclusiva na perspectiva política educacional, já que esta foi legislada por dispositivos nacionais e internacionais, em seu terceiro tópico.

Iniciamos o quinto capítulo com a formação de professores reflexivos tendo a reflexividade como elemento primordial na inclusão escolar. Entendemos que por meio de uma postura reflexiva, investigativa e crítica, novas formas de apreender e de resolver problemas permitem aos professores adquirirem maior consciência e controle sobre o que, e como fazem sua prática, no caso, inclusiva. Em seguida, finalizamos o capítulo com algumas ponderações a respeito da formação continuada, mediante a reflexão da e sobre a prática pedagógica do professor que atua no contexto inclusivo.

No sexto capítulo evidenciamos os percursos por nós adotados ao longo da investigação, delineado dentro de um planejamento e acompanhado pelo rigor que uma pesquisa científica exige. Assim, trazemos nossas opções teórico-metodológicas,

relacionando-as com o paradigma, tipo de pesquisa e método escolhido com o nosso objeto de estudo pretendido. Posteriormente, exibimos o cenário da investigação, curso investigado, os sujeitos do estudo, instrumentos de coleta de dados, a estratégia adotada para a organização e análise dos dados, bem como os procedimentos éticos seguidos na investigação.

No oitavo capítulo, expomos os resultados e discussões que emergiram do estudo. E, por fim, expressamos, em forma de considerações finais, as conclusões e sínteses dos achados, tendo em vista os objetivos propostos na investigação.

1.1 Minhas aproximações com o tema: aspectos da trajetória formativa que influenciaram a produção do trabalho

O relato pessoal se manifesta pelo uso da primeira pessoa do singular, exprimindo marcas discursivas peculiares, de forma a contar os fatos relacionados à vida, a fim de registrar experiências pessoais. Dessa forma, exposto de maneira clara e direta, a trajetória que influenciou a escolha desse objeto de estudo.

A aproximação com a temática desta investigação veio alicerçada num conjunto de interesses, sendo definido ao longo da minha trajetória, iniciada no curso de Pedagogia da UECE, em 2007. No 3º semestre da graduação, participei do grupo de estudo em Educação Especial¹ que abordava as temáticas de inclusão, identidade e diversidade na escola, e logo em seguida, tive, no 4º semestre, uma experiência de estágio na área de educação inclusiva², atuando como apoio pedagógico a um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Dessa forma, ao vivenciar mais de perto a realidade da escola regular, percebi que era comum a ideia de que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) deveria ser da responsabilidade do apoio pedagógico, e aos professores do ensino regular cabia ensinar apenas os alunos sem deficiências. Essa concepção se diferenciava da proposta de inclusão vista no grupo de estudo, em que a educação de qualidade se estendia a todos os alunos, indiscriminadamente. Lembro-me de que as aulas ministradas pelos professores transcorriam sem flexibilização curricular; eu sempre tentava fazer algumas adaptações e em alguns instantes recorria ao próprio aluno para, juntos,

¹ Grupo de estudo em Educação Especial, coordenado pela professora Dra. Rita de Cássia Magalhães que teve duração de seis meses, cujos encontros aconteciam semanalmente na Universidade Estadual do Ceará, Campus Itaperi, e contava com a participação de 15 a 20 estudantes do curso de Pedagogia.

² O estágio extracurricular numa instituição particular supervisionado pela psicóloga Gisele Lins Nunes Gadelha, com duração de 12 meses, objetivava a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares.

criarmos estratégias como forma de melhorar a compreensão e aprendizagem dele. Não há dúvidas de que foram momentos ricos de aprendizagens, embora os professores atuantes na sala de aula manifestassem desinteresse em facilitar a aprendizagem de todos aqueles que estavam sobre sua responsabilidade, inclusive o aluno com TDAH.

Em meio à trajetória delineada, comecei a me questionar sobre a formação docente para atuar na inclusão de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade no ensino regular, preocupação da qual derivou a realização da monografia de graduação³. Paralelo à elaboração deste trabalho monográfico, entre o 6º semestre e o término da graduação fui bolsista de iniciação científica⁴, atividade esta que me levou a uma aproximação maior com a temática de formação docente, bem como possibilitou uma vivência mais próxima com a prática da pesquisa, ou seja, com os caminhos que uma investigação demanda. Durante esse período como bolsista, participei de quatro investigações, que incluíam atividades como: reuniões, coleta e análises de dados, participações em eventos científicos, apresentações de trabalhos e estudos coletivos.

Essa experiência mais intensiva com a pesquisa junto com a realização da monografia de graduação aguçou minha vontade de ingressar no Mestrado e dar continuidade à atividade de pesquisadora. Por isso, participei da seleção de Mestrado da UECE, no ano de 2011, na qual fui aprovada.

Ao iniciar meus estudos no curso de Mestrado Acadêmico, optei por continuar pesquisando sobre a temática de formação docente, foco central do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no caso, para atuar na inclusão escolar, porém, dessa vez olhando para a formação continuada, no âmbito do curso *Lato Sensu*, ou seja, egressos do curso de especialização em educação inclusiva. Com essa intenção, as disciplinas curriculares e extracurriculares, bem como, as orientações com a professora orientadora contribuíram para a elaboração deste texto dissertativo.

A trajetória ora narrada evidencia as influências por que passei desde o meu curso de graduação em Pedagogia, revelando o impacto que as experiências acadêmica e

³ A formação docente para atuar na inclusão de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade no ensino regular (2011).

⁴ Participei como bolsista de Iniciação científica no Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC), de 2010 a 2011. Atuei nos projetos *A pesquisa como princípio educativo: o ensino pela pesquisa e a gestão pedagógica dos saberes na docência universitária na área da saúde* (2010) e *Preservação da memória do ensino da Enfermagem: a história da profissão e centro de documentação no estado do Ceará* (2011), todos sob coordenação da professora Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien. Simultaneamente, colaborei no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), nos projetos *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária* (2010), sob a coordenação da professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias e *O professor do ensino superior e a pesquisa: qual a relação e prática pedagógica* (2011), sob a coordenação da professora Dra. Silvína Pimentel Silva (2012).

profissionais exerceram sobre esta dissertação, cujo problema de investigação será mais bem delineado a seguir.

1.2 Delimitação da temática: o problema da pesquisa

A formação docente para viabilizar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é um tema recorrente nos últimos anos, no campo de investigação da área educacional, conquistando espaço significativo desde a década de 1990, sendo marcada pela divulgação do movimento mundial de “Educação para Todos”. Com base neste fato, o Brasil experimenta um contexto de reformas, no qual, ao falarmos em inclusão, logo nos remetemos à pessoa ou grupos que são e/ou estão excluídos, seja total ou parcialmente, de atividades na vida social. Isso significa dizer que existe um fator anterior, a exclusão.

Dentre os diversos ambientes sociais, abordamos aqui, particularmente, o relacionado à escola. Muitas vezes, a expressão educação inclusiva se refere de maneira implícita a um grupo restrito de pessoas analfabetos que nunca foram com necessidades educacionais especiais e “esse grupo não diz respeito a adultos à escola e continuam fora dela; também não diz respeito a todas aquelas crianças que, por razões variadas estão fora da escola” (TUNES, 2003, p.6). Se pensarmos assim, trataremos a temática de forma limitada, uma vez que os pressupostos da inclusão escolar concernem ao enfrentamento da perversidade da exclusão de qualquer ordem: raça, religião, cultura, condição econômica ou de formação biopsicossocial.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 21), “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. De tal modo, compreendemos que essa educação requer mudanças de paradigmas para entender e aceitar o outro em suas diferenças, abrir horizontes, desejar e realizar modificações profundas nas práticas educacionais, proporcionando um ambiente que favoreça a aprendizagem de todos.

Assim, as diferenças oriundas da diversidade humana e de sua relação com o contexto no qual está inserida não deveriam ser consideradas pejorativamente, mas, ao contrário, deveriam ser valorizadas. Porquanto, conforme Sacristán (2002, p. 14), “a diversidade entre os seres humanos ou entre seus grupos e a singularidade individual entre sujeitos são condições de nossa natureza”.

Este raciocínio abrange a educação inclusiva e o que mais comumente a ela se atribui: a escola inclusiva, que tem como lema “a educação para todos”. Dentre as variadas formas de diversidade, enfocaremos principalmente, neste texto, as necessidades educacionais especiais. Assim, entendemos que incluir não é simplesmente matricular o aluno com necessidades educacionais especiais em um ambiente escolar e considerar que esteja realmente incluído. Ele até poderá estar inserido, mas, para a inclusão acontecer realmente, passa por processos bastante complexos, desafiantes, dependendo de cada sujeito que compõe a equipe escolar, direta ou indiretamente. Isso envolve questões inerentes às políticas de inclusão, à flexibilização curricular, à preparação da escola, à utilização de técnicas e/ou recursos apropriados e à capacitação docente. Por conseguinte, é de domínio e até senso comum a necessidade de investir na formação desses professores para que se possa desenvolver modelo inclusivo na educação.

Esse pensamento foi intensificado, com a definição legal da obrigatoriedade da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns regulares, possibilitando o acesso à escola, antes negado com o discurso da despreparação da escola para recebê-los. Isto levou os membros da equipe escolar a refletir sobre assuntos relacionados à exclusão escolar, bem como, diferenças por etnia e classe (OLIVEIRA, 2010).

Com efeito, aspectos gerais da formação de professores deviam propiciar uma prática escolar que possibilitasse a todos os alunos seu desenvolvimento integral, por meio do acesso e da apropriação do conhecimento constituído, consentindo-lhes sua composição como sujeitos históricos e emancipados, sejam eles deficientes ou não. Conforme ressalta Martins (2009, p.110), “é importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos”.

Portanto, não há dúvidas da necessidade de uma formação para todos os professores com viés nas temáticas de inclusão, diversidade, diferença e necessidades educacionais especiais, sejam eles licenciados em Pedagogia ou em outros cursos. O desafio está em proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e desenvolva a competência profissional para o trabalho pedagógico diante das dificuldades em lidar com as diferenças individuais na educação, levando em conta a heterogeneidade das classes (OMOTE, 2004, p. 256).

Essa atenção à diversidade, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, está coerente com a teoria histórico cultural de Vygotsky (1989),

na qual a heterogeneidade é compreendida como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Desse modo, os ritmos, comportamentos e experiências transmitem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e, conseqüentemente, ampliação das capacidades individuais.

De acordo com Figueiredo (2008, p. 142), “as diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis para a identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento”. Se focalizarmos, porém, os defeitos, levando em consideração apenas o que está posto, só descobriremos limites; e se analisarmos como fonte de outras capacidades que emergem nas necessidades, sentidos e desejos produzidos nas relações sociais, encontraremos as possibilidades da falta.

De tal modo, entendemos que atender aos ritmos diferenciados de aprendizagem, à diversidade de interesses e motivações dos alunos, aos aspectos sociais, biológicos, físicos, emocionais e cognitivos no ambiente educacional, convida o professor a avançar em relação à sua formação. É certo, contudo, que o foco de formação inicial deve ser o da prática pedagógica na expectativa de superação de velhos modelos das concepções de deficiências; ou seja, se antes bastava conhecê-las profundamente, bem como suas decorrências, atualmente isso é insuficiente e até desnecessário, já que precisamos refletir sobre o processo educativo. Seguindo o mesmo pensamento, pesquisas desenvolvidas por Reis (2006) e Rabelo e Amaral (2003, p. 214, 215) sugerem “evitar a inclusão de disciplinas específicas, que poderiam sobrecarregar o currículo, como evitar a restrição das abordagens teórico - práticas das disciplinas do curso de formação dos profissionais da educação”. O mais interessante seria tentar ampliar e melhorar a discussão dos temas de cada ementa das disciplinas do curso, fazendo as alterações necessárias para que o trabalho destes profissionais possa ocorrer de forma mais completa.

Em outras palavras, os professores devem dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem, especializando-se no "o que", "como" e "para que" se ensina e aprende (MONTANO, 2007). Assim, consideramos aqui um processo formativo que tenha, em sua perspectiva curricular, a problematização das igualdades e das diferenças constituídas no sólido conhecimento em que o professor experiencia acerca de si mesmo na relação com seus alunos. Com base nas características dos sujeitos concretos, repensando os conteúdos e as práticas para atender as necessidades, interesses e valores de todos; ou seja, os professores em seu processo formativo, devem “ir além da aquisição dos conhecimentos e dos saberes disciplinares, e incorporar atitudes, vivências e valores inerentes aos princípios da inclusão”; e este ‘ir além’

implica ser capaz de conhecer a si mesmo e de descobrir o sujeito em cada um de seus alunos (PIRES, 2009, p.55).

Tomando como base esse contexto, urge eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, na qual o professor vê seu aluno como alguém sem uma identidade, fazendo com que suas práticas não atendam às demandas de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência. Assim, consideramos a formação como um requisito importante para o aprimoramento dos conhecimentos e melhoria da atuação do professor junto à diversidade de seus alunos, o que também nos parece óbvio.

Esta afirmação nos leva a pensar na hipótese, de que se assim não está ocorrendo na graduação - a busca do profissional por qualificação em cursos de formação continuada, *Lato Sensu* (especialização), em educação inclusiva, pode possibilitar ao docente uma formação específica que toma posse do olhar diferente e do novo fazer pedagógico, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas inclusivas, bem como é um dos caminhos ou estratégias utilizadas pelos professores que terminam a graduação e não se sentem preparados para lidar com os alunos com NEE.

Em razão de tal pensamento, para delimitarmos como foco desta investigação, a nossa indagação passou a ser: quais as contribuições da formação continuada *Lato Sensu* (especialização) em educação inclusiva para as práticas pedagógicas de professores que atuam na escola regular?

Desta inquietação, surgiram outras indagações: a formação continuada está suprimindo esta lacuna? Em que sentido? No que ela de fato contribui com a formação para inclusão? Sua contribuição ocorre somente em termos de conteúdos ministrados ou alcança a prática pedagógica dos professores na escola com alunos com NEE? Quem procura essa formação já está na escola? Quem são e o que buscam? Que práticas pedagógicas desenvolvem estes professores antes e após a realização dessa formação? Que fatores interferem, facilitam e/ou dificultam na realização destas práticas assinaladas por eles na escola regular?

Ante esse conjunto de indagações que seguem com esteio na pergunta maior, partimos para a investigação que relatamos nesse trabalho. A sua definição resultou na delimitação dos objetivos da pesquisa, detalhados a seguir.

2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com origem nos questionamentos mencionados anteriormente, esta investigação sobre '*A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca por contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular*' relacionou como objetivos os que são delineados na sequência.

- Geral

Analisar as contribuições da formação continuada, no âmbito de cursos *Lato Sensu* para as práticas pedagógicas dos professores na escola regular em Fortaleza-CE, com vista à educação inclusiva.

- Específicos

- ✓ Diagnosticar o cenário da formação continuada no âmbito de cursos *Lato Sensu* nas instituições públicas de ensino superior em Fortaleza.
- ✓ Identificar o perfil de alunos/professores que buscam e realizam o curso de formação continuada em educação inclusiva.
- ✓ Conhecer as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por estes alunos/professores antes e após a realização dessa formação continuada em educação inclusiva.
- ✓ Identificar junto aos alunos/professores os fatores que interferem, facilitam e/ou dificultam na realização destas práticas inclusivas.

Com base nesses objetivos assinalados, elaboramos no capítulo seguinte um levantamento de estudos publicados sobre a formação docente para atuar na perspectiva da educação inclusiva, com o intuito de conhecer o que já há publicado nesse campo do conhecimento científico, de modo a evidenciar com maior clareza a contribuição desta investigação para o campo da educação inclusiva.

3 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O ESTADO DA QUESTÃO

Apresentamos neste texto a construção do Estado da Questão sobre a temática ‘*formação docente na perspectiva inclusiva*’, tema de interesse da nossa investigação. Elaborar o Estado da Questão permite o mapeamento de produções publicadas, levando o pesquisador a conhecer e/ou identificar o que existe na ciência sobre o tema no estado atual do conhecimento, e, com maior clareza, visualizar qual a contribuição do seu estudo para a área em que está pesquisando. Nesse entendimento, Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 40) apontam que o Estado da Questão “[...] tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo”. E assinalam que isso acontece

Partindo da apresentação dos caminhos, dos referenciais e das conclusões encontradas na documentação consultada referente aos estudos e pesquisas dos autores escolhidos ou até de trabalhos de sua autoria, o pesquisador, no seu próprio modo de argumentação e de apresentação, formula sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando o horizonte que pretende atingir (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2010, p. 40).

Dessa forma, o pesquisador articula os achados com a especificidade de sua temática, deixando clara a contribuição do seu trabalho. Importante é lembrar, também, que a elaboração do estudo perpassa todas as etapas da investigação, contribui para delimitar os objetivos, auxiliar o planejamento metodológico, identificar as categorias teóricas, analisar os dados coletados e, por fim, mostrar na conclusão o diferencial da pesquisa para a área científica (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2010).

No desenvolvimento do processo de busca inicial dos achados, a consulta de estudos publicados se faz necessária por meio de um rigoroso levantamento bibliográfico nas várias fontes de informações, podendo ser os tradicionais impressos e/ou materiais digitais mediante o acesso à internet ou mesmo pelos clássicos meios de busca. Nunes (2010) destaca o Portal Periódicos da CAPES como um dos caminhos para acessar diversas bases de dados: *Educational Resources Information Center* (ERIC), *PsycINFO*, *Web of Science* e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Ainda é possível realizar um levantamento de teses e dissertações nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação das universidades, e também outra importante fonte para a consulta sobre publicações são os *sites* das associações profissionais. Destacamos os seguintes: *American Educational Research Association* (AERA), *European Educational Research Association* (EERA) e Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que possibilitam o acesso às produções científicas (NUNES, 2010).

É de posse dos dados mapeados que a narrativa se delineia, ou seja, o pesquisador articula seu argumento fundamentado na documentação coletada. Nessa compreensão, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 10) ainda esclarecem que “a organização dos achados” requer “competência e habilidade para elaboração do texto”, e precisa ser demonstrado com coerência e clareza.

Com base nesse entendimento do que seja o estado da questão de um tema de investigação apontamos a seguir os caminhos percorridos para a construção do nosso Estado da Questão, ou seja, o desenvolvimento das nossas questões ligadas ao tema em investigação.

3.1 Estudos mapeados: caminhos percorridos

Para a realização do Estado da Questão, fizemos um mapeamento bibliográfico em artigos publicados em periódicos nacionais da área Educacional e Educação Especial; e nas teses e dissertações da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A busca pelos periódicos da área Educacional foi efetuada no Portal Periódicos da CAPES, com amparo na base de dados SciELO, fazendo uso das seguintes palavras-chave para mapear as produções: formação de professor, educação especial e educação inclusiva. Optamos por esses descritores para nos aproximar de um panorama diversificado de estudos relacionados à temática de educação especial e inclusão. Já que a nossa investigação envolve a formação continuada de professores da escola regular, portanto, essa educação inclui os alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Desse modo, selecionamos apenas os periódicos da área de Ciências Humanas, no intervalo de 2007 a 2011. Esse período foi delimitado por considerarmos um dado recente, e, mais ainda, em virtude dos seguintes documentos que embasam a política de Educação Inclusiva no Brasil: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), Decreto nº 6.094/07 (2007), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto nº 6.571 (2008), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), Resolução nº 4 CNE/CEB (2009), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), Decreto nº 6.949 (2009), Plano Nacional de Educação (PNE) (2011). Assim, estabelecemos o padrão temporal de 2007 a 2011 para todas as publicações consultadas neste estudo, ou seja, os periódicos nacionais da área

educacional, os periódicos nacionais de estudos de educação especial, as teses e dissertações e do cunho educacional.

Consideramos válido consultar os dois periódicos específicos nacionais da área de educação especial, uma vez que concentra o maior número de produções relacionadas à temática de inclusão. Constatamos no mapeamento dos periódicos da área educacional algumas publicações de periódicos específicos, porém só esse levantamento não propiciava o direcionamento para todos os números das publicações específicas. Assim, o mapeamento ocorreu junto ao Portal Periódicos CAPES, mediante a escolha de um determinado periódico de educação especial; a plataforma encaminhava para o *site* da revista com todos os números das publicações disponíveis, por ano, volume e número.

Além do mapeamento dos periódicos, outra fonte de inventário foi realizada por meio da busca nas teses e dissertações por meio dos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A escolha dessas duas instituições se deu para nos aproximar do *locus* da nossa investigação, uma vez que precisamos saber o que existe já publicado pelos pesquisadores locais. No levantamento, selecionamos os resumos das teses e dissertações que estavam relacionadas à temática de formação de professor, educação especial e inclusão.

Como forma de sistematizar, organizar os argumentos e favorecer a compreensão dos resultados encontrados nas documentações consultadas, o texto foi estruturado em quatro tópicos: no primeiro, expomos as publicações mapeadas nos periódicos nacionais da área de educação; no segundo, procedemos ao levantamento dos periódicos específicos da área de educação especial; no terceiro, apresentamos o mapeamento das teses e dissertações de mestrado da área de educação; e por fim, as constatações e contribuições do inventário mapeado para a nossa investigação.

3.2 Formação de professor, inclusão e educação especial: estudos publicados em periódicos nacionais da área de educação

Os estudos ora indicados e discutidos são provenientes de 11 produções publicadas em periódicos nacionais da área de educação com os conceitos *Qualis* A1, A2, B1 e B2, de um total de 236 produções levantadas. Utilizamos como base para esta seleção os trabalhos que tratavam das temáticas de formação de professor, inclusão e/ou educação especial, e, em seguida, elaboramos discussões que fundamentam este estudo.

Com o intuito de evidenciar um panorama quantitativo dos estudos publicados nos periódicos pesquisados no período de 2007 a 2011, elaboramos o Quadro 1, que ilustra os achados e a relação entre o que foi encontrado e a quantidade de trabalhos disponíveis sobre a temática.

Quadro 1: Estudos publicados sobre formação de professor, inclusão e educação especial, em periódicos nacionais da área de educação, indexados pela CAPES de *Qualis* A1, A2, B1 e B2, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012.

Artigos	2007-2011		2007		2008		2009		2010		2011	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Rel. com a temática	11	4,6	2	6,4	1	4,1	1	2,1	1	1,6	6	8,3
Não rel. com a temática	225	95,4	29	93,6	24	95,9	46	97,9	61	98,4	66	91,7
Total	236	100	31	100	24	100	47	100	62	100	72	100

Conforme percebemos, as produções relacionadas à temática oscilaram de acordo com os anos. De 2007 a 2010, a porcentagem de artigos voltados para a nossa temática diminuiu, de 6,4% para 1,6%, apesar de ter tido a publicação de pelo menos um artigo relacionado com a temática desta investigação, ou seja, manteve-se de 2008 a 2010. Em 2011, no entanto, o número de artigos aumentou significativamente. E isso pode ser atribuído às políticas públicas de educação inclusiva e educação especial. A seguir, apresentamos o Quadro 2, que identifica os autores, a temática central e os objetivos dos estudos mapeados.

Quadro 2: Autor, ano, tema e objetivos dos estudos publicados sobre formação de professor, inclusão e educação especial, em periódicos nacionais da área de educação, indexados pela CAPES, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012.

Autor/Ano	Tema central	Objetivo
Garcia e Michels, 2011	Educação especial	Apresentar e analisar as políticas e os programas que constituíram a área da educação especial
Kassar, 2011	Educação especial	Analisar os desafios do oferecimento de uma educação especial dentro da política de educação inclusiva do Governo Federal.

Mendes, Almeida e Toyoda, 2011	Educação especial	Apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.
Barbosa e Conti, 2011	Inclusão	Efetuar um estudo transversal sobre a formação de psicólogos e a preparação recebida durante a graduação para atuar em escolas inclusivas.
Oliveira e Souza, 2011	Inclusão	Investigar a capacitação de docentes para a educação inclusiva.
Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011	Formação de professor	Discutir algumas concepções teóricas sobre formação de professores para a inclusão.
Reis, Eufrásio e Bazon, 2010	Formação de professor	Analisar a formação de professores universitários formados em Ciências Biológicas/licenciatura para o atendimento de pessoas com deficiência visual no sistema universitário.
Caiado e Laplane, 2009	Inclusão	Compreender os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais.
Ramos e Alves, 2008	Inclusão	Conhecer como ocorre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no Ensino Fundamental.
Vitaliano, 2007	Formação de professor	Verificar se os professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) têm conhecimento suficiente para incluir alunos com NEE em suas atividades acadêmicas.
Dall'acqua, 2007	Formação de professor	Investigar aspectos relativos às necessidades de duas professoras itinerantes, participantes de um programa de formação para a inclusão.

Observamos que nas 11 (100%) produções mapeadas, em relação aos temas centrais abordados em seus estudos: quatro (36,36%) demonstram uma preocupação com a formação de professor com relação a inclusão (RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES, 2011; REIS, EUFRÁSIO e BAZON, 2010; VITALIANO, 2007; DALL'ACQUA, 2007), 4 (36,36%) com o processo de inclusão (BARBOSA e CONTI, 2011; OLIVEIRA e SOUZA, 2011; CAIADO e LAPLANE, 2009; RAMOS e ALVES, 2008), e três (27,27%) com a questão da educação especial no contexto escolar (GARCIA e MICHELS, 2011; KASSAR, 2011; MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011).

Os estudos sobre a *formação de professor* caminham em quatro direções: o primeiro discute concepções teóricas relativas à formação do professor para a inclusão; o segundo analisa a formação de professores biólogos para o atendimento de pessoas com deficiência visual; o terceiro verifica se os professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) detêm conhecimento suficiente para incluir alunos com NEE em suas atividades acadêmicas; e o quarto investiga aspectos relativos às

necessidades de duas professoras itinerantes, participantes de um programa de formação para a inclusão.

Os três primeiros trabalhos abordam aspectos relacionados à formação inicial na perspectiva inclusiva, mas com objetivos diferenciados e o último focaliza a prática pedagógica do professor com foco no processo inclusivo dos alunos.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) discutem as concepções teóricas sobre a formação de professores para a inclusão em quatro aspectos centrais: conteúdos, estratégias de ensino aprendizagem, relação teoria-prática e impacto na vida profissional. Os autores consideram que a educação inclusiva deve ser entendida como uma reforma educacional, e; para ser realizada, necessita de professores formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos tradicionais. Ressaltam, ainda, que os professores precisam ter o conhecimento adequado com atitudes positivas e compromissos levados em prol da educação inclusiva (RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES, 2011).

Nesta perspectiva, o estudo de Reis, Eufrásio e Bazon (2010) aponta que, para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) acontecer de forma efetiva, é preciso assegurar-lhes a entrada no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a preparação de professores se caracteriza como um dos fatores importantes para a inclusão ocorrer, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Dessa maneira, esses autores direcionam seu estudo para a formação de professores universitários licenciados em Ciências Biológicas numa perspectiva de análise do atendimento as pessoas com deficiência visual no ensino superior, buscando entender a formação docente como fenômeno singular. Reis, Eufrásio e Bazon (2010) concluem em sua pesquisa que ainda são grandes as dificuldades encontradas no processo de inclusão, em virtude de lacunas na formação docente e da postura adotada pelo professor em sala de aula.

Para Vitaliano (2007), a inclusão de alunos com NEE requer professores capazes de promover a aprendizagem e participação deles. A maioria dos professores atuantes nos diversos níveis de ensino, no entanto, se encontra despreparada para assunção desta responsabilidade. Essa constatação pode ser confirmada também no estudo de Reis, Eufrásio e Bazon (2010), quando evidenciam a falta de preparo do professor dos cursos de graduação em licenciatura.

Na mesma linha de raciocínio, o estudo realizado por Vitaliano (2007) aponta que falta preparação dos professores para incluir alunos com NEE nos diversos níveis de

ensino, e isso, segundo o autor, está relacionado à formação oferecida pelos cursos de graduação, especialmente as licenciaturas. O autor acredita que não disponibilizam uma formação adequada para os graduandos (futuros professores) e, em razão disso, eles, ao término de seus cursos, não sabem promover a inclusão de pessoas com NEE.

Dall'acqua (2007) traz no seu escrito o relato de que o professor generalista parece não garantir competência para se responsabilizar pela educação e não apenas pela permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. O autor acredita que a formação continuada se apresta como um período importante para o desenvolvimento e a consolidação de novas aprendizagens necessárias às atuais demandas, sejam elas decorrentes do movimento de inclusão ou oriundas da própria diversidade e complexidade da área da educação especial.

Percebemos nos quatro estudos mapeados e apresentados sobre formação de professores que a preparação dos docentes numa proposta inclusiva, precisa ser revista, aprimorada e/ou modificada. Fica explícita, por ocasião da análise desses trabalhos aqui referenciados, a preocupação dos pesquisadores em investigar a formação docente numa perspectiva inclusiva e, ainda apontam para a necessidade de preparação do profissional. Estes direcionam, entretanto, o olhar basicamente para a formação inicial.

Os quatro trabalhos que investigam os temas de *inclusão* evidenciam os seguintes aspectos em seus conteúdos: o primeiro realiza um estudo sobre a formação de psicólogos e a preparação recebida durante a graduação para atuar em escolas inclusivas; o segundo investiga a capacitação de docentes para a educação inclusiva; o terceiro compreende os caminhos implementados pela política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais; e o último aponta o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no Ensino Fundamental. Os dois primeiros se aproximam, por discutirem elementos relacionados à formação profissional com foco no processo de inclusão, e o segundo se assemelha ao terceiro artigo, por tratar de políticas de inclusão, já o quarto direciona a perspectiva inclusiva para a modalidade de ensino fundamental.

Barbosa e Coti (2011) trazem um estudo sobre a formação de psicólogos, enfocando a formação profissional recebida na graduação para atuar nas escolas inclusivas. Ressaltam a importância da formação acadêmica para os professores e profissionais de outras áreas que atuam na educação inclusiva. Os autores finalizam seu artigo frisando a necessidade de pesquisas que visem ao aperfeiçoamento continuado na formação de docentes e discentes.

Oliveira e Souza (2011) retomam a discussão da formação de professores para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais centradas nas políticas públicas para a educação inclusiva. A pesquisa foi realizada nos anos de 2007/2008, em uma Escola Estadual de Belo Horizonte, e objetivou investigar a capacitação de docentes para o ensino com alunos especiais. Os resultados encontrados denotaram que, na escola e na sala de aula, as diferenças, geralmente, se tornam mais evidentes, exigindo dos professores conhecimentos mais densos sobre as especificidades dos alunos, demandando, assim, uma formação específica. Assim, as autoras consideram que a capacitação de professores para a educação inclusiva se faz importante para promover a compreensão e a vivência do paradigma da diversidade, ou seja, a elaboração de uma nova proposta educacional que atenda a todos os alunos, em suas especificidades e diferenças.

Caiado e Lanplane (2009), também priorizando a questão das políticas públicas de inclusão, desenvolveram em seus estudos os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais. Realizaram reflexões sobre as diretrizes, materiais e documentos do Programa Educação inclusiva: direito à diversidade com base em depoimentos dos gestores. A análise dos autores revelou que há tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação: a própria discussão conceitual sobre a inclusão; o locus de atendimento ao aluno com deficiência; o financiamento e às relações entre o público e o privado; enfatizando as responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo. Os resultados dessa pesquisa apontaram que essas tensões podem ser entendidas com suporte nas múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino, tendendo para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais.

Dessa forma, ressaltamos o estudo de Ramos e Alves (2008), que objetivou conhecer como ocorre a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino fundamental, a comunicação entre escolas de educação regular e especial, bem como a atuação dos inúmeros profissionais envolvidos. Esses autores ratificaram a importância de a escola oferecer oportunidades para os alunos com necessidades especiais, informando e orientando os profissionais especializados da Educação e da Saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que o aluno encontre um ambiente adequado e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

Nessa perspectiva, referidos autores que abordam sobre a temática de inclusão nos estudos mapeados apontam elos entre as políticas públicas e o desafio da inclusão, referindo assim a necessidade de formação/preparação dos professores e profissionais para

o processo inclusivo, ou seja, apesar de os estudos variarem com suas temáticas, trazem um ponto em comum na conclusão, que é a necessidade de qualificação profissional.

Nas três produções analisadas sobre o tema *educação especial*, os autores buscaram examinar as políticas e os programas que constituíram a área da educação especial; analisar os desafios do oferecimento de uma educação especial dentro da política de educação inclusiva; e apresentar o breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que aproximava, no caso, a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que tinham alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.

Garcia e Michels (2011), no contexto de política para a educação especial no Brasil, discutem os principais referentes orientadores e normativos inclusivos no período de 1991 a 2011, com aporte nas produções do Grupo de Trabalho (GT 15) em Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) acerca da temática política educacional nos seus 20 anos de existência. Essa análise revelou a importância das pesquisas desenvolvidas no País e socializadas no âmbito da GT 15 da ANPEd para a compreensão das políticas de educação especial no Brasil no que se refere aos princípios e conceitos fundamentais, proposições e dinâmicas de implementação em redes estaduais e municipais de ensino. Os autores ressaltam também que, por meio desse estudo, foram sensíveis o crescimento e a consolidação da temática política educacional na produção do GT 15, caminho que possibilitou, assim, a compreensão da política como papel importante na organização de uma agenda de pesquisa, representando o acúmulo e a socialização da produção científica acerca da temática Educação Especial.

Kassar (2011), colaborando para esta discussão, traz em seu artigo o breve histórico a respeito das diretrizes educacionais baseadas na separação de alunos, que sustentaram a educação especial no Brasil desde sua implantação até a adoção de uma política de matrículas em massa de crianças com ou sem deficiências nas escolas públicas.

Ainda no tocante à educação especial, Mendes, Almeida e Toyola (2011) procedem a um ligeiro histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão, que buscou aproximar a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) dos professores do ensino comum, que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. Percebemos nestes estudos que a política nacional preconiza a educação especial como educação inclusiva, mas existe um distanciamento entre o que se encontra na proposta política e a prática da inclusão realizada pelo docente. Dessa forma, ratificam-se mais uma vez as dificuldades encontradas ante o desafio da inclusão, especialmente quando se

observa nas análises das pesquisas mapeadas o despreparo do professor, que precisa ser repensado, apoiando e valorizando para que se efetive a constituição de práticas fundamentadas em uma concepção inclusiva. Assim, de acordo com o que foi inventariado nos estudos mapeados em periódicos nacionais da área de educação, está clara a necessidade de se repensar a formação do professor, à luz das políticas de inclusão.

A seguir, fazemos o mapeamento dos periódicos específicos nacionais da área de educação especial relacionados à temática de 'formação docente para atuar na perspectiva inclusiva'.

3.3 Formação de professor, inclusão e educação especial: estudos publicados em periódicos nacionais da área de Educação Especial

Dentre as publicações dos periódicos nacionais da área de educação especial mapeadas, encontramos 12 estudos publicados, sendo seis na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE, *Qualis* A2) e seis na Revista Educação Especial (REE, *Qualis* B2). Utilizamos como base para esta seleção os trabalhos que tratavam da temática de formação de professor, inclusão e/ou educação especial.

Com o intuito de evidenciar um panorama quantitativo dos estudos publicados, optamos por analisar os dois periódicos específicos de educação especial no período de 2007 a 2011. Assim, elaboramos o Quadro 3, que ilustra os achados e a relação entre o que foi encontrado e a quantidade de trabalhos disponíveis sobre a temática.

Quadro 3: Estudos publicados sobre formação de professor, inclusão e educação especial, em periódicos nacionais da área de educação especial, indexados pela CAPES, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012.

RBEE	2007-2011		2007		2008		2009		2010		2011	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Artigos relacionados com a temática	6	4,7	1	4,3	1	3,8	1	3,7	1	4	2	8
Artigos não relacionados com a temática	120	95,3	22	95,7	25	96,2	26	96,3	24	96	23	92
Total	126	100	23	100	26	100	27	100	25	100	25	100
REE	2007-2011		2007		2008		2009		2010		2011	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Artigos relacionados	6	4,8	-	-	1	4,1	3	12	1	3,4	1	3,4

com a temática												
Artigos não relacionados com a temática	118	95,2	17	100	23	95,9	22	88	28	96,6	28	96,6
Total	124	100	17	100	24	100	25	100	29	100	29	100

Nos periódicos Revista Brasileira de Educação Especial, encontramos 126 artigos; e na Revista Educação Especial, um total de 124 artigos, ambos de 2007 a 2011. As temáticas abordadas nesses artigos tratavam sobre ensino, profissionalização, integração, concepção da deficiência, família, sexualidade, formação de professor, inclusão, política, educação especial, leitura, escrita, acessibilidade, ética, aspecto histórico e diagnóstico. Assim, selecionamos apenas os estudos relacionados com a nossa temática de investigação, de modo que em cada periódico localizamos o quantitativo de seis produções relacionadas com formação de professor, inclusão e educação especial, somando o número de 12 publicações. Em razão do exposto, cabe fazermos uma discussão mais detalhada sobre os estudos mapeados. Assim, pontuamos nove produções, pois as outras três (GARCIA e MICHELS, 2011; RAMOS e ALVES, 2008; VITALIANO, 2007) já foram objeto de comentário no tópico anterior.

Para termos uma visão geral desse inventário, elaboramos o Quadro 4 que delinea os autores e ano de publicação, tema central e os objetivos dos estudos.

Quadro 4: Autor/ano, tema central e objetivos dos estudos publicados sobre formação de professor, inclusão e educação especial, em periódicos nacionais da área de educação especial, indexados pela CAPES, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012.

Autor/Ano	Tema central	Objetivo
Michels, 2011	Formação inicial e continuada	Propor reflexões acerca da política de formação inicial e continuada.
Orth, Mangan e Sarmento, 2011	Formação continuada	Mapear trabalhos realizados no âmbito de dissertações e teses brasileiras que tematizam a formação continuada de professores em Informática na Educação Especial.
Vitta, Vitta e Monteiro, 2010	Prática pedagógica	Analisar a percepção de professores de educação infantil, que quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho.
Glat e Plestsch, 2010	O papel da Universidade	Discutir sobre o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais.
Albuquerque e Machado, 2009	Prática pedagógica	Apresentar resultados de um estudo de representações sociais de inclusão escolar entre professoras da rede pública desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da

		Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.
Conceição e Krug, 2009	Formação inicial	Realizar uma análise sobre a contribuição do ensino crítico-reflexivo na formação inicial de professores de Educação Física, quanto à inclusão, em classe comum, de alunos com necessidades educacionais especiais.
Pelosi e Nunes, 2009	Prática pedagógica	Discutir o trabalho do professor itinerante dentro da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro.
Siems, 2009	Prática pedagógica	Discutir a forma como professores atuam na educação de pessoas com deficiência.
Smeha e Ferreira, 2008	Prática pedagógica	Identificar os sentimentos de prazer e sofrimento experienciados pelos professores da rede regular de ensino que trabalham com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Observamos nas nove (100%) produções mapeadas que os temas centrais abordados em seus estudos são os seguintes: três (33,3%) demonstram uma preocupação com a *formação inicial e/ou continuada* dos professores com foco na inclusão (MICHELS, 2011; CONCEIÇÃO e KRUG, 2009; ORTH, MANGAN e SARMENTO, 2011); cinco (55,5%) com aspectos relacionados à *prática pedagógica* do professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais (VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010; ALBUQUERQUE e MACHADO, 2009; PELOSI e NUNES, 2009; SIEMS, 2009; SMEHA e FERREIRA, 2008); e uma (11,1%) com o *papel da Universidade* em relação a educação inclusiva (GLAT e PLETSCH, 2010).

Os estudos sobre *formação inicial e/ou continuada* propõem reflexões acerca da formação inicial e continuada; realiza uma análise sobre a contribuição do ensino crítico-reflexivo na formação inicial de professores de Educação Física quanto à inclusão; e faz um balanço das teses e dissertações brasileiras que tematizam a formação continuada de professores em Informática para a educação especial.

Michels (2011) colabora com a discussão da formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva que envolveu municípios do Estado de Santa Catarina. Os resultados de sua pesquisa apontaram para a centralidade da formação de professores da educação especial, ou seja, o professor do atendimento educacional especializado (AEE) indicou como ponto central de formação as técnicas e recursos especializados. Assim, constatou nesse estudo que as ações referentes à articulação dos professores em classe comum estavam atreladas ao repasse de recursos e técnicas, e não a uma discussão pedagógica.

Segue nessa linha de preocupação a pesquisa realizada por Conceição e Krug (2009), que fazem uma análise acerca da contribuição crítica-reflexiva na formação inicial

dos professores de Educação Física. Para o desenvolvimento da investigação estes autores utilizaram-se da pesquisa participante. Os sujeitos do estudo foram cinco acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, em situação de prática de ensino, da Universidade Federal de Santa Maria- RS. Os dados remeteram à necessidade de apropriação dos aspectos que caracterizam a reflexão crítica, visando à transformação socioeducacional no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva, entendemos que se faz necessária uma formação que contemple princípios inclusivos (como a necessidade de adequação de métodos e estratégias de ensino, o direito à educação e inclusão com um sentido amplo, envolvendo não apenas as crianças com alguma deficiência, mas ‘todos’ os alunos, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, étnicas e sociais), por meio de uma prática continuada e reflexiva. A nosso ver, a formação inicial se caracteriza como importante momento na formação docente, onde o futuro professor tem a possibilidade de se familiarizar com os conhecimentos de situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico. Acreditamos, porém, que somente essa formação não será suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica. Assim, nesta investigação, direcionamos o nosso olhar para a formação continuada.

Na mesma linha de enfoque da nossa proposta encontramos os estudos de Orth, Mangan e Sarmiento (2011). Estes apontam, por meio de um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da CAPES, que há um número reduzido de pesquisas problematizando a formação continuada de professores. Nesse sentido, o objeto do nosso estudo conta com mais um elemento de suporte para justificar a escolha pela formação continuada. Ante o exposto, cabe ressaltar que não foi encontrado, nos periódicos pesquisados, nenhum estudo sobre a formação continuada de professores da escola regular para a educação inclusiva, acerca do que nosso estudo se propõe a investigar.

Os cinco trabalhos que investigam a *prática pedagógica* (VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010; ALBUQUERQUE e MACHADO, 2009; PELOSI e NUNES, 2009) caminham nas seguintes direções e conteúdos abordados: o primeiro analisa a percepção de professores de educação infantil quanto à prática educativa em seus ambientes de trabalho; o segundo traz resultados de um estudo de representações sociais de inclusão escolar entre professoras da rede pública; o terceiro discute o trabalho do professor itinerante dentro da Secretaria Municipal de Educação; o quarto discute a forma como professores atuam na educação de pessoas com deficiência; e o último identifica os

sentimentos de prazer e sofrimento vividos pelos professores da rede regular de ensino que trabalham com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Vitta, Vitta e Monteiro (2010) abordam a discussão sobre a prática dos professores de educação infantil que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. Os autores constataram em pesquisa realizada com 12 sujeitos que a prática se encontrava fragmentada, priorizando objetivos de socialização distintos daqueles considerados educacionais. Acreditam os autores que o maior destaque deve ser dado à formação profissional, de forma que privilegie conteúdos relacionados às deficiências e técnicas de ensino, facilitando a aprendizagem das crianças com necessidades especiais.

O estudo de Albuquerque e Machado (2009), por sua parte, investigou 43 professores de alunos com deficiências da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes – PE, no qual inferiu que as representações sociais de inclusão escolar da ação profissional junto ao aluno com deficiência move-se por uma série de dificuldades de ordem institucional e pedagógica.

Polosi e Nunes (2009) discutem em seu estudo o trabalho do professor itinerante dentro da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, comparando a ação desses profissionais junto aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares em 1998 e em 2005, e apontam soluções para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência física.

A pesquisa de Siems (2009) é outra que também trata da deficiência, no caso, discutindo a forma como os professores atuam com alunos com necessidades especiais. Os autores identificaram o fato de que os sujeitos investigados assumem posturas que variam entre a perspectiva de correção do “defeito” e compreensão do aluno como ser social que foi culturalmente incorporado na sociedade. Na investigação de Smeha e Ferreira (2008), eles abordam a concepção de prazer e sofrimento docente ante o processo de inclusão escolar. Os resultados apontaram que o sofrimento dos sujeitos advém das dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, pela falta de capacitação em sua formação acadêmica e carência de recursos disponibilizados pelas escolas para atender a todos os alunos. Acrescenta também em suas análises que, apesar de o sofrimento ser iminente, o prazer do professor em trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais está relacionado ao vínculo afetivo que estabelece com eles, constituindo uma representação positiva na prática docente. Esse estudo concede ênfase a um ponto bastante original da atuação profissional do professor que é a questão emocional, além de possibilitar uma discussão mais específica sobre a inclusão na óptica docente.

Fica evidente, em face os trabalhos mapeados, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação inclusiva, assume-se plenamente ao longo de uma prática em serviço, permeada continuamente de reflexão e mudanças. Nessa perspectiva, percebemos que o desenvolvimento da atuação docente possibilita um novo sentido na prática pedagógica, minimizando a angústia e o sofrimento não só dos alunos, mas também dos professores que os recebem.

Por conseguinte, entendemos que a Universidade, em especial a que se dedica à formação de profissionais da educação, precisa assumir, de forma cada vez mais efetiva, o papel de formadoras de profissionais para atuar perante a diversidade dos alunos nos vários níveis de ensino.

Contribuindo com esse pensamento, o estudo sobre o *papel da Universidade* em relação à educação inclusiva, das autoras Glat e Plestsch (2010), discute em linhas de ação o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiência, voltadas para a formação de professores e a produção de conhecimento na área de educação especial. Essas autoras ainda revelam que os sujeitos com necessidades educacionais especiais, sobretudo intelectual ou múltiplas deficiências, só podem se beneficiar efetivamente do ensino regular com um sistema de suporte especializado. Para isso, segundo as autoras, se torna importante a Universidade manter linhas de ação voltadas para a formação de professores especialistas, tanto em âmbito de formação inicial quanto continuada (GLAT e PLETSCH, 2010).

Tal constatação nos levar a defender a ideia de que a formação precisa ser bastante sólida, a fim de evitar que os docentes criem distâncias entre os conhecimentos teóricos aprendidos e a prática do cotidiano escolar. Desse modo, a formação continuada tem como função básica contribuir para o professor ampliar e alterar de maneira crítica, a própria prática, ou seja, essas mudanças precisam ocorrer mediante a reflexão sistemática do próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo.

A seguir, trazemos o mapeamento de teses e dissertações de mestrado da área de educação voltadas para a 'formação docente para atuar na perspectiva inclusiva'.

3.4 Formação docente para atuar na perspectiva inclusiva: inventário de teses e dissertações dos cursos de doutorado e mestrado em Educação

As produções aqui registradas são provenientes do inventariado realizado nas teses e dissertações defendidas na área de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE), relacionadas com a 'formação docente

para atuar na perspectiva inclusiva'. Assim, cabe ressaltar que os programas de pós-graduação dessas instituições possuem linhas de pesquisas específicas⁵ para a área de inclusão. Dessa forma, foi possível encontrar uma quantidade significativa de trabalhos, ou seja, 16 produções publicadas⁶, sendo dez na UFC e seis na UECE.

Com o intuito de evidenciar um panorama quantitativo dessas produções publicadas, no período de 2007 a 2011, elaboramos o Quadro 5, que ilustra os achados e a relação entre o que foi publicado e a quantidade de trabalhos disponíveis sobre a temática.

Quadro 5: Levantamento de teses e dissertações publicadas na área de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 01/2007 a 06/2011. Fortaleza /CE, 2012.

UFC	Produções publicadas (2007-2011)	Produções sobre a temática (2007-2011)
Teses	63	5
Dissertações	135	5
UECE	Produções publicadas (2007-2011)	Produções sobre a temática (2007-2011)
Teses	-	-
Dissertações	68	6
Total Geral	266	16

Observando o Quadro 5, percebemos que não houve produções de teses na UECE no período de 2007 a 2011, uma vez que o Curso de Doutorado em Educação na UECE teve sua criação em 27 de junho pela Resolução nº 997/2011 do CONSU, portanto não possui teses produzidas neste tempo.

Como forma de sistematizar e favorecer a compreensão dos dados, dividimos essa discussão em dois subtópicos, o primeiro com base no mapeamento das teses e o segundo fundamentado nas dissertações.

3.4.1 Formação de professor, inclusão e educação especial: mapeamento das teses da área de educação

⁵O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC conta com a Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, de eixo temático: Escola e Educação Inclusiva. E o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE possuía de 2006 e 2009 a Linha de Pesquisa: Didática e Formação Docente, de eixo temático: Ensinos, Tecnologia e Diversidade.

⁶Importa observar que esse total, em ambas as instituições, se refere ao que estava disponível no sistema em Out de 2012, portanto, não podendo ser aferida com exatidão a quantidade de trabalhos concluídos.

Dentre as produções mapeadas que se debruçaram sobre formação de professor, educação especial e inclusão, encontramos cinco teses da área da Educação, de um total de 67 mapeadas. Utilizamos como base para esta seleção as teses que tratavam das temáticas de formação de professor, inclusão e/ou educação especial. O mapeamento foi realizado mediante a leitura dos resumos e em seguida, desenvolvemos as discussões que fundamentam este estudo.

Para evidenciar um panorama quantitativo das produções no período de 2007 a 2011, elaboramos o Quadro 6, que ilustra os achados e a relação entre o que foi encontrado e a quantidade de teses produzidas sobre a temática.

Quadro 6: Levantamento de teses publicadas na área de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 01/2007 a 06/2011. Fortaleza /CE, 2012.

UFC	2007-2011		2007		2008		2009		2010		2011	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Teses rel. com a temática	5	7,93	1	8,33	-	-	1	6,25	2	11,76	1	9,09
Teses não rel. com a temática	58	92,07	11	91,67	7	100	15	93,75	15	88,24	10	90,91
Total	63	100	12	100	7	100	16	100	17	100	11	100

Constatamos nesses dados cinco teses relacionadas à nossa temática na UECE, no espaço de tempo de 2007 a 2011. Percebemos, porém, que no ano de 2008 não encontramos nenhum registro de trabalho relacionado com a temática. Acreditamos que isso decorra da limitada frequência de teses defendidas neste ano. O Quadro 7 delinea os autores, ano de publicação, temas e os objetivos das teses, dados que nos auxiliam nas discussões.

Quadro 7: Autor, ano de publicação, temas e objetivos das teses sobre formação de professor, inclusão e/ou educação especial, defendidas na área de Educação na UFC e UECE, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012.

Autor/Ano	Tema central	Objetivo
Silva, 2007	TDAH	Compreender as relações entre as expectativas e as formas de participação dos pais no desenvolvimento e escolarização das crianças diagnosticadas com o Transtorno do Déficit de

		Atenção e Hiperatividade (TDAH).
Lustosa, 2009	Prática pedagógica	Investigar os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem à diversidade de todos os alunos, favorecendo inclusão no sistema comum de ensino, notadamente, daqueles com deficiência.
Silveira, 2009	Gestão para a inclusão	Desenvolver, em parceria com uma escola pública municipal, uma experiência de intervenção que considerasse a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão co-participativa.
Brandão, 2010	Deficiência visual	Tratar da aprendizagem dos conceitos triângulos, quadriláteros e simetria por alunos cegos congênitos, incluídos em escolas regulares.
Soares, 2011	Deficiência visual	Investigar o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual como se apresenta na Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando a ótica visual dos próprios alunos, docentes e administradores.

Observamos nas cinco (100%) produções que os temas centrais abordados em seus estudos são os seguintes: duas (40%) demonstram preocupação com a *deficiência visual* na perspectiva inclusiva (BRANDÃO, 2010; SOARES, 2011); uma (20%) com aspectos relacionados à *prática pedagógica* dos professores de modo a atender a todos os alunos (LUSTOSA, 2009); uma (20%) deles com a *gestão para a inclusão* (SILVEIRA, 2009); e 1 (20%) com a questão do *TDAH* no processo de escolarização do aluno (SILVA, 2007).

Os dois estudos sobre *deficiência visual* evidenciam os seguintes aspectos: o primeiro trata da aprendizagem no contexto matemático por alunos cegos congênitos, incluídos em escolas regulares; e o segundo investiga o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual dentro da Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando as impressões dos próprios alunos, docentes e administradores.

Brandão (2010) traz a relação entre Matemática e deficiência visual para a aprendizagem dos conceitos de triângulos, quadriláteros e simetria por alunos cegos congênitos, no ensino regular. Dessa forma, o autor defende a ideia de que o processo de formação dos conceitos matemáticos nos alunos cegos difere dos sujeitos videntes, pois os primeiros não veem as imagens que representam as figuras geométricas, uma vez que as aulas no ensino regular focam a visualização de figuras planas como uma maneira de compreensão dos conteúdos. Assim, constata que a utilização de técnicas de orientações e mobilidade no ensino de Geometria possibilita melhor aprendizado para o aluno com deficiência visual.

Ainda na mesma linha de enfoque, Soares (2011) investiga a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará (UFC). Os resultados apontaram que as necessidades educacionais dos discentes são distintas e associadas às suas histórias de deficiência visual e vida escolar. A autora acrescenta também que inicialmente a história da inclusão na UFC caracterizou-se por ações pontuais e sem articulações entre si, porém modificou-se a partir de 2005, com a realização e continuidade de projetos de inclusão. Esse estudo apresenta um assunto peculiar ao contexto atual, ou seja, o processo inclusivo adotado na própria Universidade, já que ela se responsabiliza pelo ingresso do aluno e formação.

Direcionando o nosso olhar, mais para a formação do professor, encontramos o estudo de Lustosa (2009), que tem um enfoque específico na *prática pedagógica*, que investigou os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento para a diversidade de todos os alunos, favorecendo a inclusão no ensino regular. Os resultados desse estudo evidenciaram que investimentos na reorganização do espaço escolar, no apoio pedagógico às professoras, nas ações de atenção às crianças e às suas especificidades se reverteram em melhor atendimento e acolhimento a todos os alunos.

Contribuindo para esse acolhimento, destacamos a pesquisa de Silveira (2009) que aborda a *gestão para a inclusão*. A autora defende a ideia de que a interferência gestora no processo inclusivo para a diversidade promove mudanças benéficas, ou seja, para acontecerem, se faz necessário um diretor com novas habilidades, conhecimentos e formação que atenda ao desafio de administrar uma escola inclusiva.

Dando continuidade ao mapeamento das teses, Silva (2007) analisa o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por meio das expectativas e participação dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização dos filhos com TDAH. Acrescenta ainda que as crianças percebem que os pais anseiam por boas atitudes e mudança de comportamento. Assim, quando indagadas, se posicionam verbalmente de forma passiva e infantilizada diante das ajudas que recebem. Constatou também no estudo que elas têm consciência dos sintomas do TDAH que lhes são atribuídos e revelam receio de serem discriminados por isso.

Sendo assim, a análise detalhada dos autores mencionados investigou a escolarização de alunos com TDAH; as práticas pedagógicas; a deficiência visual; e/ou a gestão para a inclusão. Dessa forma, esses estudos demonstram que há uma preocupação por assuntos relacionados à inclusão, trazendo o aluno como foco principal da investigação.

A seguir, abordamos o levantamento realizado nas dissertações da área educacional.

3.4.2 Formação de professor, inclusão e educação especial: mapeamento das dissertações da área de educação

As produções ora registradas são provenientes de 11 dissertações da área de Educação, de um total de 203 mapeadas. Utilizamos como base para esta seleção as dissertações que tratavam das temáticas de formação de professor, inclusão e/ou educação especial. O mapeamento foi realizado mediante a leitura dos resumos e, em seguida, desenvolvemos as discussões que fundamentam este estudo.

Com o intuito de evidenciar um panorama quantitativo das produções no período de 2007 a 2011, elaboramos o Quadro 8, que ilustra os achados e a relação entre o que foi encontrado e a quantidade de dissertações produzidas sobre a temática.

Quadro 8: Levantamento de dissertações publicadas na área de Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), no período de 01/2007 a 06/2011. Fortaleza /CE, 2012.

UFC	2007-2011		2007		2008		2009		2010		2011	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dissertações relacionadas com a temática	5	3,70	2	8	1	4,34	1	3,57	-	-	1	3,03
Dissertações não relacionadas com a temática	130	96,30	23	92	22	95,66	27	96,43	26	100	32	96,97
Total	135	100	25	100	23	100	28	100	26	100	33	100
UECE	2007-2011		2007		2008		2009		2010		2011	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dissertações relacionadas com a temática	6	8,82	-	-	-	-	1	8,33	3	18,75	2	13,33
Dissertações não relacionadas com a temática	62	91,18	12	100	13	100	11	91,67	13	81,25	13	86,67
Total	68	100	12	100	13	100	12	100	16	100	15	100

Podemos constatar nesses dados, cinco dissertações relacionadas à nossa temática na UFC e seis na UECE, de 2007 a 2011. No ano de 2011, na UFC, e no período de 2007-2008, na UECE, não encontramos, porém, nenhum registro de trabalho relacionado

com a temática, configurando uma limitada frequência de produções. O Quadro 9 delinea os autores, ano de publicação, temas e os objetivos das dissertações, dados que nos auxiliam nas discussões.

Quadro 9: Autor, ano de publicação, temas e objetivos das dissertações sobre formação de professor, inclusão e/ou educação especial, defendidas na área de Educação na UFC e UECE, no período de 2007-2011. Fortaleza/CE, 2012.

Autor/Ano	Tema central	Objetivo
Bezerra, 2007	Escola regular/ Alunos com necessidades especiais	Analisar as características do ambiente da escola regular que contribuem para o acolhimento e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na instituição escolar.
Nogueira, 2007	Avaliação/Síndrome de Down	Avaliar a efetivação da práxis psicomotora no processo ensino-aprendizagem e interação de crianças com Síndrome de Down.
Souza, 2008	Prática pedagógica/Surdez	Investigar o processo particular de ensino e aprendizagem que envolve duas línguas e duas culturas distintas.
Mendes, 2009	Prática pedagógica	Investigar as práticas pedagógicas de professores da educação infantil.
Moura, 2009	Avaliação/Altas habilidades	Investigar a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor para alunos com altas habilidades acadêmicas.
Bernardo, 2010	Corpo e deficiência	Investigar os significados atribuídos ao corpo e ao corpo com deficiência no contexto de uma escola pública de ensino fundamental.
Fernandes, 2010	Avaliação/Deficiência	Investigar nos documentos oficiais, as diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no ensino regular.
Paiva, 2010	Identidade/Formação do professor surdo	Analisar a construção da identidade docente com base na história de vida de um professor surdo.
Silva, 2010	Formação/ Prática pedagógica	Analisar os desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva.
Silva, 2011	Inclusão/Deficiência Intelectual	Investigar o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular.
Cardoso, 2011	Escolarização/Deficiência	Compreender como são desenvolvidos os processos de escolarização dos alunos com deficiência no Município de Sobral-CE.

Observamos nas 11 (100%) produções que os temas centrais abordados em seus estudos são os seguintes: quatro (36,36%) deles demonstram preocupação com a *inclusão escolar e escolarização* (BEZERRA, 2007; BERNARDO, 2009; SILVA, 2011; CARDOSO, 2011); quatro (36,36%) com aspectos relacionados a *prática pedagógica e formação* (SOUZA, 2008; PAIVA, 2010; MENDES, 2009; SILVA, 2010); e 3 (27,28%) com a

questão da *avaliação e deficiência escolar* (NOGUEIRA, 2007; MOURA, 2009; FERNANDES, 2010).

Os estudos sobre *inclusão escolar e escolarização* evidenciam os seguintes aspectos: 1) analisa as características do ambiente da escola regular que promovem a inclusão; 2) investiga a questão do corpo com deficiência no contexto escolar; 3) pesquisa o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular; e, 4) compreende como são desenvolvidos os processos de escolarização dos alunos com deficiência no município de Sobral-CE.

Bezerra (2007) traz a concepção de que o lúdico nas atividades escolares contribui para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, e ainda constatou que os alunos se acham acolhidos, mantendo boa relação pessoal no ambiente educacional. Essa autora expressa uma temática bastante original, mediante a utilização do lúdico como recurso pedagógico no processo de aprendizagem de inclusão escolar de alunos especiais.

Em uma linha de enfoque mais direcionada para a presença desse aluno com deficiência no contexto regular, Bernardo (2009) pesquisa o estranhamento que surge nas relações com os corpos com necessidades especiais, ou seja, expressões físicas realizadas por eles, tendo em vista o paradigma de uma educação para todos. A autora ressalta a necessidade da desconstrução da ideia de homogeneização de corpos como sinônimo de harmonia e estabilização para tornar a realidade eficaz no combate a atitudes discriminatórias e acolhedoras.

Cardoso (2011) aborda as políticas de avaliação na escolarização dos alunos com deficiência no Município de Sobral-CE. Seu estudo possibilitou a elaboração do seguinte panorama sobre a política de educação especial nesse Município: identificação dos alunos com deficiência; AEE; instrumentos da gestão do AEE elaborados pela SME; material didático específico para o AEE; formação ofertada pela SME; implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; ausência de formação para os professores das salas comuns; parcerias entre a SME e a Saúde/Assistência Social; e lacunas na avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência. A autora (CARDOSO, 2011) constatou ainda que avaliações externas, como a Prova Brasil, se mostra como inadequada para avaliar a aprendizagem desses alunos, evidenciando, assim, a necessidade de uma avaliação específica para observar os critérios processual e contínuo do desempenho do aluno. Finaliza sua investigação sugerindo que outros pesquisadores percorram caminhos

complementares ao seu, de modo que invistam em novas interfaces da educação especial com a avaliação educacional.

Encontramos em Silva (2011) e Cardoso (2011) o enfoque específico na deficiência. Cardoso (2011), no entanto, demonstra uma articulação entre avaliação educacional e educação especial. Já o estudo de Silva (2011) investiga a inclusão tanto no ambiente da sala regular como no atendimento especializado, diferentemente de Bezerra (2007) e Bernardo (2009). Esses estudos demonstram aspectos relacionados ao contexto escolar, com enfoque nos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os quatro trabalhos relacionados à *prática pedagógica e formação* que aborda, cada um por sua vez, os seguintes aspectos: investiga o processo de ensino e aprendizagem de professores ouvinte e surdo; analisa a construção da identidade docente com base na história de vida de um professor surdo; pesquisa as práticas pedagógicas de professores da educação infantil; aponta os desafios da formação e da prática do pedagogo no âmbito da educação inclusiva.

Souza (2008), em seu estudo das interações na educação sobre surdez, considera o universo compreendido por uma professora ouvinte e seis alunos surdos, envolvendo duas culturas e duas línguas distintas. A autora centra-se nas estratégias de mediação/interação e nas atividades discursivas, mediada pela legislação vigente. Assim, confere ser relevante a organização de ações pedagógicas que “escutem” as mãos e os corpos dos sujeitos, dando ênfase às trocas discursivas, a fim de potencializar o desenvolvimento dos aprendizes sob os vieses bilíngues e bicultural. Esse estudo apresenta uma peculiaridade bem inovadora para a área inclusiva, pois vai além da deficiência física, ou seja, a prática do professor está relacionada com a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa; e também com aspectos culturais, tanto da pessoa com deficiência física quanto a que não tem necessidades especiais.

Assim, na mesma linha de enfoque, Paiva (2010), propõe na sua investigação uma análise da identidade docente e formação do professor surdo, com base na história de vida. Percebemos, portanto, que os estudos de Souza (2008) e Paiva (2010) se detêm a uma deficiência específica, enquanto os de Mendes (2009) e Silva (2010) investigam a prática pedagógica de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme enfatizamos a seguir.

Mendes (2009) retoma a discussão sobre a prática pedagógicas num contexto maior, com vistas a identificar as necessidades de formação, referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ela realizou um estudo com duas professoras da

educação infantil, em que verificou uma mesclagem de ideias e concepções pautadas no disciplinamento, na manutenção da ordem e na ênfase conceitual/cognitivo. Com efeito, a autora acentua que as necessidades formativas incidem não somente sobre os saberes do campo da educação especial/educação inclusiva, mas também sobre o desenvolvimento infantil e mediações pedagógicas para colaborar na aceitação das diferenças.

Esse estudo faz referência à questão dos saberes, uma vez que estes são apreendidos na formação inicial e se destacam como os saberes das disciplinas e saberes da formação profissional e podem ser reformulados e reconstruídos no cotidiano da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência, e também de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional. Colaborando para esse pensamento, Silva (2010) destaca os desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da inclusão.

Adverte, ainda, para a necessidade de uma reorganização do currículo dos cursos de Pedagogia no Brasil, com vistas a formar profissionais realmente preparados para lidar com o ensino na diversidade e, sobretudo, gerenciar uma formação continuada que atenda de forma bem mais eficiente às demandas do contexto educacional.

Dando continuidade ao mapeamento das dissertações, destacamos os três trabalhos que investigam a *avaliação e deficiência*. Estes caminham nas seguintes direções: 1) avalia a efetivação da práxis psicomotora no processo ensino-aprendizagem e interação de crianças com Síndrome de Down; 2) investiga a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor para alunos com altas habilidades acadêmicas; 3) analisa nos documentos oficiais, as diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no ensino regular.

Nogueira (2007) traz a especificidade da Síndrome de Down e avalia o processo de aprendizagem por meio da psicomotricidade na educação infantil, segundo a fala dos professores. O estudo revelou que os elementos psicomotores são trabalhados, distribuídos pelos componentes funcionais e relacionais, cujas vantagens se refletem em melhorias no aspecto relacional, interação social e desenvolvimento psicomotor das crianças.

Também postula a ideia de que, apesar de os sujeitos investigados terem formação superior, desconhece a forma como avaliar o desempenho e a aprendizagem das crianças, uma vez, que os conhecimentos adquiridos pelos professores quanto à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais acredita que são insuficientes na abrangência das deficiências e distúrbios de aprendizagem, que vivenciam na práxis. Dessa forma, essa investigação exprime uma originalidade para a área inclusiva, por tratar não só

da avaliação, mas também do processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

Ainda sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, Moura (2009) investiga especificamente os professores dos alunos com altas habilidades acadêmicas. Ressalta que esses alunos demandam auxílios educacionais específicos, com vistas à preservação e ao desenvolvimento das habilidades, bem como ao progresso da aprendizagem. Verificou em sua pesquisa que os critérios adotados na elaboração da avaliação se baseavam na memorização e reprodução do conhecimento, sem atender às necessidades educacionais especiais, ou seja, o desempenho discente revelou-se aquém das suas capacidades, em razão do predomínio de práticas pedagógicas tradicionais.

Fernandes (2010) avalia a aprendizagem de alunos com deficiência, com enfoque nos documentos oficiais. Esses documentos investigados trazem uma proposta geral sobre estratégias avaliativas para a educação inclusiva, apesar de enfatizar ações para pessoas surdas e com deficiência intelectual, além de constatar que a avaliação formativa se destaca como modelo mais adequado para avaliar a aprendizagem de pessoas com deficiência na educação inclusiva.

Sendo assim, a análise detalhada dos autores mencionados avalia a aprendizagem do aluno com deficiência, embora os estudos de Nogueira (2007) e Moura (2009) abordem somente uma deficiência específica. Dessa forma, esses estudos demonstram que há uma curiosidade em relação à inclusão, pois trazem o aluno como foco principal da investigação.

Percebemos, portanto, que o panorama das pesquisas mapeadas e mostradas até aqui permite visualizar as tendências de estudos e investigações sobre a 'formação docente para atuar na perspectiva da inclusão', configurando-se relevante para o conhecimento do que existe produzido na área educacional sobre esta temática. Para melhor explicitar essa contribuição, o tópico seguinte traz as constatações do nosso inventário.

3.5 Constatações e contribuições do inventário mapeado para a investigação

De acordo com o mapeamento inventariado, percebemos que as temáticas dos 35 estudos publicados dizem respeito à formação docente, inclusão e educação especial, sendo encontradas outras variações que relacionam a formação inicial e continuada, bem como prática pedagógica e formação. Apenas dois estudos (MICHELS, 2011; ORTH, MANGAN e SARMENTO, 2011) privilegiaram em parte a temática de formação continuada.

O primeiro fez uma mesclagem entre a formação inicial e a continuada, e o segundo abordou a formação continuada de professores de Informática que atuavam na educação especial.

Com base nessas constatações, as investigações científicas mapeadas e discutidas demonstram o interesse de estudos sobre a formação de professores, o que denota a importância deste tema. Também notamos que, no geral, são raros os trabalhos que focalizam a formação de professores, pois há somente quatro produções relacionadas a essa temática. Mais raros ainda são os trabalhos que tratam da formação continuada, além da inexistência de estudos enfocando egressos de curso, *Lato Sensu*, que atuam na escola regular.

Assim, é importante elucidar o fato de que nossa investigação contribui para dar continuidade ao debate sobre a formação continuada de professores, no nível da pós-graduação *lato sensu* para atuar na perspectiva da inclusão, trazendo elementos científicos a esse campo de conhecimento, já que direciona a sua atenção para professores da escola regular, ou seja, egressos do curso de educação inclusiva. Portanto, com amparo na concepção e interpretação desses profissionais, e com a aproximação ao cotidiano de seu trabalho, como a formação na perspectiva inclusiva, recebida durante o referido curso, contribuiu para a sua prática pedagógica, bem como constatamos elementos e características, em sua prática, que evidenciam essas contribuições de maneira concreta.

Com esses resultados, que se evidenciam inicialmente com o estado da questão realizado, pretendemos enriquecer os estudos sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva, com novos dados, evidências, perspectivas e mais elementos para reflexões, sendo estes compatíveis com a realidade de Fortaleza. Assim, direcionamos nosso foco ao contexto da escola regular, analisando as contribuições dessa formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores que atuam em classes comuns, possibilitando a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, deficiências e/ou transtornos nas escolas onde ensinam. Isso possibilita a diversificação do panorama de pesquisa na área.

Dessa forma, cabe mencionar mais uma vez a noção de que o inventário elaborado para definição do estado da questão do nosso objeto de investigação promoveu um maior conhecimento do tema focalizado, contribuindo para aprofundarmos o que é investigado sobre a 'formação docente para atuar na perspectiva inclusiva', e explicitando também as principais inquietações dos pesquisadores que investigam na área de inclusão, além de suas bases teóricas de sustentação para os estudos que realizam. Nesse sentido,

foi possível evidenciar a contribuição da nossa pesquisa para a produção do conhecimento científico nesta área.

Além de ajudar a conhecer esse panorama das pesquisas sobre a temática, o mapeamento para o Estado da Questão também permitiu a clareza na identificação dos teóricos que contribuíram com nossa base argumentativa, bem como facilitou a estruturação e organização de suas ideias relacionadas à educação para inclusão conforme demonstradas em forma de capítulos a seguir.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ELABORAÇÃO HISTÓRICA

Começamos este capítulo de aprofundamento teórico, registrando o fato de que desenvolvemos a breve reflexão sobre a formulação histórica da educação inclusiva, com ênfase na política educacional brasileira e nos pressupostos de uma inclusão escolar, objetivando contextualizar o nosso objeto de investigação, com vistas a uma melhor compreensão da temática pesquisada. Pretendemos, portanto, com esse texto reflexivo e de natureza narrativa e histórica, contextualizar e caracterizar um pouco a história da inclusão em um contexto maior de educação, voltado para atender todos os alunos do ensino regular.

Assim, reforçamos a noção de que a temática tratada neste capítulo constitui a base para o entendimento dos conceitos de educação inclusiva e inclusão escolar que, com certeza, serão retomados algumas vezes nos demais capítulos que compõem essa base teórica do nosso estudo.

Para tanto, esclarecemos que a palavra inclusão traz implícita à ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído, bem como aquele que se encontra na condição de excluído; ou seja, a inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão. Ao nos reportar a inclusão escolar, estamos nos referindo à efetivação do direito à educação, que, desde a Modernidade, passa, centralmente, pelo processo de escolarização das pessoas que foram historicamente excluídas da escola, por demonstrarem alguma condição considerada como “diferença” ou até mesmo por alguma condição que as tornou diferentes do padrão estabelecido socialmente como desejável. Essa educação consiste “[...] no direito de ser diferente, de expressar-se a partir de suas diferenças, de fazer parte do contexto social de forma ativa a partir precisamente, das diferenças que o caracterizam” (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p. 1).

Com efeito, percebemos que no grupo dos excluídos não estão somente as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, neste trabalho, optamos por focá-las, no intuito de compreender o contexto atual da inclusão escolar nas escolas comuns. Assim, realizamos no primeiro tópico deste capítulo uma contextualização histórica sobre a inserção da pessoa com deficiência no contexto social e educacional; no segundo, elaboramos um panorama dos caminhos de inclusão no que diz respeito à educação brasileira; no terceiro, abordamos a educação inclusiva na perspectiva da política educacional, já que esta foi legislada por meio de documentos nacionais e internacionais.

Para sustentar esta reflexão, apoiamos-nos principalmente, nos estudos de Glat (1995) que aborda a integração social das pessoas com deficiência na escola; Amaral (1997), que debate sobre os aspectos históricos e políticos da educação especial no Brasil; e Magalhães (2001), que apresenta uma discussão conceitual em relação à área de educação especial, enfatizando suas características e modalidades de atendimento para uma perspectiva inclusiva; Trabalhamos ainda com Figueiredo (2010), que por sua vez, ressalta sobre a inclusão escolar na conjuntura de atenção às diferenças em sala de aula; com Bezerra e Figueiredo (2010), que debatem sobre a inclusão escolar de aluno com deficiência na escola regular; Biachetti e Correia (2011) enfatizam os aspectos mitológicos, históricos e conceituais da inclusão e, finalmente, com Matos (2012), que exprime os caminhos de inclusão acerca da história da pessoa com deficiência, entre outros autores, que também trouxeram a sua contribuição para o delineamento deste capítulo.

4.1 Contextualização da história da pessoa com deficiência

Este escrito traz reflexões sobre como a pessoa com deficiência se estabeleceu no âmbito social e educacional, ao longo dos anos. Para tanto, situaremos esta história desde a pré-histórica até a idade contemporânea, visando a destacar os caminhos de inclusão estabelecidos pela sociedade em determinadas décadas.

A princípio, a sociedade dispensava às pessoas com deficiência, um tratamento que as marginalizava e estigmatizava, pois seus comportamentos e sua aparência rompiam com as regras e normas sociais. Precisamente, na Pré-História, os homens dependiam do que a natureza lhes podia oferecer: caçavam e pescavam para sobreviver, necessitando, assim, se deslocar constantemente e, “[...] em função dessa prática, abandonavam aqueles que não pudessem mover-se com agilidade ou que tivessem alguma diferença que impedisse sua mudança de um lugar para outro, com agilidade” (BIANCHETTI, 2006, p. 20).

Percebemos, com efeito, que as ações humanas estavam ligadas ao modelo primitivo de sociedade, no qual a caça, a pesca e as tarefas de sobrevivência consistiam nas relações de produção baseadas na coletividade, trabalho este que contava somente com a força humana. Portanto, a característica básica desses povos era o nomadismo, e “em virtude da característica cíclica da natureza, totalmente fora do controle dos homens, os deslocamentos eram constantes, razão pela qual era indispensável que cada um se bastasse por si e ainda colaborasse com o grupo” (BIANCHETTI e CORREIA, 2011, p.86). Assim, fica evidente que a pessoa que não se enquadrava no padrão social, historicamente considerado normal, acabava se tornando um empecilho, e era relegada e/ou abandonada, sem que tal atitude causasse algum sentimento de culpa para os demais.

Na Antiguidade, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência ocorriam com o aval da sociedade. Na Grécia, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram mortas, abandonadas ou expostas publicamente (PESSOTTI, 1984). Incrivelmente, em Roma, havia uma lei que dava o direito à família tanto de nobres como plebeus para eliminar filhos deficientes logo após o nascimento. Apesar dessa lei, tal prática não se voltava necessariamente para a execução sumária da criança, pois geralmente as famílias nobres romanas optavam por deixar suas crianças com deficiências nas margens dos rios ou locais sagrados, e assim, algumas crianças acabavam sobrevivendo porque eram acolhidas por escravos ou pessoas empobrecidas. Em razão dessa sobrevivência, a pessoa com deficiência passou a ser utilizada para fins de prostituição ou entretenimento dos ricos, na Roma Antiga. Sobre isso, Silva (1987, p. 130) aponta que,

[...] cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligado a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes.

Desse modo, percebemos que, em razão de sua anormalidade, as pessoas com deficiência começaram a ser utilizadas para serviços humilhantes em espetáculos circenses e casas comerciais, passando a ter algum valor mercantil. Vale destacar, contudo, que os corpos imperfeitos eram cruelmente abandonados, desamparados ou, ainda, atirados do alto de suas montanhas. Nas sociedades gregas e romanas, o corpo era supervalorizado, existia uma preocupação com o forte e saudável, pois estes povos se dedicavam às lutas e guerras, com o intuito de conquistar mais territórios e escravos. Cultuavam os corpos perfeitos, explorando corpos consistentes e aptos; daí porque a figura do deus Apolo, ainda presente e referenciada na atualidade como fonte de força e beleza (ARANHA, 1995; PESSOTTI, 1984).

Pelo exposto, fica evidente que, na Idade Antiga, o abandono social dessas pessoas com deficiência era habitual, chegando até mesmo ao extermínio, como bem apontam Bezerra e Figueiredo (2010, p. 25) “[...] as que nasciam com deficiência passavam por um processo de seleção natural e, quando conseguiam sobreviver a essa seleção, eram sacrificadas ou morriam precocemente”. É nesse período também que os homens considerados livres começam a ter a possibilidade concreta de pensar de maneira sistematizada. Em decorrência disso, a supremacia do trabalho intelectual em relação ao manual e a divisão entre *Homo sapiens* e *Homo faber* são ideologicamente justificadas, pois, conforme Vasquez (1986, p. 17),

[...] a atividade prática carece de um significado propriamente humano. Um Estado dotado de uma constituição ideal não pode tolerar que seus cidadãos se dediquem à vida do operário mecânico ou do comerciante, que

é ignóbil e inimiga da virtude. Tampouco pode vê-los entregues à agricultura; ócio é uma necessidade tanto para adquirir virtude como para realizar atividades políticas.

Nessa concepção de corpo, abre-se um interstício corpo/mente, ou seja, à mente (pessoas livres) cabe a parte digna, superior, encarregada de governar e mandar; ao corpo (os escravos), a missão de executar as tarefas degradantes. Assim percebemos uma supervalorização do corpo físico e do intelecto. Portanto, as pessoas com deficiência não tinham espaço e muitas vezes eram erradicadas. Na Idade média, contudo, essa dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma, uma vez que as pessoas com deficiência não são mais exterminadas, e a população encara o nascimento delas como castigo de Deus. Como enfatizam Bianchetti e Correia (2011, p. 88), “o indivíduo que não se enquadra no padrão corpo considerado normal ganha direito à vida, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença/ deficiência passa a ser sinônimo de pecado”. Isso significou uma dubiedade difícil de ser superada, por um lado, o corpo era reconhecido como templo de Deus ou da alma, e, por outro, era visto como uma “oficina do diabo” (BIANCHETTI e CORREIA, 2011).

Durante a Idade Média, a civilização tinha fascínio pelos limites entre o natural e o sobrenatural. Este interesse “[...] suscitava reações de ordem religiosa, estética e mesmo científica” (LE GOFF, 2006, p. 105). A maior maravilha oferecida aos homens pelo Deus cristão era a própria criação, à sua imagem e semelhança; todavia, no mesmo espaço do sagrado, da relação do homem com Deus e com a natureza, convivia a ideia do grotesco, do profano, sendo uma obra do diabo, objeto de espanto e/ou medo e, ao mesmo tempo, de admiração.

Ao sublime e belo eram conferidas todas as graças, encantos e belezas; ao grotesco, todas as feiúras, enfermidades e deformidades. As deficiências pertenciam ao mundo do grotesco, vistas como negação da perfeição divina (LAPLANTINE, 1991). Com o advento do Cristianismo, em seu ideário cristão, as pessoas com deficiência adquirem o *status* humano e possuidor de uma alma. Assim, a custódia e o cuidado da criança ou até mesmo do adulto deficiente passam a ser assumidos pela família e pela igreja, apesar de não ter nenhuma organização na provisão do acolhimento, proteção, treinamento e/ou tratamento para estas pessoas, já que o tratamento dispensado a elas se limitava à caridade.

Desta maneira, os sujeitos deficientes também eram aproveitados nas atividades laborais desenvolvidas no interior dos feudos, o que se tornava possível em virtude de a maior parte da produção ocorrer no âmbito familiar, e cada indivíduo poderia trabalhar

segundo as suas condições físicas, sensoriais e mentais. Conforme Botelho (1991), no final da Idade Média, surgiram de modo mais organizado as Irmandades de Caridade, que atuavam nas conhecidas santas casas da misericórdia, trazendo essa concepção de ajuda aos necessitados, aos feridos, doentes pobres e deficientes.

Na Idade Moderna, ocorreu a transição do feudalismo para o capitalismo. Esse modo de produção era voltado para o mercado com a possibilidade de acumulação e o desenvolvimento de uma ciência e de tecnologias que garantiram o domínio do homem sobre a natureza, o que diferenciou da situação anterior, na qual a maioria das pessoas viviam cotidianamente envolvidas com a produção de subsistência (BIANCHETTI e CORREIA, 2011). Esse momento histórico impulsionou o crescimento do uso da maquinaria no processo de produção e, conseqüentemente, o número de pessoas com deficiência aumentou, já que o desconhecimento no manejo das máquinas provocava acidentes. Também nesse cenário foram intensificadas as navegações, possibilitando um grande expansionismo, bem como as descobertas científicas. O homem passava a ser mais crítico e menos teocentrista, pois o experimentalismo e o indutivismo ganhavam espaço no campo do conhecimento científico.

Com os estudos de Isaac Newton (1642-1727), institui-se a visão mecanicista do universo, criando uma linguagem metafórica para definir as partes do corpo humano. Como bem exemplificam Bianchetti e Correia (2011, p. 94) “o coração passou a ser chamado de bomba; o rim, de filtro; o pulmão, de fole”. Assim, o corpo passou a ser definido como uma máquina em funcionamento, emergindo um resultado catastrófico para a questão da diferença/deficiência, pois, se o corpo é máquina, qualquer deficiência é a disfunção de uma peça dessa máquina (BIANCHETTI e CORREIA, 2011).

Gradativamente, nesse período, a questão da diferença/deficiência passa do fluxo de influência da Igreja para a Medicina. O discurso sobre o extraordinário pelo mistério religioso perdeu força e passou a ser uma narrativa cultural autorizada pela Modernidade. A Ciência Médica começou a exercer o poder e a tarefa de legislar e vigiar a vida, de modo a expandir-se por todos os espaços e momentos da vida humana, com o anseio de resolver os problemas que afligiam as pessoas (RAAD e TUNES, 2011). Tal prática promovia a “medicalização” da vida e estabelecia regras de alimentação, sexo, higiene, vestuário, habitação e relações sociais, ou seja, seu discurso baseava-se tanto na ideia de invariância biológica do homem como na ideia das relações sociais.

A área médica, portanto, detinha o poder de oferecer assistência, constituindo-se como uma ferramenta de controle do Estado que estabelecia explicações como verdades

hegemônicas. Assim, as pessoas eram vistas como meros corpos e as questões sociais eram transformadas em biológicas. Tudo o que fosse fora do comum provocava estranheza, desconfiança e medo (FOUCAULT, 2004). Nesse processo de dominação do corpo pela Ciência biomédica, o corpo excepcional passou a ser representado por condições clínicas como patologia (FOUCAULT, 2001). Aos poucos, o discurso biomédico foi ganhando autoridade para explicar as patologias e as enfermidades e, conseqüentemente, os corpos passaram a ser diagnosticados e classificados em normais, anormais, monstruosos ou deficientes.

Para Foucault (2001, p. 69), o corpo diferente aos poucos passou a ser conhecido como o corpo monstruoso, "aquele que constitui em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas também uma violação das leis da natureza". Nesse contexto, combinava o impossível com o proibido e servia como o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias, uma vez que o anormal seria uma espécie de monstro cotidiano, ou um corpo com diferenças banalizado pelo controle que a Biomedicina exercia sobre ele. O que fugia da norma era visto como patológico, e as deficiências também como patologias, como bem esclarece Pessotti (1984, p. 68), ao assinalar que

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.

Dessa forma, as pessoas com deficiência eram atendidas em hospitais, como se a deficiência fosse, antes de tudo, uma doença. O médico assumia um perfil de gestor, organizador das necessidades e dos auxílios prestados, julgando o correto (RAAD e TUNES, 2011). Colaborando com esse pensamento, Miranda (2003) enfatiza que, entre o século XVI e início do XVII, as pessoas com deficiências físicas e mentais permaneciam isoladas do resto da sociedade em asilos, conventos e albergues, sem nenhum tratamento especializado nem programas educacionais.

Vale destacar, no entanto, a atitude piedosa de alguns nobres e ordens religiosas que estiveram presentes na base da fundação de hospícios e de albergues que acolhiam deficientes e marginalizados. Esse sentimento de piedade perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo a isso, também a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para as pessoas e os bens. Portanto, essa concepção predominante da época era de segregação das pessoas deficientes, porque a sociedade os considerava um perigo para

si e para os outros. Consequentemente, “a sua reclusão se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, sendo vista, como necessária à segurança da sociedade” (SILVA, 2009, p. 136).

Essa prática de exclusão permaneceu como mecanismo defensivo até o final do século XVII, uma vez que, em pleno período das guerras religiosas, se excluía da cidade os mendigos, os vagabundos, os libertinos e os imorais. Até o século XVII, os loucos eram “excluídos” da cidade, entregues a mercadores que os levavam de uma região a outra (FOUCAULT, 1989). A este respeito, Silva (2009) comenta que, durante os séculos XVII e XVIII, os mendigos proliferavam em todas as grandes cidades europeias, pois durante a Guerra dos Trinta Anos, em Paris, existia mais de 100 mil mendigos. Assim, para “atrair a caridade, compravam-se nos asilos, crianças deficientes de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade” (SILVA, 2009, p.136).

Após essa fase de exclusão, é importante ressaltar que, a partir da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII e caracterizada pela passagem da manufatura à indústria mecânica, a habilitação e a reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho ganhavam força. No entendimento de Fonseca (1995), as anomalias genéticas, as epidemias e as guerras deixaram de serem somente as causas das deficiências. Portanto, o trabalho, muitas vezes em condições precárias, começou também a ocasionar acidentes mutiladores e doenças profissionais. Portanto, se tornou necessária a criação do Direito de Trabalho e de um sistema de seguridade social mais eficiente. Dessa forma, iniciou-se um período voltado às práticas assistencialistas, já que houve um interesse de educar e reabilitar as pessoas, surgindo as primeiras instituições escolares para a educação de surdos (1760) e de cegos (1784) (MATOS, 2012).

Para Bueno (1993, p. 64), o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas “correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, (...) respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social”. Isso aconteceu na medida em que essas instituições escolares foram rapidamente perdendo o seu caráter educativo e se transformando em espaço de isolamento e exploração daquelas pessoas com deficiência pertencentes às classes exploradas, pois estes eram obrigados à internação e ao “(...) trabalho forçado, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de um lugar no maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina” (BUENO, 1993, p.69).

Com o passar dos anos, este modelo se espalhou para praticamente todos os países, geralmente mantido por ações filantrópicas e tendo como função principal recolher e isolar do convívio social todas as pessoas que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização, orientada por uma lógica voltada para a produção.

Na Idade Contemporânea, os cinco ideais humanistas da Revolução Francesa: individualismo, liberdade, propriedade, democracia e igualdade, marcaram a história das pessoas com deficiência, pois foi percebido o fato de que hospitais e abrigos eram importantes para essas pessoas, mas, também, necessitavam de atenção educacional. Por conseguinte, começaram a ganhar espaço novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento (GUGEL, 2007).

Nessa época, surge Johann Heinrich Pestalozzi, grande adepto da educação pública, defendendo a concepção de que a educação era o direito absoluto de toda criança, inclusive das classes populares, abandonadas e excluídas do sistema formal de ensino. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois essa era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Desse modo, todo homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva autônoma. O ensino escolar propiciava o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais (BIANCHETTI e CORREIA, 2011).

Dando continuidade aos estudos de Pestalozzi, Froebel aprofunda os conhecimentos e cria um sistema de educação especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornavam o ensino mais produtivo, ganhando um aspecto lúdico e concreto. Com isso, a escola começou a ser disputada para todos os alunos, independentemente de sua condição econômica, pois, pelo surgimento de formas diferenciadas, mais científicas e humanas de tratar os alunos com deficiência, o Estado passou a ser convidado para o atendimento dessa demanda; Tanto que, no século XIX, houve maior responsabilidade pública acerca das necessidades do deficiente mental, quando surgiu a teoria do desenvolvimento por meio da estimulação, iniciando-se, lentamente, ações educacionais para as pessoas com deficiências (JIMENÉZ, 1997).

Na primeira década do século XX, surgem as escolas montessorianas. O método criado por Maria Montessori, para crianças com deficiências, parte do concreto rumo ao abstrato. Baseava-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Assim, até meados do século XX, aconteceu a

busca pela redução da segregação imposta ao deficiente e pela ênfase no movimento de inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais nas escolas públicas (ARANHA, 2005). Sobre esse modelo segregacionista da educação, Vigotsky (1997, p. 84) esclarece que

Sem dúvida, a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. Na escola especial se cria muito prontamente uma atmosfera insalubre, um regime de hospital. O cego se move dentro do estreito âmbito dos cegos. Neste ambiente cego. Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade, tudo alimenta o defeito, tudo fixa o cego em sua cegueira e o “traumatiza” precisamente nesse ponto.

Esse pensamento que criticava o isolamento social das pessoas com deficiência, chamava atenção para a revisão e redimensionamento do sistema educacional. Isto só ocorreu por volta da década de 1970, quando se observou um movimento de integração social das pessoas com deficiência, com o objetivo de integrá-las em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa dita normal. Essa fase de integração correspondeu tanto ao ideal de oportunidades educacionais para todos, como ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao modo de produção capitalista. Contudo, a ideia integracionista foi o nascedouro para a perspectiva inclusiva, ao propor um olhar mais analítico, portanto, fundamentava no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade (BUENO, 1993; JANNUZZI, 1992). Embora a fase clínico/assistencialista não possa ainda ser considerada como passado, o presente vê crescer e se fortalecer ideais da ética contemporânea permeados de integração e direitos. O homem passa a ser pensado em sua relação com outros homens e na sociedade de forma em geral.

No ano de 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos e foi editada a Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas para as Necessidades Educativas Especiais, que possibilitaram uma nova perspectiva de atendimento para as pessoas com deficiência: a inclusão. A primeira defendeu a universalização do acesso à educação; e a segunda ratificou o compromisso com a ‘Educação para Todos’ e instituiu um marco na educação inclusiva nos países signatários desse documento, entre eles o Brasil. Ou seja, de acordo com essa declaração,

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, [...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais

necessidades se estabelece nesse instante a necessidade de novas formulações pedagógicas para que a escola pudesse realmente está apta a receber todos os alunos, independente de sua “condição social, econômica” [...] (UNESCO, 1994, p. VIII - IX).

Tais eventos abriram espaço para a ampla discussão sobre a necessidade dos governos privilegiarem em suas políticas públicas o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender às suas necessidades nos contextos escolares comuns. Quanto ao mercado de trabalho, em 1991, foi promulgada a Lei nº 8.213/91 de Cotas, que reservava às pessoas com deficiência um percentual das vagas ocupadas nas empresas com cem ou mais funcionários, propiciando a entrada no mercado de trabalho formal um contingente de cidadãos historicamente excluídos. Outro acontecimento a ser destacado é a Convenção da Guatemala (1999), que prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração à sociedade.

Percebemos, assim, a importância dessas conferências e/ou declarações, no sentido de desencadear e impulsionar alterações nas propostas educacionais, como um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência. Pelo exposto no decorrer desse capítulo, fica evidente que a história das pessoas com deficiência transitou por diversos períodos históricos relacionados com a concepção de homem e sociedade de cada época, na maioria das vezes, excluindo-os da vida social, mantendo em instituições e isentando-as de seus direitos e deveres. Até os dias de hoje, porém, ainda identificamos atitudes de caridade, abandono e assistencialismo, embora haja leis e políticas que apontam na direção de sua inclusão na sociedade.

Ante estes breves apontamentos, apresentamos a seguir, os percursos empreendidos pela sociedade brasileira para colaborar com a inclusão, demonstrando-se por meio de uma atitude mais concreta.

4.2 Panorama da educação brasileira: caminhos de inclusão

Neste tópico, contextualizamos a história da pessoa com deficiência no Brasil, da época do Descobrimento até os dias de hoje, tendo como pano de fundo as questões do paradigma da inclusão. Assim, vale ressaltar que a trajetória dessas pessoas foi marcada por “mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras- foram construídas culturalmente” (FIGUEIRA, 2008, p.17). Em 1500, na época do Descobrimento do Brasil, apesar de, no Ocidente estarem em curso mudanças significativas na Filosofia, na Teologia e na Ciência, que apontavam para o desenvolvimento de valores culturais que permitiam se pensar o homem como ser humano,

no plano concreto pouco mudou no que se referia às atitudes para com as pessoas deficientes.

Em 1549, iniciou-se a colonização com a chegada ao Brasil do primeiro governador geral enviado pela Coroa portuguesa, e junto com eles os jesuítas, os primeiros religiosos e mestres da nova Colônia. Dentro do projeto de colonização, estavam a catequese dos indígenas, os habitantes nativos, considerados pelos portugueses como selvagens. Os indígenas que não aceitavam essa nova condição empreendiam uma feroz resistência para defender seu território e modo de vida, fadada ao fracasso, dada a superioridade militar do colonizador, sendo progressivamente eliminados ou assimilados (BOSI, 1992).

Nesses primeiros traços de formação do Brasil, identificamos aspectos relevantes, como a exclusão e/ou rejeição da pessoa com deficiência praticada, pelos povos indígenas e os maus-tratos como fatores determinantes da deficiência nos escravos africanos (FIGUEIRA, 2008). Na população indígena, suas práticas e costumes em relação à deficiência significavam a eliminação ou exclusão de crianças que viessem a adquirir limitação física ou sensorial. Tais atitudes não diferiram muito daquelas observadas na Idade Antiga e Medieval, quando a pessoa com deficiência não era vista com bons olhos, mas sim como um mau sinal ou castigo dos deuses.

Jannuzzi (2004) aponta que as credices e superstições associadas às pessoas com deficiência continuaram a se reproduzir ao longo da história brasileira. Os curandeiros indígenas relacionavam o nascimento das crianças com deficiência a punição ou castigo. E até mesmo para as doutrinas religiosas contemporâneas, as deficiências adquiridas eram vistas como previamente determinadas por forças divinas ou espirituais.

Já nos negros escravos, a deficiência física ou sensorial decorreu dos castigos físicos a que eram submetidos. Como a escravização do índio não surtiu o efeito desejado pelo colonizador, em termos de produção, ocorreu a importação de mão de obra escrava oriunda da África, principalmente para atender os engenhos de cana-de-açúcar, principal produto de exportação da Colônia, depois da extração de pau-brasil. Junto aos escravos africanos, a questão dos maus-tratos e a violência eram fatores determinantes da deficiência, bem como as inúmeras doenças que os assolavam, como raquitismo, beribéri e escorbuto, por viverem em precárias condições de higiene e com carentes circunstâncias alimentares.

De modo geral, a forma como se dava o tráfico negreiro, em embarcações superlotadas e condições desumanas, já representava um meio de disseminação de doenças incapacitantes, que deixavam sequelas e não raro provocavam a morte de um número considerável de escravos (PETITAT, 1994). Esse período foi marcado também pela violência e crueldade dos castigos físicos aos escravos, aplicados tanto nos engenhos de açúcar como nas primeiras fazendas de café. Quanto a isso, o rei D. João V, em alvará de 03 de março de 1741, se posicionou da seguinte maneira:

Eu-rei, faço saber aos que estes Alvará em forma de Lei virem, que, sendo-me presentes os insultos que Brasil cometem os escravos fugidos, o que vulgarmente chamam “calhombolas”, passando a fazer excesso de juntarem em Quilombos, e sendo preciso acudir com remédios que evitem esta desordem: Hei por bem, que todos os negros, que forem achados em Quilombos, estando neles voluntariamente, se ponha com fogo uma marca com espada com a letra F, que para esse efeito haverá nas Câmaras; e se, quando se for executar essa pena, já for achado com a mesma marca, se cortará uma orelha [...] sem processo algum, e só pela notoriedade do fato (INÁCIO e LUCA, 1993, p. 78-79).

Esse documento oficial definiu expressamente a amputação de membros como castigo aos negros fugitivos que fossem capturados. A este respeito, Mazzotta (2003) assinala que o estado de invalidez do escravo inviabilizava gastos para seu senhor, que apesar de não paga-lhe honorário, tinha que alimentá-lo e vesti-lo. Essas punições, contudo, só foram extintas com o Código Criminal do Império, de 1830, pois em seu art.179 inciso XIX estabelecia que ficasse “abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis”. Portanto, percebemos que esses ideais estavam atrelados ao pensamento iluministas (preocupação e valorização do ser humano), pois cresciam as pressões internacionais pelo fim do tráfico negreiro (BOSI, 1992).

Cabe destacar, no entanto, o fato de que, no fim do século XVIII e início do século XIX, se iniciou de maneira muito tímida a institucionalização da educação das crianças deficientes estimuladas pelas ideias liberais, ou seja, os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Sabemos, contudo, que o liberalismo provocou mudanças pouco significativas, seja nas questões educacionais, políticas ou sociais, uma vez que suas ideias não podiam prejudicar a camada dominante da época. Assim, os movimentos sociais lutavam pelo direito à liberdade e igualdade de direitos, sucumbidos pelas ambições e interesses da elite. A educação e a instrução de um povo sempre constituíram uma ameaça aos interesses de qualquer classe dominante. Dessa forma, a educação da sociedade brasileira, principalmente das pessoas menos favorecidas, deficientes ou não, não sofrera avanços consideráveis ou capazes de provocar qualquer mudança social (BAUTISTA, 1997).

Neste contexto, a Constituição de 1824, garantiu o direito à "instrução primária e gratuita a todos", porém, o seu artigo 8º, item 1º, privava do direito político o incapacitado físico ou moral (BARCELOS, 1933), ficando assim o atendimento, para não dizer acolhimento, das pessoas com deficiência às irmandades e as santas casas de misericórdia. As iniciativas pioneiras, contudo, no que se refere à modalidade de ensino, aconteceram a partir de 1854, quando foi criado, por um decreto imperial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamin Constant (IBC), e em 1857, com a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro.

A fundação dessas duas instituições representou grande conquista para o atendimento dos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação, no entanto, não deixou de "se constituir em uma medida precária" (MAZZOTTA, 1996, p.29), pois foram medidas isoladas e elitistas em uma sociedade ainda escravocrata e agrária, na qual poucos tinham acesso à escolarização.

De acordo com Gondra e Schueler (2008, p. 100), o IBC oferecia aos alunos especiais "instrução primária, educação moral e religiosa, ensino de música, ensino de alguns ramos da instrução secundária e ofícios fabris, seguindo o método Braille". No INES as disciplinas oferecidas eram Português, Aritmética, História, Geografia, Linguagem Articulada e Leitura sobre os lábios para os que tivessem aptidão. O regime desses institutos funcionava em internato, entretanto essa forma de recolhimento de crianças a lugares específicos já vinha sendo consagrada desde os tempos coloniais pelos jesuítas nos aldeamentos dos índios. Eles eram retirados de suas aldeias para aprenderem por meio de regras, orações e costumes cristãos sistematizados, com a justificativa de que esse tipo de trabalho levaria suas almas para o céu (JANNUZZI, 2004). Esse modo de pensar da época buscava

[...] instaurar um universo pedagógico, universo exclusivamente pedagógico, e assinalado por dois traços essenciais: separação do mundo e, dentro desse recinto reservado, vigilância constante, ininterrupta, do aluno, vigilância de todos os instantes, que vise constituir um auxílio, um devotamento de todos os instantes (SNYDERS, 1977, p. 271 citado por p. 271 JANNUZZI, 2004, p. 12).

Como se pode observar a pessoa com deficiência, como um ser sociocultural, foi sendo aceita, ou não, na sociedade de acordo com a forma como as relações sociais se organizaram perante o modelo hegemônico dominante, ou seja, dos interesses daqueles que detinham o poder, inclusive de estabelecer valores, normas e/ou leis vigentes; tanto que a educação dessas pessoas se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se limitava

mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

Assim, cabe destacar que a concepção de deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (1992), englobava diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e conseqüentemente pela escola. Sob o rótulo de deficientes mentais, estavam os alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, seja com lesões orgânicas ou distúrbios mentais graves, enfim, toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais. A deficiência mental não era considerada como uma ameaça social nem como uma degenerescência da espécie, estava atribuída aos infortúnios ambientais, apesar da crença numa concepção organicista e patológica (MENDES, 1995).

No século XIX, a questão da deficiência física apareceu de maneira mais recorrente em função do aumento dos conflitos militares, como a guerra dos Canudos, o combate contra o Paraguai e outras revoltas regionais. Então, o general Duque de Caxias externou ao Governo Imperial suas preocupações com os soldados que adquiriam deficiência. Em resposta, inaugurou-se no Rio de Janeiro, em 29 de julho de 1868, o “Asilo dos Inválidos da Pátria”, local que “seriam recolhidos e tratados os soldados na velhice ou os mutilados de guerra, além de ministrar a educação aos órfãos e filhos de militares” (FIGUEIRA, 2008, p. 63).

Mendes (1995) esclarece que o período entre o final do século XIX a meados do século XX foi marcado pela implantação de instituições especiais, oferecendo à pessoa com deficiência o atendimento educacional, ainda de maneira segregada e separada. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Como bem apontam Silva e Fumes (2008), a escolarização dessas pessoas acontecia inicialmente em instituições educacionais especializadas, porque a sociedade acreditava que este tipo de atendimento seria o mais adequado em virtude das peculiaridades advindas das deficiências. Acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo.

Bueno (1993) e Jannuzzi (1997) comentam que, nessa época a relativa expansão do atendimento especializado se voltava para a deficiência mental, pois se dava

maior atenção às pessoas com maiores comprometimentos, ou seja, aquelas que se distanciavam da norma. Nos anos de 1940, a sociedade adotou a expressão “crianças excepcionais”, para se referirem “aquelas que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008, p. 94). Assim, o senso comum indicava que estas crianças não poderiam estar nas escolas regulares, surgindo a criação de outras entidades especiais, como a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro (1954).

Para Mazzotta (1996), até os anos de 1950, as iniciativas privadas de caráter filantrópico e públicas foram isoladas, refletindo um teor de assistencialismo e caridade em nosso País, como se fosse um favor feito às pessoas com deficiência, e não um direito legalmente garantido. Nessa década, o governo iniciou a promoção de ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Com esse propósito, campanhas foram organizadas com o objetivo de conscientizar e sensibilizar a sociedade acerca dessas pessoas e suas necessidades como a Campanha para Educação de Surdos e Mudos (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão (1958) e a Campanha Nacional de Reabilitação do Deficiente Mental (1959). Por se tratar de campanhas, “atuaram por meio do voluntariado, em função da boa vontade, sem quase nenhuma orientação profissional” (JANNUZZI, 1997, p. 19), estas possuíam caráter provisório e passageiro.

Em 1960, foram intensificados os movimentos sociais pelos direitos humanos que conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou pessoa, como uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento de que todas as pessoas com deficiências teriam o direito de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para os ditos normais. Como bem esclarece Jannuzzi (2004, p. 62), “o discurso geral passou, então, a incorporar a defesa da inclusão do diferente”.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº4024/1961, em seus artigos 88 e 89, afirmou o direito à “educação das pessoas deficientes”, no contexto educacional geral, levando as instituições de atendimento às pessoas com deficiência a reelaborarem suas ações referentes ao trabalho, até então, realizado com essas pessoas. Deste modo, o atendimento educacional da pessoa com deficiência foi priorizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. As instituições

especializadas passaram a desenvolver práticas, com o intuito de preparar o aluno com deficiência para o ingresso na escola comum (regular). Os alunos que não estavam em condições de acompanhar a escola comum eram matriculados na escola especial (MATOS, 2012).

No final da década de 1970, muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes comuns. Até mesmo alunos com deficiências importantes, que não haviam sido atendidos no passado, começaram a receber serviços educacionais nas escolas regulares. Nos anos de 1980, esse movimento de integração se intensificou, uma vez que a sociedade passou a adotar a classe regular como sendo a melhor opção para o desenvolvimento escolar do aluno com deficiência (MAZZOTTA, 1996). Nesse sentido, notamos que a integração tinha uma ideia de inserção parcial, porque o sistema previa serviços educacionais isolados, reforçando a ideia de segregação, uma vez que as pessoas envolvidas continuavam privadas de seus direitos, pois a escola não mudava como um todo, mas sim os alunos que mudavam para se adaptarem às suas exigências.

No início dos anos de 1990, o discurso em prol de uma educação destinada para todas as pessoas começou a ser intensificado sob um novo paradigma de educação: a inclusão - “mudou-se a palavra integração para inclusão [...] essa mudança buscou recuperar o verdadeiro sentido de integração, enfatizando a transformação da escola para que todos pudessem ser incluídos plenamente” (JANNUZZI, 2004, p. 63). Nesse quadro, o sistema escolar passou a atender, portanto, a todos, independentemente de características cognitivas, físicas, psicológicas, sociais e comportamentais (BEZERRA e FIGUEIREDO, 2010).

Esse paradigma educacional de inclusão, portanto, enfoca a especificidade do sujeito e não a sua deficiência. Além disso, dá um passo a mais, ao perceber que não se encontram no sujeito os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social onde foi situado. A proposta educacional que se intitula inclusiva ultrapassa a esfera educacional e/ou organizacional vivenciada pelas pessoas com deficiências, que ficavam à parte, para não dizer à margem da sociedade. Trata-se da mudança de valores já enraizados e incorporados no seio da sociedade, do desafio de inserir no contexto social e educacional diversidades antes excluídas. E, para isso, ações, leis, regimentos, declarações, ou seja, a legislação em geral foi fundamentando a educação inclusiva em nosso país, como podemos perceber no tópico seguinte.

4.3 A educação inclusiva na perspectiva da política educacional brasileira

Discutir sobre a educação inclusiva requer uma análise em termos de política educacional, já que sua legislação ocorreu por meio de documentos relevantes, tanto no plano nacional quanto internacional, como a Declaração de Salamanca (1994). Para tanto, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular foi sendo conquistada por meio de lutas empreendidas por movimentos sociais ligados à pessoa com deficiência. Tal discussão perpassa o interesse de muitos países, inclusive o Brasil, que na gama da legislação está na vanguarda em relação a países da Europa e da América do Norte no que consiste à educação inclusiva (FIGUEIREDO, 2010).

Com efeito, a política educacional de inclusão brasileira se consolidou nos anos finais do século XX, com a promulgação da Constituição (1988), que assegurou o direito de todos à educação, favorecendo, assim, o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, desde a década de 1990, significativas conquistas foram acumuladas por vários setores sociais, como educacional, da saúde e produtivo, envolvendo este último a inserção de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho.

Confirmando o que já foi expresso, Glat (1995) pondera que o reconhecimento da educação inclusiva como diretriz educacional prioritária se consolidou, sobretudo nos anos de 1990 na maioria dos países. A autora acresce, ainda, que a política de educação inclusiva admitia a obrigação dos governos e sistemas escolares de cada país em conceder a todas as crianças e jovens a qualidade no processo de ensino-aprendizagem escolar, reconhecendo as diferenças individuais.

Essa ideia de educação inclusiva foi explicitada em documentos internacionais, como a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A primeira foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU) na Tailândia; e a segunda pela a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca.

Assim, dentre os documentos norteadores dessas políticas educacionais brasileiras, destacamos também a LDB Nº 9.394/96, que passou a considerar a educação especial como modalidade da educação escolar, devendo ser ofertada aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Com a provação dessa Lei, houve a implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições e classes especializadas.

Portanto, com essa proposta inclusiva, as pessoas com necessidades especiais deviam participar em condições iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com os demais alunos, já que a escola de qualquer nível ou modalidade passava a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, conforme prescrevia a Lei.

Apesar disso, os dados oficiais do Ministério de Educação no Brasil mostravam, na época, uma estatística ainda tímida relacionada ao total de alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular. No ano de 1998, por exemplo, havia 337.326 alunos matriculados no País (MEC/SEESP, 2001). As escolas especiais eram responsáveis por 63% das matrículas dos alunos com necessidades especiais matriculados no sistema educacional. No ano de 1999, havia 374.699 alunos matriculados, sendo que a proporção de matrículas em escolas especiais reduziu para cerca de 60% e a de matrículas em classes especiais também diminuiu de 24,7%, em 1998, para 22,5%, em 1999.

Posteriormente, a LDB Nº 9.394/96 foi reforçada, em 2001, com a publicação da Resolução CNE/CEB Nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo no art. 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001). A este respeito, Ferreira e Ferreira (2004) esclarecem que esse acesso propiciou o aumento do número de matrículas destas pessoas nas escolas regulares em classe comum. No intuito de complementar esta informação, registramos aqui alguns dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao Censo Escolar do Estado do Ceará.

Estes dados mostraram que, em 2001, somente 5.443 alunos com necessidades educacionais especiais estavam matriculados em escolas públicas cearenses, enquanto no ano de 2002 o número de matriculados atingiu 28.011, comprovando, assim, o aumento significativo do acesso desses alunos à escola pública no Estado do Ceará (BRASIL, MEC, 2002).

Dall’Acqua e Vitaliano (2010), no entanto, ponderam que essa ampliação da abrangência do atendimento escolar às pessoas com necessidades educacionais especiais não está acompanhada da possibilidade de lhes oferecer, efetivamente, uma educação de qualidade, garantindo a permanência e o desenvolvimento de um efetivo trabalho pedagógico. Igualmente, reforçamos esta ideia nos argumentos de Magalhães (2002, p. 69), ao enfatizar que “não basta abrir as portas da escola”, mas sim, melhorar as “condições de formação e trabalho para os professores”. Assim, esclarecemos que não é somente abrir a

escola para todos, garantindo-lhes a matrícula, porque logo podem ser fechadas com a alegação de alunos sem condições de adaptação e sucesso no processo de aprendizagem. Isso nos leva a pensar em um processo pedagógico que atenda a todos, ou seja, um sistema aberto, flexível, comprometido com seus princípios, de modo a oferecer formação aos professores para subsidiá-los na prática pedagógica.

Ante tais informações em relação à expansão de matrículas e à necessidade da qualidade do ensino, estabeleceu-se a Resolução CNE/CP1, em 2002, definindo que o ensino superior devia preparar os professores na formação acadêmica para atender alunos com necessidades especiais, já que estes estavam sendo inseridos nas escolas regulares em classe comum. Posteriormente, em 2003, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que formava professores e gestores da educação básica para atuar na disseminação da educação inclusiva.

As políticas educacionais brasileiras continuaram a surgir em 2004, quando o Ministério Público Federal reafirmou o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular por meio das Diretrizes Gerais. Esta foi reforçada, em 2006, na convenção dos Direitos Iguais e aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, definindo mecanismos para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações que possibilitassem a inclusão.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu que todos deviam estudar na escola comum, fato este que possibilitou o aumento do número de crianças com deficiência matriculadas na escola regular, ultrapassando a quantidade das que se encontram na escola especial. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008, percebemos que os indicadores apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial e nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados nas escolas públicas no Estado do Ceará passou de 46,8% (306.136) do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% (375.772), em 2008 (BRASIL, MEC, 2008). Como bem comenta Figueiredo (2010, p. 51), essa política também assegurou:

[...] o direito de toda criança a frequentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competência do ensino comum. Este último (a educação inclusiva) é responsável pela escolarização de todos os alunos, indistintamente nas classes comuns de ensino, o primeiro (a educação especial), pelos serviços de que podem necessitar os alunos público-alvo da educação especial qual seja, alunos que apresentam: deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades-superdotação.

Em decorrência dessa realidade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi regulamentado pelo Decreto Nº 6571, no dia 17 de setembro de 2008 para dar apoio complementar e suplementar à formação destes alunos e logo em seguida, no ano de 2009, a Resolução CNE/CEB Nº4 instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, sendo este oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

A concretização dessa política de inclusão, segundo Figueiredo (2010), se expressou justamente pela criação de salas multifuncionais nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, cabe ressaltar o aumento do número de salas com recursos multifuncionais nas escolas públicas do Estado do Ceará (MEC/SEESP, 2012), conforme percebemos no Gráfico 1 logo mais a frente.

Notamos no gráfico um crescimento gradativo e bastante significativo no que diz respeito à criação das salas de recursos multifuncionais com o passar dos anos, no entanto, essa medida contribuiu, mas não resolveu, “uma vez que ainda temos carências, como a falta de professores capacitados em AEE e a inexistência das próprias salas de atendimento” (BARRETTA e CANAN, 2012, p. 12). Às vezes se tem a sala e não se tem o profissional.

Para dar conta dessas necessidades, em 2010, o Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEDUC), criou o ‘Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará’ (CREAECE), reunindo as seguintes instituições de atendimento especializado do Estado como: o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais (CAP), o Centro de Formação de Profissionais da Educação e o de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), o Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS) e o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE).

Gráfico 1: Quantidade de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas do Estado do Ceará, no período de 2007-2012. Fortaleza/CE, 2013.



A este respeito Matos (2012, p. 64) comenta que

O CREAECE desenvolve serviços de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, surdocegueira, transtornos do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e a alunos com altas habilidades e surpedotação, atuando, ainda, na produção de material didático acessível e na formação de professores e profissionais de áreas afins.

Como vimos, este centro oferece vários serviços aos alunos por meio de uma equipe multidisciplinar, além de possibilitar formação aos professores, viabilizando dessa forma a unificação de atendimentos especializados, garantindo a política de inclusão; ou seja, o aluno e o professor têm a oportunidade de buscar esse suporte.

Em 2011, diferentemente do Plano Nacional de Educação (BRASIL. PNE/2001), que totalizava quase 300 metas, a proposta do novo projeto de lei (BRASIL. PNE 2011-2020), que ainda se encontra em tramitação, contém 20 metas acompanhadas das respectivas estratégias para sua efetivação. Nele, pretende-se garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Diante do que se delinea nessa trajetória, percebemos que as políticas educacionais brasileiras se apresentam como norteadoras de caminhos trilhados para tentativas inclusivas. Observamos que a legislação avança e os números de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica aumentam. Assim, confirmamos, mais uma vez, tal afirmação com base nas Estatísticas do Ministério da Educação (MEC) de 2012, pois os indicadores apontaram um crescimento total de 584.124 alunos em 2011 para 628.768 (uma variação de 7,6%) em 2012 em relação às matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular.

Consoante esses resultados, percebemos melhora em termos quantitativos de matrículas efetivadas de alunos com deficiências no Brasil, porém ainda é senso comum entre os educadores que lidam com a inclusão a noção de que ainda se tem muito a caminhar, uma vez que, ainda observamos a educação inclusiva sendo tratada de forma restrita, como se os pressupostos de inclusão escolar estivessem relacionados apenas à inserção das pessoas com necessidades especiais na escola regular. Convém, entretanto, assinalar que “a educação inclusiva, portanto, precisa buscar tanto a adequação das condições de ensino às necessidades de cada aluno como também a capacitação dele para adequar-se às normas e ao uso de recursos comuns da sua comunidade” (OMOTE, 2004, p. 265).

Nesse sentido, podemos dizer, pois, que a inclusão escolar traz em si um novo paradigma de educação. Pensando assim, se torna imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva, porquanto se espera que o professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras, ou seja, aprimorando conhecimentos para lidar com as características individuais de cada aluno. Ante este panorama inclusivo, que historicamente foi constituído por meio de leis, documentos e políticas, a formação do professor se caracteriza como um ponto de debate e reflexão para o atendimento dessa demanda de alunos com deficiência no ensino regular, conforme explicitamos no próximo capítulo teórico deste trabalho.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo se propõe refletir sobre a formação de professores que atuam na escola regular, tendo como ponto de partida a inclusão. Assim, a necessidade de formação adequada para o professor está recomendada na Declaração de Salamanca (1994) e na LDBEN (1996) como fator fundamental para as escolas. O artigo 59, inciso III desta lei, define que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educacionais especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”.

Como vemos, a legislação prevê dois tipos de formação profissional: a primeira para os professores especializados nas diversas necessidades educacionais especiais, de modo a atenderem diretamente os discentes com tais necessidades e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula; a segunda compreende os professores do ensino regular, contemplando o domínio básico de conhecimentos para os auxiliarem na integração dos alunos com deficiência, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (BUENO, 1999).

Vitaliano e Valente (2010), contudo, destacam que muitos destes profissionais do ensino regular se sentem inseguros e ansiosos ante a possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Outrossim, reforçamos essa ideia, ao entrar em contato com os argumentos de Retondo e Silva (2008, p. 28) ao afirmarem que “de um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes” e, por outro, grande parte dos professores especialistas “tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que tem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem”.

Haja vista tal pensamento, fica explícita a necessidade de uma formação que esteja contextualizada ao ambiente de trabalho do professor e também contribua para fundamentar teoricamente suas ações. Para isso, trata-se de evitar o tecnicismo, o que nos leva a pensar a formação de docentes [regular e especial] da maneira mais articulada possível, desde a formação inicial, como um tempo breve, mas de enorme importância para o estabelecimento de bases teórico-práticas, com um suporte inicial para encaminhar o seu desenvolvimento profissional, o qual, posteriormente, necessitará da instrumentalização teórico-prática, ou seja, aquela que chamamos de formação continuada.

Essa formação continuada enseja ao professor a construção de novos conhecimentos, a apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda compartilhar experiências coletivamente, encontrando, assim, formas de enfrentar os problemas de sala de aula e/ou escola. Assim, essa formação “não busca um produto completamente pronto, mas um movimento que se concretize através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação” (ALMEIDA, 1999, p. 45).

Pensando assim, abordamos inicialmente a formação de professores reflexivos, tendo a reflexividade como elemento primordial na inclusão escolar, visto que, por meio de uma postura reflexiva, investigativa e crítica, novas formas de apreender e de resolver problemas permitem aos professores adquirir maior consciência sobre o que, e como fazer e lidar com os processos de inclusão.

Em seguida, apresentamos alguns apontamentos a respeito da formação continuada, mediante a reflexão da e sobre a prática pedagógica do professor que atua no contexto inclusivo. Assim, esse processo exige a continuidade da formação dos professores, valorizando o seu contexto e orientando para mudanças, de modo a facilitar ao professor a reflexão sobre a própria prática e contribui para que ele suscite conhecimento prático, estratégico, sendo capaz de aprender com suas experiências.

Para sustentáculo desta fundamentação teórica, apoiamo-nos nos estudos de O'Brien e O'Brien (1999), que trazem algumas proposições em relação ao processo de inclusão; Ferreira e Ferreira (2004), que debatem sobre as práticas pedagógicas para a inclusão; Zeichner (2008), que apresenta uma discussão sobre a formação de professores reflexivos; e em Vitaliano e Valente (2010), que, por sua vez, ressaltam essa formação como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades especiais, entre outros autores, que contribuíram para o delineamento deste capítulo.

5.1 A formação de professores reflexivos como elemento primordial para inclusão escolar

O ponto do qual partimos para iniciar este debate sobre a formação de professores reflexivos na perspectiva da educação inclusiva remete ao esclarecimento de que tanto o paradigma de inclusão quanto o de formação de professores reflexivos desabrocharam na mesma época. Deste modo, ambos os paradigmas foram se consolidando desde os anos finais do século XX. O primeiro, conforme abordamos no capítulo anterior, prevê que os alunos, independentemente de suas especificidades, estudassem juntos e, para isso, os aspectos escolares precisavam ser revistos e adaptados,

dentre eles, a formação de professores; o segundo, a temática de professor reflexivo, passava a ser investigada com vistas ao estabelecimento de caminhos em prol do desenvolvimento de educadores reflexivos, mais aptos a lidar com as mudanças e as incertezas da sociedade contemporânea.

Assim, cabe ressaltar que o conceito de “professor reflexivo” surgiu de um movimento de reformas educacionais, em âmbito mundial, no final da década de 1980 e princípio da década de 1990. Como abordagem teórico-metodológica para a formação de professores, essa perspectiva foi proposta principalmente por pesquisadores como Donald Schön e Kenneth Zeichner, dos Estados Unidos, António Nóvoa e Isabel Alarcão, de Portugal, Gimeno Sacristán e Angel Pérez Gomez, da Espanha, e os brasileiros Selma Garrido e José Carlos Libâneo, que debatiam a formação inicial e continuada de professores nos diversos países.

No Brasil, a difusão ocorreu, especificamente, nos inícios dos anos 1990 com as obras de Nóvoa, Alarcão e Perrenoud, que chegaram evidenciando o papel da reflexão no aprimoramento profissional do professor (VITALIANO e VALENTE, 2010). Apesar da forma particular como cada um dos autores trata essa temática, ela era tomada por todos como um conceito estruturante da formação docente. Deste modo, cabe apontar que “o designado paradigma reflexivo para formação de professores surge, assim, como uma reação contra a visão de professor como técnico a rejeição de um paradigma que considera os professores como utilizadores passivos de teorias externas à prática da sala de aula” (DUARTE, 1998, p.6). Conforme Zeichner (1993), esta proposta de formação de professores deveria ultrapassar a visão dicotômica entre teoria e prática e mais do que estabelecer a relação teoria e prática, ou seja, a reflexão podia aprimorá-la.

Analisando a importância da reflexividade na formação do professor, diversos pesquisadores da área de Educação Especial (JANNUZZI, 1992; GLAT, 1995; CARTOLANO, 1998; BUENO, 1999; MANTOAN, 2007) sugerem condições semelhantes aos apresentados para formação de professores reflexivos, como a valorização da reflexão sobre a ação e o fato de considerar que a escola deve ser um local de convivência democrática, onde as decisões sejam compartilhadas.

Nossa discussão encontra âncora nesses estudiosos há pouco mencionados, ao pressupor que o professor de alunos com necessidades educacionais especiais é um profissional capaz de refletir a respeito de suas ações, tomar decisões a seu respeito e criar opções procedimentais fundamentadas nessas ações cotidianas. Ainda consideramos que as habilidades necessárias para o exercício dessa atividade docente se compatibilizam com

a proposta de formação de um professor reflexivo, já que o contexto educacional inclusivo desafia o profissional da educação a refletir criticamente acerca da sua prática e seu contínuo processo de formação. Ou seja, esse movimento parte principalmente da auto-percepção, que instiga à busca de meios para construir-se como autor dos processos de mudança no exercício do ser docente.

Desse modo, pensar a formação de professores reflexivos como elemento primordial para inclusão escolar implica desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno, bem como na ruptura dos velhos paradigmas de uma educação padronizada que segrega e exclui aqueles que não se enquadram nos padrões de normalidade. Isto alude deixar algumas fórmulas antigas para trás, pois estas não respondem à gama de situações ocorridas na sala de aula. Esta constatação deriva, sobretudo, do fato de que a elaboração cotidiana inclusiva não dispõe de 'receitas prontas' cujos resultados estejam previstos. Daí a necessidade da reflexão, porque esta

Não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que isso, ela é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação refletiva envolve, também, mais do que solução-de-problemas por procedimento lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 9).

Por isso, torna-se imprescindível o professor pensar sobre 'o quê' e 'como fazer', na busca sempre dos porquês, com a intenção de provocar mudanças, ou seja, refletir sobre os acontecimentos e a respeito das formas de pensar e de agir, surgidas no contexto da ação que orientam a ação posterior. Como bem comenta Arendt (1984, p. 93) "pensar sobre o que se faz é uma manifestação da condição reflexiva das pessoas em todas as suas atividades conscientes".

Portanto, é por meio do exercício da reflexão em um nível crítico que o professor poderá mudar suas práticas atuais e melhorar sua futura prática. Nessa perspectiva, o discurso teórico se aproxima da prática ao ponto de ambos se fundirem. E isso só se torna possível mediante o primeiro movimento de distanciamento desta, ao ponto de enxergá-la como objeto de análise própria do professor, para depois dela se reaproximar, num contínuo artifício de redimensionamento da atividade docente. Sacristán (1999) considera que esse processo reflexivo acontece sob três níveis: o primeiro conjetura o distanciamento, pelo agente, de sua ação como condição para entendê-la e representá-la. No segundo nível, a reflexão está ligada aos processos de reprodução-inovação, projetando-se como fator de transformação na construção do futuro como algo diferente do presente. A reflexibilidade de

terceiro nível nos permite situar a educação sob as bases de quem a pensa e quem a desempenha (MENEZES, 2012, p 85).

Essa reflexão não se limita à mera atividade de meditar, de pensar sobre algo, mas implica um processo de investigação interior que pressupõe um distanciamento do senso comum. É a superação do saber ingênuo, produzido pela prática docente espontânea, rumo à rigorosidade metódica, caracterizada pela curiosidade epistêmica (FREIRE, 2011, p. 39-40).

Também neste sentido, Matos (1998), apoiando-se fortemente em uma tradição filosófica, reafirma que a reflexão implica um distanciamento, uma verificação a distância; é assim um ato consciente. Esse autor procura demonstrar que a reflexão vai muito além da simples tradição cartesiana de meditar, pois implica a ação deliberada do sujeito, é “inerente à natureza do ser humano”. Para ele, a reflexão é uma possibilidade de “diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo” (MATOS, 1998, p.294).

Com base nesse fato, esclarecemos que essa prática do professor se caracteriza na existência de saberes que também peculiarizam a profissão docente, e são desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. Tardif (2002) destaca a ideia de que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das Ciências da Educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma escolar de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais).

Apesar de reconhecer os diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif (2002) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais no que concerne aos demais saberes dos professores. Isso se justifica, principalmente, pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação. Essa relação de exterioridade mantida pelos professores no tocante aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais, pois é sobre eles que os docentes mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

Esclarecendo essa afirmação, percebemos que, no exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas com base nas quais se fazem necessárias: habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como

segurança para decidir qual a melhor estratégia diante de um evento. Cada situação não é exatamente igual a outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico (SANTOS, 1998).

Esses professores adquirem e produzem saberes no cotidiano de suas ações diante de dilemas, mudanças, incertezas e conflitos, necessitando permanentemente de práticas intencionais, o que exige reflexão. Como elucida Therrien (1997, p, 10), "este aprender no fazer em situação de interação significa a prática reflexiva construindo o saber da experiência". Neste sentido, a reflexividade pode ser reconhecida no estudo dos saberes, particularmente por meio do enfoque dos saberes experienciais, uma vez que, por meio da experiência cotidiana, o docente passa a articular suas atitudes reflexivas com a prática educacional.

Colaborando para esse pensamento, O'Brien e O'Brien (1999) assinalam que refletir sobre a prática ajuda o professor a desenvolver novas habilidades e a lidar melhor com as dificuldades de seu cotidiano, especialmente naquelas situações nas quais o profissional se sente ansioso, por não se considerar preparado para atender às necessidades dos alunos especiais que estão inseridos em sua sala de aula. Nesse sentido, Schön (2000) esclarece que na medida em que o profissional traz para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, ou seja, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Quando o profissional faz essa reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, ele está refletindo na ação. Essa etapa permite uma reorientação da ação no momento em que se está vivendo. Se essa reflexão acontece após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Outro momento deste processo de reflexão é a reflexão sobre a reflexão na ação, onde se processa algo mais elaborado, no qual o profissional busca a compreensão da ação, constrói sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação (SCHÖN, 2000).

A este respeito, temos as análises de Alarcão (2005), Duarte (1998), Gómez (1995) e Nóvoa (1992), as quais acrescentam que o pensamento reflexivo do professor integra o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, levando o docente a desenvolver e constituir a forma pessoal de conhecer, de modo a compreender futuros problemas ou até mesmo descobrir soluções.

Dessa forma, retomamos Alarcão (2005) para esclarecer que a noção de professor reflexivo se fundamenta na consciência da capacidade do pensamento de reflexão, na qual caracteriza o ser humano como criativo e não como reproduzidor de ideias e práticas. Outrossim, reforçamos esta ideia em Duarte (1998, p. 15), ao destacar que esse processo se inicia mediante a explicitação “do pensamento do professor sobre o ato educativo, o confronto deste com os problemas da realidade, com alternativas de seus pares e outras perspectivas teóricas”.

Portanto, “o pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, um ato de procura e inquietação” (DEWEY citado por UTSUMI, 2009, p.2), esta necessidade de buscar soluções para as dúvidas que se colocam de forma desafiadora, como fator básico e orientador de todo o mecanismo da reflexão. Assim sendo, o professor tem a possibilidade de transformar e enriquecer o seu pensamento, por meio de reflexões teóricas e práticas. Para isso, o profissional deve estar aberto para fazer revisões de seu referencial teórico adquirido em seu processo formativo, de modo a melhorar o desenvolvimento de sua prática.

Deste modo, compreendemos que a reflexividade se expressa como um processo, e não uma prática isolada. Ocorre antes, durante e após a ação. Considera-se a realidade como movimento, o contexto social e a ação, sendo, portanto, indissociáveis. Pressupõe uma intencionalidade, que se concretiza na relação da teoria com a prática, por exemplo, no contexto da escola inclusiva, isto é, a reflexividade como sustentação da prática educativa.

Nessa mesma direção, Sacristán exprime a ideia de que (1999, p. 33) “a ação é aquilo, dentre tudo o que ocorre, que aparece respaldado por uma intenção, o que introduz uma mudança essencial qualitativa na esfera do real ocupada pelo homem”. A ação não envolve somente o “saber fazer”, mas ela é mediada por uma nova visão desde o estabelecimento de mediações entre si mesma, os homens e a sociedade no sentido mais amplo, permitindo se situar, levando a mudanças. Para isso, é necessário o professor ter consciência de suas ações para se sentir seguro sobre o ajuste daquilo que deve fazer, ou seja, por meio da análise dessas ações, encontra indícios assinalados para um componente cognitivo intrínseco à ação: a flexibilidade. Como destaca Libâneo (2012, p. 80), essa prática “refere-se ao caráter reflexivo da razão, implicando a capacidade de pensar, a auto-reflexão, a intencionalidade e o “empoderamento” dos sujeitos, frente à realidade”.

Nesse sentido, cabe aos professores, “enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, ampliando princípios gerais e conhecimentos científicos” (GÓMEZ,

1995, p. 96). Para dar conta dessas exigências, Nóvoa (1992, p.25) propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”.

Assim, concordamos com Sacristán (1999, p.45) quando esclarece que a reflexividade, “é uma exigência que nos impomos a nós mesmos e aos demais em relação aos motivos que orientam a nossa ação, para que seja contrastada com as normas de comportamento aceitável”. Essa reflexividade estimula o professor a refletir sobre suas ações, tomando decisões e criando alternativas fundamentadas em teorias que conjeturam em atitudes realizadas no dia a dia para o exercício da atuação de um professor reflexivo (VITALIANO e VALENTE, 2010). Nessa perspectiva, uma atividade reflexiva na concepção de Dewey (1959) envolve uma “situação pré-reflexiva”, na qual corresponde à origem da questão a ser resolvida, isto é, uma situação incômoda, embaraçosa, perturbada ou confusa no início, que quando esse problema já foi resolvido, conseguindo a conclusão, tem-se a “situação pós-reflexiva” esclarecida; pois, “[...] a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio [...], numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (DEWEY, 1959, p.106).

Sobre isso, Zeichner (2008) aponta que as práticas reflexivas são geradoras de questionamentos e argumentações, conduzindo a melhor compreensão dos significados de saberes relacionado ao ensino e, portanto, possibilitando aprendizagens significativas e autônomas. Partindo dessa constatação, Fernández (1998, p. 81) assinala que para “favorecer la reflexión y la autoformación del profesorado es, por lo tanto, uno de los pilares básicos para el desarrollo de la diversidad”. Este raciocínio abrange a educação inclusiva e o que mais comumente se atribui como lema “a educação para todos”. Nesse todo, inserem-se as diferenças, o que pressupõe o reconhecimento de parte integrante da sociedade e do contexto educacional. Portanto, compreendemos que a tendência de formação de professores reflexivos caracteriza-se como sendo a mais adequada dentro da perspectiva inclusiva, porque esta possibilita aos professores se perceberem como construtores e transformadores sociais.

Assim, o professor adota uma postura reflexiva, investigativa e crítica na busca de conhecer e compreender os elementos, os atores, as dinâmicas que se penetram em sua sala de aula. É nesse sentido que a reflexividade passa a ter um lugar de destaque no contexto escolar, onde o docente desenvolve seu ofício, bem como permite ao professor refletir sobre a própria prática, assumindo a postura de reformulação dela quando for necessário. Colaborando com esse pensamento, Robledo (2010, p. 96) sugere que essa

formação *“ha de ir encaminada a la reflexión, el conocimiento, la cooperación, la colaboración y el diálogo”*.

Em razão do exposto, destacamos que o paradigma do professor reflexivo contribui para a formação e/ou atuação do docente de forma contundente em direção à inclusão. Esse professor reflexivo não se faz somente com base em uma boa formação teórico-metodológica, tampouco os cursos de graduação conseguem dar subsídios suficientes para que um professor se torne reflexivo. Assim, entendemos que isso se dá pela concretização coletiva de ações pensadas, provenientes de suas atividades, com origem nas quais ele as estrutura e orienta consciente de operar mudanças. É certo, contudo, que esse profissional reflexivo vai se moldando com o tempo, por meio de frustrações e lutas diárias no exercício da docência.

Daí surge à necessidade de buscar mudanças e/ou transformações da prática do professor, a fim de conquistar maior autonomia. Isso repercute em ações como: domínio dos conteúdos científicos nos aspectos epistemológicos e históricos, explorando suas relações com o contexto social, econômico e político; questionamento das visões simplistas de ensino, geralmente centradas no modelo transmissão-recepção e na concepção empirista-positivista; no saber planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que privilegiem a reconstrução do conhecimento e na concepção do cotidiano da sala de aula como objeto de investigação, ponto de partida e de chegada de reflexões e ações baseadas na articulação da teoria-prática (VITALIANO e VALENTE, 2011). Ao cortejar essas ações necessárias para os docentes, destacamos a formação continuada como sendo o mecanismo que contribui para a reflexão da e sobre a prática pedagógica, conforme expressamos no tópico a seguir.

5.2 Formação continuada: reflexão da e sobre a prática pedagógica

A formação continuada de professores apresenta-se como importante condição de ampliação das práticas pedagógicas, entendidas como base em dois pressupostos: o primeiro inclui diretamente o processo crescente de autonomia e o outro acomoda a ação de pensar-fazer. Isso significa que a prática pedagógica não se restringe ao mero aspecto formal, científico, voltado apenas para a transmissão de conteúdos preparados antecipadamente, mas fundamentada em uma abordagem reflexiva, proporcionando condições para tornar o professor mais apto a analisar as questões cotidianas do seu fazer docente e agir sobre elas de forma intencional, contextualizada e exitosa.

Esse processo de formação implica a elaboração de saberes da profissão docente, que abrangem os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos. O primeiro advém da prática ao longo da carreira, não atingindo o estatuto pelo tempo e/ou quantidade, mas sim pela reflexão permanente. O segundo refere-se pelo domínio da área específica (Matemática, História, Artes e outras) na qual os professores ministram suas aulas: O terceiro é entendido como os que viabilizam a ação do ensinar (PIMENTA, 1999).

Neste sentido, para a autora, esses três saberes identificam o que é necessário saber para ensinar, uma vez que, são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, permitindo os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, constituir seus saberes necessários ao ensino.

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial e continuada, serão reformulados e reconstruídos no dia-a-dia, “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (IMBERNÓN 2010, p.50). Como bem destaca Pimenta (1999), no tocante ao aparecimento da questão desses saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor, essa identidade faz com a:

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Dessa forma, recobra a importância de se considerar o professor em sua formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes em confronto com sua prática vivenciada. Portanto, esses saberes vão se constituindo desde uma reflexão na e sobre a prática. Entendemos, então, que essa formação continuada deve ser tomada como aprendizagem constante, conectada com as atividades e práticas profissionais, assumindo, assim, características de um *continuum*, por via de “um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p.25) e não por acumulação de cursos e técnicas.

Nessa perspectiva, entendemos que essa formação possibilita um novo sentido à prática pedagógica, contextualiza novas circunstâncias e ressignifica a atuação do

professor, bem como traz novas questões da prática e busca compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, permitindo a articulação de saberes na elaboração da docência, e ainda, dialogando com os que estão no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Nesse sentido, acreditamos numa formação continuada de professores com suporte na reflexão da e sobre a prática pedagógica, e que, ao mesmo tempo, conduza o docente a perceber suas ações, e também como estas são realizadas, para que “pensando criticamente a prática do hoje ou do ontem, se possa melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Isso vislumbra uma prática que transcenda a reflexão e contemple a dimensão ideológica, política e social, provocando mudanças para incluir todos os alunos, inclusive aqueles que demandam por maior apoio no processo educacional.

Assim sendo, o professor deve estar disposto a enfrentar as mudanças, os novos desafios que a sociedade lhe impõe, com vistas a melhorar sua prática pedagógica, preocupando-se com os processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Nesta situação, Veiga e Viana (2010) apontam ser necessário formar professores que preparem o estudante para encarar as diversidades sociais da conjuntura atual, mediante práticas inovadoras e interessantes, concedendo e estimulando no aluno a vontade de adquirir e construir o conhecimento a fim de responder aos desafios sociais; ou seja, essa formação não tem caráter acrítico e alienado, visando à habilitação rápida por treinamento e a quantificação resumida do conhecimento, mas “[...] um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 32).

A este respeito, Chavier (2006, p. 216) pondera que “a formação continuada e contextualizada de professores deve ser priorizada, ao contemplar suas necessidades teórico-práticas, orientadas ao entendimento de que a transformação da sociedade decorre do respeito à diversidade dos sujeitos que a compõem”. Corroborando com esse entendimento, Veiga (2007) menciona que:

[...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana (VEIGA, 2007, p. 17).

Percebemos, portanto, que a prática docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque envolve concepção, consciência, reflexão sobre a ação desenvolvida, estudo e análise da realidade

a qual está inserido, no caso específico deste estudo, a escola regular. Em outras palavras, o professor ao contextualizar o ambiente onde atua, fundamenta teoricamente suas ações, percorrendo um caminho apto para responder as dificuldades sentidas em sua prática. Indo para um exemplo prático: seja o professor da sala de aula comum que tem um aluno com autismo e está querendo se comunicar com esse aluno, mas não compreende o que este, quer dizer, por conta de ter um comprometimento na comunicação/linguagem oral. Esse aluno só precisa ir ao banheiro e o professor não o entende: então esse docente vai refletir ali, naquele contexto imediato, em simultâneo com a ação de mobilizar forças para entender o que o aluno lhe quer comunicar. Essa ilustração que fizemos exemplifica a reflexão na ação, porém, ainda utilizando o exemplo do mesmo professor, suponhamos que este, após a aula, começa a reconstruir mentalmente a situação vivida com o aluno, tentando analisá-la retrospectivamente, ou seja, tentando descobrir formas de comunicação mais exitosas com esse aluno em situações futuras, e até mesmo pensar o que deveria ter feito para se comunicar melhor naquele momento: então aí se configura um exemplo de reflexão sobre a ação, conforme postula Schön (2000).

Dessa forma, percebemos que a reflexão “nos permite fazer um distanciamento da nossa prática pedagógica, para podermos perceber com maior clareza como organizamos as tarefas e as atividades, nas quais estão inseridos os conteúdos e as habilidades que queremos trabalhar” (TERRIEN e NÓBREGA-TERRIEN, 2013, p. 626) com os alunos. Ao buscar respostas às questões advindas da sua prática cotidiana, o professor passa a desempenhar “uma prática reflexiva, desenvolve uma postura investigativa, autocrítica e de autoavaliação, que lhe confere um saber prático e, por consequência, maior autonomia” para desenvolver seu trabalho (PARIZZI e REALI, 2002, p. 86). Este percurso reflexivo leva o docente a atuar com maior consciência e preparação, possibilitando uma nova prática, com novos olhares para as necessidades dos alunos.

Sabemos, no entanto, que refletir sobre a prática e as relações que acontecem a partir desta, não ocorre de forma tão simples, pois, embora a reflexão seja atributo dos seres humanos, ganha novo significado no campo do trabalho docente, mesmo que tal conceito não seja unívoco e possua distintos enfoques epistemológicos. Uma vez que, nem toda reflexão é do mesmo nível, seu “enfoque reflexivo finda naquilo que ignora” (GIROUX, 1997, p.15). De acordo com Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 372) a reflexão

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Com base nessa afirmação, refletir sobre a prática e transformá-la com suporte nesta reflexão, são ações que ocorrem de forma dialética, sendo que os professores constroem o próprio conhecimento ao entrarem num diálogo, tanto com a situação concreta de sua ação, quanto ao conhecimento que orientará essa ação. Então, “[...] dentro deste enfoque o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move” (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373). Praticar a reflexão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento realizada no espaço e no tempo, por meio de estratégia ou procedimentos que favorecem sua melhor realização.

Por exemplo, no cenário cotidiano de docentes que atuam com alunos especiais numa escola inclusiva, esses profissionais devem ser capazes de criar ambientes educativos em que os alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização e com os potenciais de aprendizagem, possam desenvolver-se em seu processo ensino-aprendizagem. Para tanto, é pela reflexão que o professor se avalia e julga as melhores formas de planejamento e execução da aula. Diversos pensamentos podem surgir como: “era pra ter feito isso”, “será que todos os alunos entenderam”, “poderia ter feito de outra forma”, “por que tal aluno não participou da atividade proposta” Esses questionamentos nortearão a prática pedagógica e torná-la-ão mais eficiente. De modo mais direto: essa prática vai sendo “modelada” por um processo de (auto) reflexão a partir do momento em que, após um “pensar sobre” de uma atividade, aula e/ou ação realizada, ou seja, o professor busca a melhor estratégia para a tomada de decisões e soluções, de modo a proporcionar coerência e estabelecer uma direção para sua ação.

Assim sendo, compreendemos que a prática pedagógica se expressa como um fazer diário do professor, a qual depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu trabalho e da reflexão diária que impõe todas as ações pedagógicas. Esse professor é definido como ator, “um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta” (ZIBETTI; SOUSA, 2007, p. 250).

Portanto, percebemos que, para isso ocorrer, faz-se necessária uma postura crítico-reflexiva do docente, de modo a questionar seus discursos e práticas, refletindo se suas ações estão voltadas para os seus interesses ou para a criação de oportunidades de transformação social mais ampla. Essa reflexão é a geração da consciência sobre a ação, manifestada na forma de representações diversas, como crenças, esquemas cognitivos,

lembranças distintas que alimentam a memória do material para pensar sobre ações passadas e presentes, bem como para orientar ações futuras (SACRISTÁN, 1999).

Pelo exposto, fica evidente que essa ação, voltada para a reflexão do professor, o caracteriza como um profissional que intencionalmente submete sua prática a questionamentos com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, e isso inclui os com deficiências. Portanto, a formação continuada baseada na reflexão da e sobre a prática pedagógica pode percorrer um caminho que leva o professor a atuar com maior consciência e autonomia. Entendemos, com isso, que o aprofundamento dos níveis de reflexividade cria habilidades para ajudar cada vez mais o professor a lidar com seus alunos.

Com base no quadro teórico explicitado nestes capítulos, bem como no estado da questão, valemo-nos da formação dos argumentos desta dissertação, na qual ancoramos as análises dos achados empíricos. Assim, nos remetemos ao próximo capítulo, que assinala o caminho metodológico trilhado para encaminharmos as buscas dos referidos achados.

6 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo metodológico, evidenciamos os percursos por nós adotados ao longo da investigação, que se delineou dentro de um planejamento acompanhado pelo rigor que uma pesquisa científica exige. Esse caminhar envolveu um método empregado, que contribuiu para aquisição de conhecimentos e descobertas do objeto de estudo *A formação continuada de professores da escola regular para a educação inclusiva*.

Partindo desse objeto, o campo (escola regular) tornou-se um palco de manifestações intersubjetivas de interação do pesquisador com os sujeitos investigados (professores), mediante procedimentos e técnicas viabilizadas para se atingir os objetivos propostos no estudo.

Deste modo, trazemos os passos trilhados para dar respostas às indagações contidas nos objetivos. Conforme já referido, essa investigação teve como objetivo maior *analisar as contribuições de uma formação continuada, no âmbito de curso Lato Sensu para as práticas pedagógicas dos professores da escola regular em Fortaleza-CE, com vistas à educação inclusiva*; mais especificamente, a proposta da pesquisa buscou:

- Diagnosticar o cenário da formação continuada em Educação Inclusiva no âmbito de cursos *Lato Sensu* nas instituições públicas de ensino superior em Fortaleza;
- Identificar o perfil de alunos/professores que buscam e realizam o curso de formação continuada em educação inclusiva;
- Conhecer as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por estes alunos/professores antes e após a realização dessa formação continuada em educação inclusiva; e
- Identificar junto aos alunos/professores os fatores que interferem, facilitam e/ou dificultam na realização destas práticas inclusivas.

Considerando esses objetivos da pesquisa, esboçamos a seguir nossas opções teórico-metodológicas, relacionando primeiramente paradigma, tipo de pesquisa e método escolhido. Posteriormente, o cenário da investigação, curso a ser investigado, os sujeitos do estudo, instrumentos de coleta de dados, a estratégia adotada para a organização e análise dos dados e, por fim, os procedimentos éticos da investigação.

6.1 As opções teórico-metodológicas da pesquisa: a escolha de um caminho

A escolha do objeto de estudo e a definição do problema de investigação de forma adequada contribuem para que encontremos o melhor caminho a ser percorrido na trajetória da pesquisa. Com amparo em Minayo (1994), toda investigação se inicia por um problema, questão, dúvida, ou uma pergunta já existente em conhecimentos anteriores, mas que também possam vir a suscitar novos referenciais.

Neste sentido, ressaltamos não só nossa experiência em formação na educação inclusiva, bem como a investigação anterior realizada (NUNES, 2011), que teve como propósito compreender o lugar e o significado da educação inclusiva nos cursos de graduação em Pedagogia e Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na qual enfocamos as concepções de coordenadores e professores sobre essa formação inicial. Os resultados deste estudo revelaram entre outras questões, a fragilidade dessa formação inicial.

Em decorrência dessa constatação citada acima, o desafio da inclusão delineia-se como exigência de uma formação profissional para dar conta das necessidades sentidas pelos professores da escola regular. Por conseguinte, pressupomos de início, que para promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos os alunos em salas regulares, faz-se necessária uma formação continuada do docente que atua em vários níveis e exerce a função de professor de sala de aula do ensino regular, denominada de classe comum.

Ante essa constatação, direcionamos nossa atenção para a formação continuada, analisando as contribuições de uma formação continuada em educação inclusiva no âmbito de curso *Lato Sensu* (especialização) para as práticas pedagógicas dos professores da denominada escola regular. Para isso, adotamos os pressupostos da abordagem qualitativa no processo investigativo desta proposta, por possuir algumas características básicas que subsidiam esta investigação.

Estes pressupostos se ancoram primeiramente em Bodgan e Biklen (1994), que assinalam a pesquisa qualitativa como abordagem que tem o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com os resultados; e a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo. Dentre essas características, ressaltamos que, na nossa pesquisa, tivemos o contato direto com o ambiente natural (escola regular), local onde se efetivou parte da coleta de dados, mediante a utilização de equipamentos de áudio (gravador) e apontamentos descritivos para

possibilitar posteriormente o detalhamento das práticas pedagógicas dos professores, já que nosso interesse maior foram as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores antes e após a realização da formação continuada (especialização) em educação inclusiva.

De acordo com as características há pouco apontadas, Denzin e Lincoln (2006, p.21) destacam a abordagem qualitativa como “um conjunto de atividades interpretativas não privilegiando uma única prática metodológica em detrimento de outra”. Ainda tomando emprestadas as palavras desses autores, podemos dizer que ela não possui uma teoria ou um paradigma único, sendo considerada também como “interdisciplinar, transdisciplinar e multiparadigmática” (DENZIN; LINCOLN, 2006 p.21).

Isso nos permite assinalar que o objeto de pesquisa (*a formação continuada de professores da escola regular para atuar na educação inclusiva*) poderia ter sido investigado por diferentes olhares, bem como diversos caminhos (procedimentos e instrumentos) a serem trilhados para o seu processo de análise (método/técnicas). Com efeito, entendemos que o caminho pelo qual elegemos foi o mais adequado para responder aos objetivos desta investigação.

Com amparo nestas considerações, optamos pelo paradigma naturalista ou construtivista, conhecido também como interpretativo, cuja característica principal se refere à interpretação do fenômeno pesquisado, amparado na percepção dos sujeitos envolvidos em um contexto específico. Assim, acreditamos que a escolha do paradigma é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois direciona e possibilita para a indicação do método mais apropriado a ser utilizado neste estudo.

Conforme Alves-Mazzotti citando Guba (1996), este paradigma possui subsídios que o consideram como inerente a esta temática, portanto, destacamos o relativismo, que permite e entende as distintas interpretações sobre uma mesma realidade (prática pedagógica do professor), porquanto as realidades existem por meio de múltiplas elaborações mentais, locais e específicas, sustentadas na experiência social de cada pessoa. Outra característica deste paradigma é a subjetividade, por meio dela, podem vir à tona as interpretações mantidas pelos sujeitos. Deste modo, a interação pesquisador e sujeito da pesquisa (professor da escola regular) é fundamental para que haja, não somente, a verbalização, mas também a expressão como um todo destas interpretações. Portanto, com as interpretações dos professores egressos do curso *Lato Sensu* em educação inclusiva, foi possível analisar as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas desses professores da escola regular.

De acordo com esses argumentos postulados, cabe frisarmos que os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p.13). É por meio de um paradigma, pois, no caso desta investigação (paradigma de pesquisa construtivista) que encontramos um modo de entender e assim buscar as respostas dos problemas de nossa pesquisa.

Haja vista o paradigma referido, optamos, como base teórico-metodológica para subsidiar a conduta em campo, o método do Estudo de Caso, adotado por Stake (2007) e Yin (2005), que são reconhecidos como expertos no assunto, além de André (2005), que, dentre outros pesquisadores brasileiros, desenvolve estudos considerados como referência a subsidiar a compreensão deste método de pesquisa.

Ressaltamos, no entanto, que Stake (2007) se encontra mais afinado com o paradigma que norteia essa investigação, o construtivista, conforme referido anteriormente. Yin (2005) é, também, contudo, importante referência neste estudo, mesmo sendo considerado pós-positivista. Alves-Mazzotti (2006), ao referir-se aos dois autores, assevera que ambos, apesar de apresentarem algumas diferenças irreconciliáveis, vinculadas aos paradigmas nos quais operam, estão de acordo sobre algumas questões essenciais.

Assim sendo, para Yin (2001) o estudo de caso tem a função de investigar um fenômeno (prática pedagógica) em um determinado contexto da vida real (escola regular), “especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Esse método caracteriza-se como um estudo enraizado de uma unidade em seu dinamismo próprio (STAKE, 1998), desvelando a realidade que permeia o objeto de estudo propriamente dito, e não no seu modo operatório.

Desse modo, consideramos o Estudo de Caso o mais adequado para a nossa investigação, porque investiga o caso em detalhes e com profundidade no contexto natural dos acontecimentos, considerando as complexidades presentes para representar a realidade de uma maneira singular, multidimensional e historicamente situada (BODGAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Temos o intuito de analisar um caso particular (egressos do curso de especialização em educação inclusiva), retratando o objeto de estudo mais próximo de sua realidade, natureza e dinamismo, vale ressaltar, ainda, que o *estudo de caso* aqui proposto é um ‘estudo de caso único’, de modo que o pesquisador se concentra em apenas um caso, uma unidade ou pequeno grupo (YIN, 2001).

Tomando os ensinamentos apontados por Chizzotti (2006), esse autor explicita que o Estudo de Caso é uma estratégia bastante utilizada no contexto contemporâneo das pesquisas em educação, porque tem como objetivo reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, dessa forma, alcançar um conhecimento mais profundo sobre esse objeto, esclarecendo questões pertinentes, como: quais as possíveis contribuições de uma formação continuada em educação inclusiva no âmbito de curso *Lato Sensu* (especialização) para as práticas pedagógicas de professores que atuam na escola regular?

Entendemos que os princípios deste tipo de investigação comungam para o esclarecimento dessa questão central, já que, com amparo nos ensinamentos de Stake (2007), o Estudo de Caso permite uma análise detalhada e em profundidade do contexto, observando o dinamismo próprio, possibilitando informações relevantes para a tomada de decisões. Com efeito, permitem novas descobertas, por apresentar um caráter flexível de planejamento, e enfatiza a multiplicidade de instrumentos e procedimentos.

Outras autoras como Lüdke e André (1986), quando se referem ao Estudo de Caso, para elas considerado estudo de caso etnográfico⁷, acentuam que: 1) visa à descoberta; 2) enfatiza a interpretação em contexto; 3) busca retratar a realidade de forma completa e profunda; e 4) procura representar os diferentes e às vezes os conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social. Portanto, acreditamos que com esse método respondemos às questões pertinentes que norteiam esta proposta, uma vez que analisamos um caso particular (egressos do curso em educação inclusiva) em sua complexidade e totalidade, retratando o objeto em estudo o mais próximo do real para conhecer as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelos professores nas escolas regulares em que atuam.

6.2 O cenário da investigação: cursos de formação continuada, *lato sensu*, nas instituições públicas do ensino superior em Fortaleza

Consoante ao cenário de formação docente, nos últimos 20 anos temos visto os discursos de políticos e educadores voltando-se com muita frequência para essa temática, conforme os planos de governos, legislação educacional e eventos da área de educação ligados às universidades. O magistério hoje se dá em uma sociedade em mudança, e os cursos de especialização caracterizam-se como um caminho interessante para os profissionais que terminaram a graduação e buscam dar continuidade aos estudos, objetivando enfrentar os novos desafios e obter maior conhecimento. Constituem, portanto,

⁷ As autoras entendem o estudo de caso etnográfico como uma concepção específica: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso, isto é, dentro da abordagem interpretativa de pesquisa e dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa.

importante espaço para o desenvolvimento profissional dos professores, especificamente aqueles cursos cujo aspecto determinante é a efetivação de uma política de inclusão e disseminação de propostas educacionais que, de fato, contribuam com o processo ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Então, destacamos aqui algumas informações relevantes sobre o nosso cenário investigativo, com o intuito de oferecer um diagnóstico dos cursos de formação continuada, *Lato Sensu*, voltados para a área de educação inclusiva e especial, oferecidos pelas instituições públicas do ensino superior na cidade de Fortaleza.

Assim, optamos por essas duas áreas, porque entendemos que uma não exclui a outra, ao ponto de ambas se relacionarem, de modo que a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas, atuando de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular (BRASIL, MEC, 2008). Outra vez, se pensarmos em educação inclusiva para um determinado aluno, significa que ele, naquele momento, por apresentar uma necessidade educacional especial, está sendo objeto da educação especial. Vale ressaltar, entretanto, que talvez, por conta das atuais políticas educacionais, criou-se uma falsa dicotomia entre educação inclusiva e educação especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra (GLAT e BLANCO, 2007; PLETSCHE, 2010; MENDES 2010). Na realidade, porém, ocorre justamente o contrário, pois em um sistema educacional inclusivo é fundamental a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da educação especial.

Assim, ressaltamos o delineamento dos cursos de formação continuada, *Lato Sensu*, voltados para a área de educação inclusiva/especial que são ofertados pelas instituições públicas do ensino superior, em Fortaleza. Nesse caso, a duas universidades: Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Para identificação desses cursos, realizamos um levantamento inicial (Out/2011) por meio dos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação da UFC e da UECE. Constatamos seis cursos oferecidos por essas duas universidades, ou seja, na UFC identificamos três cursos: Curso de Especialização em Educação Inclusiva (Faculdade de Educação – FACED), Curso de Especialização em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino (FACED) e Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (FACED). Na UECE há três cursos: Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental⁸ (Centro de Educação – CED), Curso de Especialização em

⁸ Atualmente a nova terminologia é Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), segundo a Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD).

Educação Inclusiva (CED) e Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos voltado para as pessoas com deficiência (CED), conforme podemos observar no Quadro 10.

Quadro 10: Universidades, departamentos, cursos de formação continuada, *Lato Sensu*, oferecidos na UFC e UECE e ano de criação. Fortaleza/CE, 2012.

Universidades	Departamentos	Cursos	Criação
UFC	Faculdade do Centro de Educação	Curso de Especialização em Educação Inclusiva	1988
UFC	Faculdade do Centro de Educação	Curso de Especialização em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino	1988
UFC	Faculdade do Centro de Educação	Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)	2007
UECE	Centro de Educação	Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental	2003
UECE	Centro de Educação	Curso de Especialização em Educação Inclusiva	2003
UECE	Centro de Educação	Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos voltado para as pessoas com deficiência	2003

Em decorrência desse mapeamento, realizamos visitas (Ago-out/2012) às coordenações desses cursos para comprovar as informações fornecidas pelos endereços eletrônicos das duas universidades, com o intuito de sabermos se estes cursos ainda estavam sendo ofertados. Dessa forma, foi possível averiguar que apenas dois cursos de especialização estavam funcionando regularmente, conforme podemos perceber no Quadro 11.

Quadro 11: Universidades, cursos e situação da formação continuada, *Lato Sensu*, na UFC e UECE. Fortaleza/CE, 2012.

Universidades	Cursos	Situação
UFC	Curso de Especialização em Educação Inclusiva	12 anos desativado
UFC	Curso de Especialização em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino	12 anos desativado
UFC	Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Em funcionamento
UECE	Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental	8 anos sem conseguir formar turmas
UECE	Curso de Especialização em Educação Inclusiva	Em funcionamento
UECE	Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos voltado para as pessoas com deficiências	Não iniciou inscrição

Ante essa constatação, verificamos que somente dois cursos (Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado-UFC e Curso de Especialização em Educação Inclusiva-UECE) estavam em funcionamento. Os outros quatro, conforme dados do quadro 11, na prática, não funcionam. Segundo informações recebidas das atuais e antigas coordenações dos cursos, os motivos se deram por desativação do curso (professora-coordenadora responsável se aposentou e ninguém deu continuidade ao trabalho), número insuficiente de alunos para formar turma ou, até mesmo, curso sem inscrições abertas para os alunos se matricularem.

No que se refere aos cursos que estão em funcionamento, esclarecemos que de acordo com o projeto político pedagógico (PPP) do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado-UFC, este foi estruturado em duas versões: na primeira, o curso de especialização com carga horária mínima de 360 horas; e, na segunda, o curso básico com carga horária mínima de 180 horas. Em 2007 deu-se início ao curso básico, na modalidade a distância, em convênio com o Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Neste ano, foram capacitados cerca de 1.178 professores em todo o Brasil; em 2008, foram capacitados 2.145 professores e, em 2010, começou o curso de especialização, na primeira versão, que também aconteceu na modalidade a distância com a participação de 3.150 professores, implicados em 420 municípios brasileiros (UFC, 2012).

Conforme podemos observar nesses registros, a versão iniciada em 2010 refere-se ao curso de formação continuada, *Lato Sensu*, que, no caso, é interesse de nossa pesquisa. Esse Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado-UFC foi estruturado em turmas de 20 professores-alunos e um tutor. Desse modo, 900 vagas foram distribuídas entre as secretarias municipais estaduais de ensino dos municípios, a critério do MEC. No Município de Fortaleza foram disponibilizadas 75 vagas, sendo todos os professores capacitados. Em 2013 foi iniciada a segunda turma, também com oferta de 900 vagas, sendo 75 destinadas aos professores da educação básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que atuam ou se comprometem a atuar no AEE das escolas de ensino regular das respectivas redes, na cidade de Fortaleza, com duração prevista de abril de 2013 a dezembro de 2014. Cabe ressaltar que o curso é oferecido gratuitamente, a distância, pela Internet, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, com encontros presenciais nos municípios-polo. Até hoje, já foram formados 6.473 professores.

Já o curso de Curso de Especialização em Educação Inclusiva- CED/UECE que também se encontra em funcionamento, foi criado no ano de 2003 tendo sua primeira turma iniciada em junho de 2003, objetivando preparar os professores da escola regular que têm

alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em suas salas de aulas e que se encontram despreparados para atuarem na educação inclusiva (UECE/CED, 2012). A seleção dos alunos acontece mediante análise do histórico de graduação, currículo, ficha de justificativa da escolha do curso e pagamento das taxas (18 parcelas de R\$ 180,00). Até fevereiro de 2013, formaram-se sete turmas de especialistas, conforme o Quadro 12.

Quadro 12: Turma, total de alunos, defesas e situação sobre o curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Turma	Total de Alunos	Defesas	Situação
01 – Fortaleza / 2003.1	44	23	Concluída
02 – Fortaleza / 2005.1	49	26	Concluída
03 – Fortaleza / 2006.1	40	26	Concluída
04 – Maranguape / 2007.2	43	14	Concluída
05 – Fortaleza / 2008.1	48	27	Concluída
06 – Fortaleza / 2009.1	47	22	Concluída
07 – Fortaleza / 2010.2	47	25	Concluída
08 – Fortaleza / 2012.1	48	-	Em andamento

É possível perceber que já foram concluídas sete turmas (2003.1, 2005.1, 2006.1, 2007.2, 2008.1, 2009.1 e 2010.2) com o total de 319 alunos matriculados, sendo que apenas 163 defenderam monografia. Apesar de esta ser obrigatória para obtenção do título de especialista em Educação Inclusiva de acordo com normas da PROPGPq/UECE, o discente tem até três anos para defender, mediante solicitação de requerimento, ou seja, justificando os motivos que o impediram de realizar, o trabalho monográfico. Caso ele, não defenda monografia neste prazo ou o pedido seja negado, recebe o título de aperfeiçoamento em Educação Inclusiva.

De posse dessas informações expostas no Quadro 12, notamos também que na turma (2007.2), o curso foi realizado no Município de Maranguape, oferecido pela UECE em parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); mas esse curso de especialização é realizado preferencialmente no *Campus* Itaperi, em Fortaleza (UECE).

Pelo exposto, fica evidente que os dois: Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado-UFC e Curso de Especialização em Educação Inclusiva-UECE se destinam à formação de professores para atuarem na educação especial e inclusiva, com foco nos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por fim, esclarecemos que o registro e as breves análises dos cursos de formação continuada, *Lato Sensu*, nas instituições públicas do ensino superior em Fortaleza, permitiram diagnosticar o cenário de nossa investigação. Com base nesses resultados, expomos a seguir o curso que investigaremos com maior profundidade.

6.3 Curso de especialização investigado

A escolha por investigar apenas um curso se justifica pelo fato de termos a oportunidade de aprofundar uma particularidade, de modo a permitir uma análise detalhada de um contexto de maneira singular, multidimensional e historicamente situada, uma vez que abrange como objetivo reunir os dados relevantes sobre esta formação e, assim, alcançar um conhecimento mais amplo.

Dessa forma, optamos pelo Curso de Especialização em Educação Inclusiva (UECE), já que se encontra em funcionamento; e, também, se destina a preparar os professores da escola regular que têm alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em suas salas de aulas, além de contemplar uma formação mais abrangente, na área em tela, se compararmos com o curso ofertado pela UFC, que é restrito ao serviço especializado. Daí vai ao encontro do nosso objeto de pesquisa (a formação continuada de professores da escola regular para atuar na educação inclusiva).

A opção por não investigar o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado-UFC explica-se ainda pelo fato do ano de término de sua primeira turma, no caso, em 2012, o que significa pouco tempo de atuação do professor (egresso) em sala de aula, uma vez que temos como objetivo analisar as contribuições dessa formação para as práticas pedagógicas com vista à educação inclusiva. Nesse sentido entendemos que o Curso de Especialização em Educação Inclusiva-UECE responderá nossas inquietações, expostas na introdução, que aqui novamente explicitamos: a formação continuada, de fato, contribui com a formação para a inclusão, porém, não somente em termos de conteúdos e sim de prática pedagógica na escola com os alunos com NEE? Quem procura essa formação já está na escola? São professores que iniciaram sua formação antes das mudanças legislativas nos currículos de graduação (Resolução CNE/CP nº1/2002 que estabelece a organização curricular da formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos específicos sobre as NEE nos currículos dos cursos de graduação) ou são jovens que, mesmo tendo se formado no currículo novo, não se encontram preparados para inclusão? Quem são esses professores?

Com o intuito de identificar o perfil de alunos/professores que buscam e realizam esse tipo de formação, consultamos as fichas de inscrição dos alunos matriculados nas sete

turmas (2003.1, 2005.1, 2006.1, 2007.2, 2008.1, 2009.1 e 2010.2) com o total de 319 alunos. Assim, obtemos informações relacionadas a idade, formação acadêmica e desempenho profissional. Quanto à faixa etária deles, constatamos idades entre 22 e 62 anos, conforme expomos no Quadro 13.

Quadro 13: Faixa etária, quantitativo e porcentagem dos alunos matriculados nas sete turmas do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Faixa etária	Quantidade	Porcentagem
22 a 27 anos	92	29%
28 a 32 anos	53	16%
33 a 37 anos	69	22%
38 a 42 anos	49	15%
43 a 47 anos	29	10%
48 a 52 anos	19	6%
53 a 57 anos	03	0,75%
58 a 62 anos	01	0,25%
Não informado	04	1%
Total	319	100%

É possível perceber nos dados uma heterogeneidade em relação à faixa etária dos matriculados, embora dos 319 (100%) sujeitos que compõem o referido curso tenham se sobressaído 92 (29%) com idade entre 22 a 27 anos e 69 (22%) com 33 a 37 anos. No que diz respeito à formação acadêmica, 221 (69%) são pedagogos e 98 (31%) se graduaram em outros cursos, dado que demonstram a busca dos formandos em Pedagogia por cursos dessa natureza em detrimento de licenciados em outros cursos. O período de término da graduação dos professores podemos averiguar no Quadro 14.

Quadro 14: Período de término das graduações, quantidade e porcentagem dos alunos matriculados nas sete turmas do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Período de término da graduação	Quantidade	Porcentagem
Antes de 1990	08	3%
1990 a 1995	13	4%
1996 a 2000	30	9%
2001 a 2005	177	55%
Depois de 2005	89	28%
Não informado	02	1%
Total	319	100%

De posse dos dados, constatamos que dos 319 (100%) professores matriculados, 228 (71%) terminaram o curso de graduação antes de 2005. Por conseguinte, não foi a estes ensejados o acesso aos conhecimentos relacionados à educação inclusiva em seu curso de graduação, pois a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)

para o curso de Pedagogia ocorreu em 2005 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação no ano de 2006. Apenas 89 (28%) dos matriculados concluíram o seu curso depois de 2005, ou seja, com o currículo novo (reorganização curricular). Contudo, essa reorganização do currículo não necessariamente foi adotada por todos os cursos logo em 2006, já que esta resolução permitia um prazo até 2010 para os cursos se reorganizarem. No entanto, o curso de Pedagogia a partir de 2006 passou a ser composto por três núcleos: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e, por último, um núcleo de estudos integradores. Isso implicou modificações na estrutura curricular do curso e/ou elaboração de novos projetos pedagógicos.

Em relação ao desempenho profissional dos 319 (100%) sujeitos matriculados, identificamos o fato de que 218 (69%) exercem o magistério em escolas no âmbito administrativo: federal, municipal, estadual e particular, desempenhando as funções de professor, diretor ou vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor⁹. E apenas 43 (13%) não exercem o magistério, inclusive os que estão na função de secretário (cargo administrativo) e 58 (18%) não informaram. Conforme podemos observar a seguir no Quadro 15.

Quadro 15: Função e âmbito administrativo das escolas onde atuam os alunos matriculados nas sete turmas do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Função	Âmbito administrativo das escolas que atuam									
	Total		Federal		Municipal		Estadual		Particular	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Professor	200	62	01	00	96	48	50	25	53	27
Diretor/Vice	05	02	-	-	04	80	-	-	01	20
Coord. Pedagógico	11	03	01	09	07	64	03	27	-	-
Supervisor	02	01	-	-	02	100	-	-	-	-
Secretário	02	01	-	-	01	50	-	-	01	50
Outros	41	13	02	05	09	22	09	22	21	51
Não informado	58	18	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	319	100	04	01	119	38	62	19	76	24

Dessa forma, verificamos que 200 (62%) sujeitos são professores, e, desse quantitativo de docentes, 147 (73%) exercem o magistério em escola pública e 53 (27%) no âmbito particular. Estas constatações nos permitiram identificar o perfil dos participantes do Curso de Especialização em Educação Inclusiva da UECE. Quanto ao perfil dos que realizaram essa formação continuada, solicitamos mediante ofício (nº 106/2012) à

⁹ O supervisor é o profissional que possui o diploma de Pedagogia, com habilitação em Administração, Planejamento, Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

coordenação do CED-UECE em out/2012, a relação nominal de egressos por turmas para identificarmos os alunos que concluíram o curso. Portanto, consultamos novamente as fichas de inscrição dos alunos matriculados nas sete turmas (2003.1, 2005.1, 2006.1, 2007.2, 2008.1, 2009.1 e 2010.2), e que defenderam monografia (163), ou seja, o quantitativo apontado anteriormente no Quadro 12. Obtivemos no levantamento informações relacionadas à idade, à formação acadêmica e ao desempenho profissional. Em relação à faixa etária, constatamos idades entre 22 e 62 anos, conforme o Quadro 16 demonstra.

Quadro 16: Faixa etária, quantitativo e porcentagem dos alunos das sete turmas que terminaram o curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Faixa etária	Quantidade	Porcentagem
22 a 27 anos	42	26%
28 a 32 anos	28	17%
33 a 37 anos	24	15%
38 a 42 anos	32	20%
43 a 47 anos	18	11%
48 a 52 anos	16	10%
53 a 57 anos	02	1%
58 a 62 anos	01	1%
Total	163	100%

De acordo com esses dados, percebemos uma heterogeneidade em relação à faixa etária dos egressos, embora dos 163 (100%) sujeitos, que compõem o referido curso, tenham se sobressaído 42 (26%) com idade entre 22 a 27 anos e 32 (20%) com 38 a 42 anos. Portanto, percebemos que são jovens professores em início de carreira. No que diz respeito à formação acadêmica, 105 (64%) são pedagogos e 58 (36%) se graduaram em outros cursos. O período de término da graduação, podemos verificar no Quadro 17.

Quadro 17: Período de término da graduação, quantidade e porcentagem dos alunos sete turmas que terminaram o curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Período de término da graduação	Quantidade	Porcentagem
Antes de 1990	06	4%
1990 a 1995	06	4%
1996 a 2000	15	9%
2001 a 2005	91	55%
Depois de 2005	44	27%
Não informado	01	1%
Total	163	100%

Assim, constatamos que dos 163 (100%) egressos, 91 (55%) terminaram o curso de graduação antes de 2005. Por conseguinte, se graduaram no currículo antigo e 44 (27%) concluíram o curso depois de 2005. Verificamos assim que a busca por cursos dessa

natureza ocorreu por parte de sujeitos (55%) que de fato não receberam nenhuma formação para inclusão, uma vez que esta não fazia parte ou não se encontrava inserida em forma de conteúdos/disciplinas no currículo antigo do curso de Pedagogia da UECE. Quanto ao desempenho profissional dos 163 (100%) que terminaram o curso, identificamos 123 (75,8%) sujeitos que exercem o magistério em escolas no âmbito administrativo: federal, municipal, estadual e particular, desempenhando as funções de professor, diretor ou vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor. E apenas 12 (7,2%) não exercem o magistério, inclusive os que estão na função de secretário (cargo administrativo) e 28 (17%) não informaram. Isto podemos observar no Quadro 18.

Quadro 18: Função e âmbito administrativo das escolas onde atuam os alunos matriculados nas sete turmas do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Função	Âmbito administrativo das escolas que atuam									
	Total		Federal		Municipal		Estadual		Particular	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Professor	109	67	01	01	59	54	25	23	24	22
Diretor/Vice	02	1,2	-	-	01	50	-	-	01	50
Coord. Pedagógico	11	07	01	10	07	63	03	27	-	-
Supervisor	01	0,6	-	-	01	100	-	-	-	-
Secretário	02	1,2	-	-	01	50	-	-	01	50
Outros	10	06	-	-	04	40	04	40	02	20
Não informado	28	17	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	163	100	02	01	73	45	32	20	28	17

Com base no exposto, conferimos que 109 (67%) sujeitos são professores, e, desse quantitativo de docentes, 85 (78%) exercem o magistério em escola pública e 24 (22%) atuam no âmbito particular. Estas análises nos permitiram identificar o perfil de alunos/professores que terminaram/concluíram o Curso de Especialização em Educação Inclusiva da UECE.

Por fim, esclarecemos que, conforme os dados aqui exibidos, identificamos o perfil de alunos/professores que buscam e realizam esse curso. A seguir apontamos os sujeitos de nosso estudo.

6.3 Sujeitos da pesquisa

A investigação envolveu egressos do curso de formação continuada (*Lato Sensu*) em Educação Inclusiva, que concluíram o curso de especialização na UECE de 2005 a 2011. A escolha do ano 2005 se justificou pelo fato de ser o ano de término da primeira turma desse curso de especialização, conforme podemos confirmar no Quadro 19.

Quadro 19: Turmas concluídas, início, término e total de egressos do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Turma	Início	Término	Total de egresso
01 – Fortaleza	2003.1	2005.1	23
02 – Fortaleza	2005.1	2006.2	26
03 – Fortaleza	2006.1	2007.2	26
04 – Maranguape	2007.2	2009.1	14
05 – Fortaleza	2008.1	2009.2	27
06 – Fortaleza	2009.1	2010.2	22
07 – Fortaleza	2010.2	2012.1	25

A opção por não investigar os egressos do ano de 2012.1 explica-se por ser um período próximo ao ano do trabalho de campo, possibilitando pouco tempo de atuação em sala de aula do professor egresso após o fim do seu curso. Nosso critério de escolha para selecionar sujeitos com pelo menos um ano de prática após o término do curso de especialização em educação inclusiva é explicado pela inserção do ano de 2011 da amostra. Portanto, nossos sujeitos são os egressos da turma 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

A definição dos participantes da pesquisa se definiu ponderando os seguintes critérios de inclusão:

- Ser egresso do curso de especialização em Educação Inclusiva da UECE entre os anos de 2005 e 2011;
- Atuar em classe comum do ensino fundamental há pelo menos um ano após ter terminado o curso;
- Ser professor de alunos com NEE que tenham laudo médico;
- Atuar como professor, antes e após o curso;
- Aceitar e ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Para tanto, alguns critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa já foram identificados nas fichas de inscrição dos 138 egressos das seis turmas, por exemplo: atuar como professor antes do curso. Desse modo, constatamos que 89 sujeitos demonstram essa atuação, uma vez que são professores da escola federal, municipal, estadual e particular, conforme apontamos no Quadro 20 logo mais à frente.

Com base no exposto, verificamos que 73 (82%) exerceram o magistério em escola pública, em sua maioria em escolas municipais (46), e 16 (18%) atuaram no âmbito particular antes de iniciarem o curso de especialização em Educação Inclusiva da UECE. Quanto à informação sobre sua atuação como professor após o curso, consultamos na Plataforma Lattes do CNPq os currículos desses sujeitos, porém, muitos dados estavam desatualizados, as informações incompletas, o que nos levou a recorrer ao contato direto com cada um deles.

Quadro 20: Turma, egresso, professor e âmbito administrativo da escola onde atuam os concludentes do curso de especialização em educação inclusiva na UECE. Fortaleza/CE, 2013.

Turma	Egresso	Professor	Âmbito administrativo da escola			
			Federal	Municipal	Estadual	Particular
01 – Fortaleza	23	15	-	5	9	1
02 – Fortaleza	26	18	1	12	2	3
03 – Fortaleza	26	18	-	7	6	5
04 – Maranguape	14	7	-	5	2	-
05 – Fortaleza	27	17	-	11	5	1
06 – Fortaleza	22	14	-	6	2	6
Total	138	89	1	46	26	16

Assim, entramos em contato via *e-mail* e/ou telefone com esses 89 professores para sabermos se ainda estavam atuando como professores, ao mesmo tempo em que íamos delimitando a nossa amostra ou os nossos sujeitos da investigação. Dos 89 professores contatados, 21 (24%) informaram não mais atuar no ensino das escolas da rede pública e particular, 13 (15%) estavam assumindo cargos na gestão escolar, 10 (11%) atuavam em salas de atendimento educacional especializado, 2 (2%) afastados para cursar mestrado e 43 (48%) atuavam ainda como professores em salas comuns.

Dentre o quantitativo dos 43 professores (100%), 20 (47%) lecionavam na educação infantil, 2 (5%) na educação de jovens e adultos, e 21 (48%) no ensino fundamental. Desse total de 21 (100%) professores do ensino fundamental, nove (43%) não tinham alunos com NEE em suas salas de aula, dez (48%) tinham alunos com NEE de posse do laudo médico e dois (9%) sem laudo médico. Haja vista essa realidade, esses dez professores que possuíam alunos com NEE (laudo médico) aceitaram e se disponibilizaram a participar da nossa investigação. Vale destacar, contudo, a importância do laudo médico

como subsídio para se estabelecer condições especiais, além de constar informações que podem orientar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores.

6.4 Instrumentos de coleta de dados

Como todo estudo de caso qualitativo que envolve um intensivo trabalho de campo, nossa pesquisa contou com instrumento de coleta de dados para possibilitar o acesso às informações de maneira clara, adequada e também legítima. Para tanto, foi necessária a compreensão teórica do estudo de caso, bem como do próprio paradigma que de certa forma induziu a possibilidade de métodos para coleta das informações que levaram à compreensão e não à explicitação, fornecendo elementos não só para o aprofundamento, mas, sobretudo, para a densidade da descrição do fenômeno e das análises. Logo, as evidências para este estudo foram coletadas em duas fontes distintas: a entrevista semiestruturada e a observação não participante.

A entrevista semiestruturada foi marcada com antecedência e realizada nas escolas onde os dez sujeitos da pesquisa atuavam, o que possibilitou melhor participação do entrevistado, bem como uma contextualização do entrevistador. Todas as entrevistas foram realizadas no horário de planejamento do professor. A forma de registro (uso do gravador) foi combinada no momento em que entramos em contato com os sujeitos para agendar as datas dos encontros.

De todo modo, as entrevistas se desenrolaram com base em um esquema. Não foram completamente fechadas, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, possibilitou “maior flexibilidade nas respostas e a obtenção das falas que enriqueceram ainda mais a temática abordada” (MATOS e VIEIRA, 2002, p. 63). Ademais, as perguntas previamente formuladas acarretaram elementos nas falas dos sujeitos que contribuíram para conhecermos as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por eles, após terem terminado o curso de especialização em Educação Inclusiva, bem como os fatores que interferem, facilitam e/ou dificultam na realização de práticas inclusivas.

Com o intuito de contraposição e enriquecimento das informações colhidas nas entrevistas, realizamos em seguida também a observação não participante para “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade” (MINAYO, 1994, p.59). Conseqüentemente, tivemos a possibilidade de conhecer o espaço escolar, suas condições para o fomento das práticas inclusivas desenvolvidas pelos sujeitos na escola onde atuam, além de observarmos as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por dois sujeitos. O

tempo de observação em sala de aula teve como base uma unidade didática (duração de dois dias) e o critério de escolha desses participantes se deu pelo maior tempo de experiência na docência. Vale ressaltar que usamos como parâmetro a pesquisa já concluída, da qual participamos, “A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária”, para estabelecer essa quantidade de sujeitos nas observações realizadas na sala aula e também a unidade didática.

Para atendermos à qualidade dessas observações nos guiamos por um roteiro semi estruturado. Corroborando com esse pensamento, Gil (1999, p. 113) acrescenta que “o registro da observação se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas” bem como o momento mais adequado para este apontamento “é o da própria ocorrência do fenômeno”. Portanto, para facilitar esses registros, nos utilizamos novamente dos gravadores para melhorar o desempenho das anotações e a fidedignidade do fenômeno observado.

Assim, por meio das entrevistas e observações, foi possível nos aproximar das contribuições da formação continuada para a prática pedagógica de professores da escola regular, tema que será mais bem explicitado no capítulo de análise. Finalizadas, porém, etapas de coleta de dados, partimos para a organização e análise do material coletado. Dessa forma, o procedimento adotado para organização e análise dos dados segue detalhado no tópico seguinte.

6.5 Organização e análise dos dados

Quanto à organização e análise dos dados coletados no trabalho de campo, tivemos apoio do *software* de análise de dados qualitativos “N Vivo 10”, já que a utilização de um *software* de análise de dados qualitativos é importante na otimização do trabalho com relação ao tempo e organização dos dados, pois a proposta em nós que o programa oferece facilita no exame para analisarmos com maior cuidado e segurança, uma vez que conta com o suporte de um programa computacional.

Esse *software* na versão 10 foi lançado em junho de 2012, e veio trazendo mais recursos e facilidade no manuseio, por aproximar seu *layout* do utilizado nos programas do Office 2007 e 2010, da Microsoft. O aprendizado do manuseio do programa, contudo, foi ensejado pela disciplina¹⁰ ofertada no curso de Mestrado da UECE e possibilitou conhecer a funcionalidade do programa, utilizar as ferramentas e descobrir outras ainda não exploradas.

¹⁰ A disciplina “Análise Qualitativa de Dados com o software NVIVO9” está sendo ofertada como optativa neste semestre de 2013.1 e ministrada pelas professoras Maria Zenilda da Costa e Isabel Maria Sabino de Farias. Participando como ouvinte pela necessidade de utilizar esse programa na análise dos dados desta pesquisa.

Considerando os dados coletados, trabalhamos com as ferramentas de exportação de texto, exportamos as entrevistas, para iniciar a leitura do material e codificação deles. De tal modo, as categorias ou “nós” *a priori* já estão criadas com base nas perguntas contidas nas entrevistas (PATTON, 1990).

Nesse sentido, o *software* substituiu o tradicional método de operacionalização da análise qualitativa que utilizava recursos como tesoura, cola e/ou canetas coloridas. No nosso caso, o programa facilitou o agrupamento das falas dos entrevistados em múltiplos temas, possibilitando o recorte do texto e consequente vinculação dessas unidades de sentido em categorias e subcategorias e, ao mesmo tempo, quando pertinente, um mesmo recorte foi vinculado a categorias diferentes, quando o respectivo dado amplia e dá consistência ao significado da temática focalizada.

Para desenvolver o nosso estudo no programa, foram realizadas três ações básicas: abertura de um projeto no programa, inserção dos dados da pesquisa de campo na ferramenta “fonte”. Portanto, na ferramenta “nós”, desenvolvemos as categorias e subcategorias.

Os nós centrais foram denominados: Educação Inclusiva, Prática Pedagógica e Formação no curso de especialização. Para melhor compreensão e refinamento da pesquisa, optamos por especificar ainda mais cada nó, criando, assim, ramificações, subcategorias ou “subnós”.

Na primeira categoria (**Educação Inclusiva**) criamos cinco subcategorias elas: significado, soluções, fatores que interferem, dificuldade e facilidade. Tais subcategorias que estão diretamente relacionadas à categoria maior intitulada Educação Inclusiva e buscam estabelecer uma aproximação do pesquisador com as concepções gerais dos docentes entrevistados.

Na segunda categoria, chamada **Prática Pedagógica**, apontamos também quatro subcategorias: ações inclusivas, antes do curso, depois do curso e aprendizado adquirido. Estas, por sua vez, têm por finalidade averiguar as principais vivências e, como o próprio nome sugere, as práticas pedagógicas postas em ação no cenário escolar, bem como a relação estabelecida entre a prática docente antes e depois do curso de especialização, ressaltando as principais contribuições desta formação continuada por meio do aprendizado adquirido.

Na última categoria, **Formação no curso de especialização**, designamos as duas subcategorias a seguir: motivação e experiência marcante. Nossa ideia era de perceber quais os motivos que levaram o docente a realizar essa formação, além de ter acesso às experiências marcantes que influenciam sua tomada de decisão em sala de aula.

Ao final da categorização do material coletado no N Vivo 10, exportamos os relatórios das categorizações para o programa Word. Essa exportação ocorreu individualmente, por categoria e subcategoria, e permitiu melhor organização dos dados. Isso também facilitou o nosso trabalho no momento da impressão dos dados, sendo analisados com maior cuidado e atenção, conforme pode ser conferido no Capítulo 7, que trata dos resultados e análises.

6.6 Procedimentos éticos

No que concerne aos procedimentos éticos, nossa preocupação centrou-se em proteger os sujeitos envolvidos de danos físicos e psicológicos, e a velar para que seus direitos não sejam violados. Além disso, a investigação contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Plataforma Brasil), em 24 de agosto de 2013, com o Parecer nº 370.505 que avaliou tanto os aspectos éticos quanto os metodológicos.

Deste modo, após essa aprovação, entramos em campo, tomando alguns procedimentos éticos e deontológicos, como a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dirigido aos sujeitos participantes da pesquisa, para a autorização da utilização de suas informações por meio de gravação em áudio.

Importa destacar que esta pesquisa congregou os referenciais preconizados na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, indicado para estudos que envolvem seres humanos. Portanto, nos comprometemos em garantir o anonimato dos sujeitos e das instituições de ensino onde realizamos as entrevistas e observações.

Para cumprir com esse anonimato, estabelecemos nomenclaturas para cada sujeito e escola, a fim de melhor identificar os dados no momento da organização e análise do material. Assim, optamos por identificar os sujeitos na ordem em que eles foram entrevistados e posteriormente observados, conforme pode ser visto no Quadro 21.

Quadro 21: Identificação dos sujeitos e escolas participantes do estudo. Fortaleza/CE, 2013.

Ordem de Acesso aos Professores	Identificação da Instituição	Identificação do Professor	Observação da prática
---------------------------------	------------------------------	----------------------------	-----------------------

Entrevista 1	Escola 1	Professora 1	X
Entrevista 2	Escola 2	Professora 2	X
Entrevista 3	Escola 3	Professora 3	-
Entrevista 4	Escola 4	Professora 4	-
Entrevista 5	Escola 5	Professora 5	-
Entrevista 6	Escola 6	Professora 6	-
Entrevista 7	Escola 7	Professora 7	-
Entrevista 8	Escola 8	Professora 8	-
Entrevista 9	Escola 9	Professora 9	-
Entrevista 10	Escola 10	Professora 10	-

Com essa nomenclatura, garantimos o sigilo na identificação dos professores participantes do estudo e das instituições em que eles atuam. A seguir, trazemos o capítulo que trata da análise dos dados.

7 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA ESCOLA REGULAR: análise dos resultados

Este capítulo teve como objetivo explicitar a análise dos achados da pesquisa com os professores/egressos do curso de especialização em Educação Inclusiva da UECE que aceitaram participar da entrevista e observação, conforme esclarecemos no escrito metodológico desta dissertação. Para tanto, tivemos o apoio do *software* N Vivo 10 para análise e organização do material em categorias e subcategorias, definidas e explicitadas, também, no capítulo destinado à metodologia.

Assim, sucedida a etapa de organização do material coletado, procedemos à análise, mediante a exposição dos dados, cruzados e interpretados, de acordo com as três categorias e as 11 subcategorias identificadas no Quadro 22 para uma maior clareza.

Quadro 22: Categorias e subcategorias dos achados da pesquisa. Fortaleza/CE, 2013.

Categorias	Subcategorias
Educação Inclusiva	Significado
	Fatores que interferem
	Dificuldades
	Facilidades
	Soluções
Formação no Curso de Especialização	Motivação
	Experiência marcante
Prática Pedagógica	Antes do curso
	Depois do curso
	Ações inclusivas
	Aprendizado adquirido

A forma como organizamos as análises será explicitada em cada tópico, em conformidade com a categoria central e suas respectivas subcategorias (sublinhadas) para melhor visualização e compreensão do modo como pensamos e demos sentido aos achados oriundos do intensivo trabalho de campo e, finalmente, transformado em texto para análises.

7.1 Educação Inclusiva

Esse tópico retrata a análise dos dados referentes a categoria (nó) 'Educação Inclusiva', entendida como a prática da inclusão de todos, independentemente de sua deficiência, habilidade, procedência socioeconômica ou cultural, em escolas, de modo que as necessidades desses alunos sejam atendidas. Oliveira (2010) indica, e no texto de nossa base teórica já explicitamos, que a inclusão escolar vai além de uma simples

matrícula, porque existe toda uma complexidade após essa inscrição, como um novo modelo organizacional, professores comprometidos, valorizando as diferenças, visando a uma educação voltada para a igualdade.

As informações desse tópico revelaram o que os professores entrevistados compreendem como sendo o significado de educação inclusiva, os fatores que interferem na realização da prática inclusiva em seu ambiente de trabalho, sejam as dificuldades ou até mesmo as facilidades, e ainda as soluções apontadas para efetivação dessa prática de inclusão diante de ambas. Por conseguinte, dividimos essa discussão em cinco itens, que delineamos na sequência.

- Significado

Na ocasião em que os sujeitos foram indagados sobre o significado da educação inclusiva, identificamos nas falas de setes professoras, a temática sendo tratada de forma restrita, como se os pressupostos de inclusão escolar estivessem associados apenas à integração e à socialização dos alunos com deficiência no ambiente escolar, conforme assinalamos a seguir:

*Inclusão para mim é fazer com que a criança com **deficiência** possa interagir com os outros alunos de igual (Entrevista-Professora 3).*

*A inclusão no ambiente escolar, para mim todas as crianças têm direito a educação, e por ser **deficiente**, não tornam as pessoas diferentes das outras, então eles também têm direito a educação. Sendo que o principal objetivo da escola para essas crianças é **promover a socialização e a integração deles com os demais**, fazendo com que a sociedade conheça também. E a partir desse conhecimento comece a aceitar essas pessoas que têm algum tipo de **deficiência** (Entrevista-Professora 4).*

*Você **incluir alunos que tem deficiências na escola regular**, mas dando todo o suporte a esse aluno. Não só pegar um aluno especial e inseri-lo na escola regular, e não vou dar nenhum suporte para esse aluno. Inserir sim, mas dar algum auxílio, ajuda, para que ele possa desenvolver de uma melhor maneira possível na sala regular a sua aprendizagem (Entrevista-Professora 5).*

*A criança que está fora, ter a condição, a oportunidade de ser incluída junto com outras crianças para aprender. Onde deve acontecer essa troca, ajudar, o aprendizado no geral, tanto para os que dizem no padrão considerado normal, como para a **criança especial**, aquela troca mesmo, a criança que se diz normal, saber respeitar a diferença (Entrevista-Professora 6).*

A inclusão significa um abraçamento das pessoas com deficiências. É dar, ao deficiente a oportunidade e o direito do pleno desenvolvimento, mesmo sabendo de suas limitações, promover a integração (Entrevista-Professora 7).

Quando escuto a palavra inclusão, a primeira coisa que vem na minha mente é a palavra desafio. Diante dos medos que o profissional tem por desconhecer o objetivo da inclusão, a importância, o despreparo do professor quando este se

*sente despreparado para uma realidade que não teve preparo. **Acho que inclusão é um desafio de trabalhar com o deficiente** (Entrevista-Professora 8).*

*A inclusão é aquele processo de fazer com que a criança esteja inserida ali, e se sinta bem em estar ali, e que os outros se sintam bem ao conviver com esse **aluno deficiente**, e o professor trabalhar em cima das possibilidades daquele aluno e não de uma transformação, é mais uma aceitação da limitação e de um trabalho em cima de possibilidades (Entrevista-Professora 9).*

Percebemos pelas falas dessas professoras que o entendimento em torno da educação inclusiva está pautado exclusivamente ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar; visto que “incluir o outro” apareceu sempre nesses fragmentos como incluir o outro com deficiência. Ou seja, não se supõe nas falas outros excluídos que não estes, e esta é provavelmente uma das razões para tais expressões: “aluno deficiente”, “criança especial” e “deficiente”. Portanto, configuramos como sendo uma compreensão pontual e limitada sobre o assunto, já que a política inclusiva faz referência a todos os excluídos por diferenças individuais, de etnia, gênero e classe. Assim, apoiamo-nos em Mittler (2003) e Omote (2004) para esclarecer que o ato de incluir vai mais além, uma vez que atende ao princípio de aceitação das diferenças, independentemente de sua cor, classe, gênero, etnia ou limitações individuais.

Salientamos, ainda, que esses professores entrevistados expressaram ter pouco conhecimento sobre o conceito de educação inclusiva, bem como anunciaram compreender as palavras de sentido semelhantes: integração e inclusão. Por conseguinte, esclarecemos que a prática da integração considera as deficiências como problemas das pessoas e visa à manutenção das estruturas institucionais, ao passo que a prática de inclusão concebe as deficiências como problema institucional e social, promovendo a transformação da sociedade e das instituições para incluir essas pessoas (SASSAKI, 2001). Em consonância com Omote (2004), no entanto, há uma forte tendência a fazer uso dos dois termos como sinônimos, já que o conceito de inclusão é recente em nossa cultura, portanto, foi o que também observamos.

Para tanto, configuramos este momento como sendo de transição, no sentido de a sociedade estar despertando para as diversidades dos sujeitos, não se limitando apenas à inserção de alunos especiais na sala de aula, como bem explicita a seguinte entrevistada:

Atualmente há uma política muito grande sobre inclusão social, a qual pretende abraçar todos aqueles que estão à margem, homossexuais, negros, índios, viciados, como também o deficiente. No entanto, há muito que fazer, não é apenas construir rampas ou placas com sinalizações, a inclusão deve ser uma transformação revolucionária, a fim de apontar a todos que de alguma forma sentem-se excluídos o direito de transformar esse sistema de opressão em que valorize as individualidades. Na escola a inclusão deveria ser completa, cada aluno trás sua bagagem, suas vivências e experiências, eu sonho com o dia

*que as escolas serão padronizadas para que todos tenham acesso (mobilidade), que tenham materiais adequados, e profissionais capacitados, um ajudando o outro e não apenas um dever do professor. **Então, penso que inclusão seja preparar o ambiente para receber a todos, fazer com que os alunos se sintam bem acomodados e capazes de desenvolver suas habilidades** (Entrevista-Professora 10).*

Tomando como referência a fala dessa professora, ela tem o entendimento de que o ato de incluir envolve o conjunto de todos os excluídos, o que diferencia das definições apontadas anteriores pelas outras docentes. Essa fala em análise sinaliza também para a concretização de um mundo mais justo e humano, ou seja, a inclusão vista como um ideal a ser alcançado, rompendo com os estereótipos que sustentam o tradicionalismo das escolas. Como bem enfatizam as autoras Dall'Acqua e Vitaliano (2010, p. 25), “a escola se organizou historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas e excludentes que se distanciam das propostas destinadas as escolas inclusivas”, já que esta se destina a atender a todos os alunos.

Assim, em vez de pressupor que o aluno se ajuste aos padrões de normalidade, a escola tem o desafio de se adaptar para atender à diversidade de seus alunos (MANTOAN 2007). Essa adaptação, porém, não é somente em termos físicos, mas a postura, as atitudes e a mentalidade das pessoas, e da comunidade escolar, de modo a criar um ambiente educativo onde todos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou de desenvolvimento, possam desfrutar o acesso e o sucesso escolar. A inclusão, por sua vez, está relacionada à ideia de pertença, de fazer parte de, de construir, portanto,

*[...] fortalece também o aspecto de oportunizar uma pessoa que está a margem ou com alguma dificuldade, posta num canto de estar participando de um todo, de está tendo uma oportunidade igual. Porque quando se fala de inclusão, de dar a oportunidade de você fazer parte de um todo, como um igual. Ou seja, é o **diferente tendo as mesmas oportunidades que deve ter, nem sempre tem, mas está tendo a oportunidade de fazer parte do mundo em geral e ainda de construir** (Entrevista-Professora 1).*

Dessa forma, observamos que a Professora 1 nos parece também bastante bem orientada a respeito da ideia de inclusão, uma vez que atribui o esclarecimento de que a inclusão pretende aproximar a todos, sem que ninguém fique de fora. Para tanto, o aluno não pode ser pensado como aquele que vai à escola apenas para ouvir, copiar e/ou repetir. Ele faz parte do processo de ensino-aprendizagem, portanto, precisa estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. Essa concepção, entretanto, condiz com a prática da professora, já que durante a observação foram perceptíveis momentos em que a docente instigava a participação de todos os alunos e procurava estimulá-los a questionar, inclusive demonstrava preocupação com a condição do

aluno, considerando suas demandas, adaptando e, sempre que necessário, modificava as estratégias de ensino.

Nesse sentido, fica explícito o fato de que o entendimento dessa docente em torno da educação inclusiva perpassa a concepção de ter alunos fisicamente inseridos na sala de aula, já que adotava uma prática pedagógica flexível. Seguindo a mesma lógica de pensamento, a professora 2 ressalta que:

*A educação inclusiva é uma educação voltada para alunos, educandos, com ou sem deficiência, hoje a lei foi criada e o aluno com necessidades educacionais especiais tem direito a essa inclusão nas escolas. Mas ainda está deixando muito a desejar, muito aquém, pois a lei foi simplesmente criada e aplicada, hoje uma diretora não pode recusar uma criança com necessidades educacionais especiais, a escola tem obrigação de receber aquele aluno, agora sem preparo nenhum, a lei não pergunta se a escola está preparada. Eu até compreendo porque durante o curso de Especialização em Educação Inclusiva, aprendi que não precisa você está preparado, você recebe e vai se organizando, mas só que hoje a escola não está se organizando, ela só está recebendo. Na minha visão **hoje a inclusão só está na matrícula, o direito a matrícula, só isso. Porém a inclusão não é só isso, a inclusão passa da matrícula, não adianta um aluno está matriculado, esse aluno está aprendendo?** A professora está contribuindo para aquele aluno se desenvolver, no cognitivo dele? Ou ele está ali só porque uma lei o obriga a escola matricular? (Entrevista-Professora 2).*

É possível analisar, pela afirmação dessa professora, que, embora a legislação vigente e os documentos normativos impulsionem a inclusão de todos os alunos na escola, por conseguinte, sem mudança de postura, será quase impossível isso acontecer, tendo em vista que não se trata de uma simples matrícula escolar, mas sim de uma reestruturação em relação à cultura, a prática e as políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Para tanto, Glat (1995, p. 16) ressalta a necessidade da escola “rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem”, bem como, “realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino”.

Em síntese, as falas das professoras 10, 1 e 2 indicaram o movimento de suas concepções acerca do conceito de inclusão. Quando questionadas sobre o que pensavam, foram unânimes em dizer sobre a oportunidade, a participação em contextos sociais diversos, independentemente de suas limitações. Entendemos que esse é um dado importante para que o processo inclusivo de fato aconteça. A escola, contudo, também precisa se modificar para atender as necessidades de todos os alunos, pois a ela compete atender a parcela social que até então esteve excluída dos projetos e planos escolares, embora estivessem presentes fisicamente na escola. É preciso, porém, estar atento ao discurso da inclusão, mais especificamente de sua leitura equivocada, como, por exemplo: a

admissão da igualdade de direito ser compreendida como autorização para ignorar o suprimento de recursos adaptados e competências diferenciadas, afirmando que se somos todos iguais, conseqüentemente somos também competentes.

Ante esse apontamento, cabe enfatizar que a adaptação de recursos pedagógicos se torna uma possibilidade para que questões como o próprio manuseio e aprendizagem possam caminhar juntos, uma vez que a adaptação de um recurso pedagógico favorece todos os alunos, seja com ou sem deficiência (MANZINI, 2005).

Como vemos, não há dúvidas de que a dificuldade de compreender a inclusão escolar está na conscientização em parar de querer padronizar. Não existe uma receita pronta para a educação inclusiva, porque, se pensássemos em um padrão de educação para a diversidade, estaríamos classificando e enquadrando os alunos em categorias preestabelecidas e isso seria fechar os olhos para as diferenças. A inclusão é um processo que se encontra em constante elaboração, na busca de reduzir as barreiras de exclusão, bem como o rompimento dos padrões tradicionais.

- Fatores que interferem

Em relação aos fatores que interferem na prática inclusiva, as professoras entrevistadas ressaltaram a falta de estrutura física das escolas, alunos sem diagnósticos e o desconhecimento do significado de inclusão por parte de alguns profissionais da educação. O relato a seguir menciona concretamente a precariedade do espaço físico:

[...] essa escola tem uma estrutura arriscada, vejo a hora cair na cabeça da gente, cadeiras, paredes e quadros desgastados, tem uma rampa aqui, porém se um cadeirante passar por ela, é capaz de cair da cadeira, totalmente inclinada, e também não existe sala de AEE aqui (Entrevista-Professora 10).

Por este relato, podemos constatar a não acessibilidade dessa escola para receber alunos com algum comprometimento motor. Se pensarmos no deslocamento de um aluno cadeirante, como a ida ao banheiro ou a sala de aula, este não terá autonomia para se conduzir, estará instaurado, portanto, um fator de exclusão social. Portanto, é preciso que a infraestrutura da escola esteja coerente com os princípios de inclusão, e propague o respeito a estes alunos, mediante o cuidado com instalações aptas a recebê-los sem restrições, em um ambiente atento às suas diferenças.

Outros aspectos relacionados à interferência do trabalho inclusivo foram apontados pelas entrevistadas, como

[...] a falta de diagnóstico de algumas crianças, ausência de uma equipe multidisciplinar, e também uma sala de AEE (Entrevista-Professora 6).

Compreendemos, porém, que o diagnóstico/laudo médico se mostra como uma informação importante para orientar o trabalho pedagógico. Também outro fator de grande valor é o suporte de uma equipe multidisciplinar na escola, bem como uma sala de recursos multifuncionais em horários alternativos (VITTA, VITTA, MONTEIRO, 2010), uma vez que, por meio de uma atuação conjunta, haveria a troca de informações e esclarecimentos acerca do desenvolvimento e das necessidades dos alunos, o que facilitaria a preparação das tarefas de ensino da professora e, conseqüentemente, levaria a uma aprendizagem mais exitosa por parte do aluno. Ainda destacando os fatores que interferem na prática inclusiva, quatro docentes apontaram a insuficiência de conhecimento sobre o significado de inclusão por parte de alguns profissionais da educação, conforme as falas abaixo:

O desconhecimento, do que realmente seja inclusão, as pessoas confundem. Também a questão da aceitação, ainda tem quem não aceite a inclusão, que o lugar de aluno especial é entre eles. É preciso abraçar a causa, como uma causa social, porque a inclusão é um caminho sem volta, a gente não pode pensar que a gente chegou até aqui e tudo vai por água abaixo, nós temos que ir para frente, então, devemos estudar para isso, assumir (Entrevista-Professora 8).

Falta a consciência e conhecimento do que seja inclusão por parte de alguns profissionais da educação, bem como a aceitação (Entrevista-Professora 5).

Primeiro a aceitação, de toda a equipe, começando do porteiro, secretária, professores, merendeiras, todo o corpo pedagógico. É necessário a escola preparar momentos que se fale sobre a inclusão, deficiências, que acabe com a aquela historia de dizer, aquele menino doido, pois aquele menino, o nome dele não é doido, ele tem um registro, e não o doidinho, o perturbado. Mas a gente não pode ouvir isso, e percebemos também que a própria família dá esses nomes, a pessoa perde a identidade, fica conhecido por esses nomes. Nem a identidade esse educando tem. É preciso conhecimento (Entrevista-Professora 2).

Acho que existe um certo preconceito de algumas pessoas, não é da maioria não, pelo contrário, isso é o que eu observo aqui, mas algumas pessoas, ainda têm. Mesmo pessoas já formadas e tudo. Ainda tem um certo preconceito. Então torna difícil, o trabalho da gente, porque você está pregando uma coisa, e outras pessoas ainda não aceitaram a inclusão, acham estranho e até desconhece. Vejo aí a falta de conhecimento (Entrevista-Professora 4).

Nas falas percebemos uma preocupação em torno da falta de conhecimento do significado de inclusão por parte de alguns profissionais da educação, já que não basta o professor, por si, desenvolver práticas destinadas à inclusão. Se não existe aceitação, tampouco acolhimento e conscientização da equipe escolar, por conseqüente, as propostas destinadas à educação inclusiva não serão efetivadas de maneira adequada. Isso pode ser identificado na fala da Professora 2, ao sinalizar a presença de atitudes nutridoras dos indesejados estigmas que implicaram situações constrangedoras, o que contribui para o processo de exclusão. Esse entendimento óbvio ou lógico é fundamental, como assinala Beyer (2006, p. 76), ao referir que a mobilização da comunidade escolar e condição *sine qua non* para “uma conscientização crescente dos direitos de cada um”.

Nem todas as professoras entrevistadas, contudo, citaram os fatores que interferiam na inclusão. Optaram por destacar dificuldades e facilidades, subcategorias que destacamos e discutimos nos itens seguintes.

- Dificuldades

No que tange às dificuldades referidas por quatro professoras, dois aspectos foram destacados: família e número elevado de estudantes em sala de aula. Em relação à família, três delas ressaltam que

Não há uma relação família e escola, os pais somem, só aparecem para matricular os filhos, não sei o que é isso, deixam eles aqui e pronto, nada de participação, sempre faltam as reuniões. Quando se fala em família, parece que a situação fica mais difícil ainda, pois a família só procura a escola no início do ano, não sei até que ponto essa atitude é importante para a criança, parece que quer deixar na escola, ou mesmo se livrar dela por um período. Estou dizendo isso, por conta dos acompanhamentos, existe a necessidade da família levar a criança para acompanhamentos fora, ou seja, especializados e não acontece a participação da família nesse processo. A gente cobra, mas não vão, não existe interesse por parte dos pais (Entrevista-Professora 9).

Pouca participação dos pais, os alunos são jogados aqui. Temos muita dificuldade, pois a família é totalmente omissa. Outro dia, chamei a mãe de um aluno que tem TDAH e pela décima vez ela apareceu e tivemos uma conversa, informei para ela que não admitia aluno falando palavrão em minhas aulas, então a mãe disse que o filho era assim mesmo, pois era especial. Então, informei que isso era falta de educação do aluno e não existia relação com o transtorno. A mãe saiu chateada, dizendo que ele não assistiria mais minhas aulas, porque ele era assim em casa também (Entrevista-Professora 7).

Atualmente estamos enfrentamos muitas dificuldades com as famílias, não admitem que a criança precisa, você chama o pai, a mãe, e diz: olha o senhor (a) precisa levar seu filho ao médico, quantas vezes a própria escola procura os pais. Hoje mesmo estávamos procurando um tratamento para duas meninas que tem Deficiência Intelectual, a mãe cega e doente. Porque a família até então, às vezes não aceita, ou mesmo não tem condição, pois não é só uma viagem que se dar para as consultas. Às vezes, a mãe não sabe nem onde é o local, você pode até dar o dinheiro da passagem, é muito difícil. Eles não vão (Entrevista-Professora 1).

Os relatos dessas professoras revelam o quanto fica difícil essa parceria entre a escola e a família, por conta da omissão ou até desinteresse dos pais. A responsabilidade desse processo de inclusão, no entanto, não é a apenas do professor, mas também de toda a comunidade escolar. Assim, percebemos que, mesmo diante das dificuldades assinaladas, as docentes apontam em suas falas situações específicas do contexto em que atuam, indicando saídas e até mesmo estratégias, como, por exemplo, os “chamamentos” ou reuniões realizadas com os pais, o que nos indica o movimento realizado por elas ao longo da caminhada, na busca por conhecimentos, mudanças e adaptações.

Nessa perspectiva, compreendemos também que, com a efetiva participação dos pais, é possível a obtenção das informações principais sobre o aluno, seus interesses, dificuldades, particularidades, para poder auxiliá-lo da melhor maneira possível. Com efeito, Silva (2007) sugere que a família deve ter atitudes positivas em relação ao processo de inclusão de seus filhos, porém não só efetivando a matrícula escolar, mas também interagindo com os professores. Essa interação em parceria contribui para o alcance de bons resultados em relação ao desenvolvimento escolar do aluno (filho), incluindo a colaboração em atividades solicitadas e/ou propostas pela escola.

Estudos como os de Glat (1995), Aranha (2005), Silva (2007), Moura (2009), Figueiredo (2010), Barbosa e Conti (2012), Albuquerque e Machado (2012) apontam que o acompanhamento familiar possibilita um bom rendimento escolar. O aluno não apresenta dificuldades quanto às normas e rotinas escolares. Para esses autores a interação família e escola melhoram as condições de aprendizagem do educando, porque oferece suporte emocional e social necessário à aquisição do conhecimento. Para o aluno com NEE, seria mais do que imprescindível essa parceria para o êxito da aprendizagem. Esse envolvimento da família na participação da educação dos alunos, entretanto, não tem acontecido com frequência, segundo as professoras há pouco mencionadas. E até a professora 7 nos alerta sobre essa constância dos pais na escola, ao enfatizar que somente na décima vez de “chamamento” obteve êxito para uma conversa; contudo, temos a compreensão de que, na maioria das vezes, a condição socioeconômica das famílias e a escolaridade são fatores que dificultam esta aproximação. Outra dificuldade foi o número elevado de alunos em sala, destacado somente por uma professora:

[...] tenho trinta alunos, então há dificuldade de dar assistência, confesso que tenho feito pouco, às vezes acabo ignorando, levam muito tempo para aprenderem, e o processo de aprendizagem com eles deve ser algo contínuo e não dá tempo para fazer isso (Entrevista-Professora 3).

A fala dessa docente permeia a visão de que com menor número de alunos o professor poderia oferecer atendimento mais individualizado. Nesse entendimento, Rodrigues (2006) também argumenta que o total de alunos por sala é o caso clássico apontado pelos professores como a maior dificuldade no desenvolvimento de práticas inclusivas, muito embora compreendamos que, quando não há planejamento e execução de programas nos quais os alunos compartilham os conteúdos e as atividades, o número de alunos dificulta ainda mais na aprendizagem, já que o professor passa a dividir sua atenção.

- Facilidades

Assim como surgiram, nas falas das quatro participantes da pesquisa, as dificuldades, elas também indicaram os aspectos positivos, que configuramos como facilidades. Percebemos que as atitudes dos alunos e motivações são indicadoras que facilitam a inclusão, como exemplificado a seguir:

É muito instigador e interessante, quando os próprios alunos da sala incluem uns aos outros, seja na hora das atividades, correção, recreio. E o aluno com NEE se sente bem, porque isso é o certo a se fazer, incluir de verdade e não fazer de conta que existe inclusão. O legal é também quando você elogia e vê que o aluno se esforça mais, é como se a autoestima do aluno fosse aumentando, o olhar dele muda, os olhos começam a brilhar. O próprio aluno contribui para esse processo de inclusão, e ele questiona: professora eu fiz assim, está certo? E eu percebo aquela vontade dele querer aprender mais, certo que tem as limitações. Só que o principal já foi conquistado, que é à vontade. Eu até me motivo mais como professora, porque vejo que meu trabalho não está sendo em vão, certo que o ritmo dele é diferente. Isso facilita muito para gente (Entrevista-professora 1).

A fala da professora sinaliza a participação e colaboração dos alunos também no processo de inclusão. Isso faz com que a convivência ocorra naturalmente com pessoas que têm mais dificuldades do que outras. Esta posição foi confirmada também nas observações, realizadas por nós, pois verificamos que, além de desenvolverem um bom convívio social, os alunos juntos criavam condições adequadas para o aprendizado, ocorrendo assim a parceira de troca.

Para as entrevistadas 7 e 9, o aspecto facilitador nesse processo de inclusão é a cooperação que há entre a coordenação e o professor:

Todos se envolvem neste trabalho, até porque nós temos um coletivo muito forte aqui. Então, a coordenadora se envolve também, de chegar junto quando tenho alguma dificuldade, sempre há um envolvimento dos outros profissionais da educação (Entrevista-Professora 7).

*O aluno com necessidades educacionais especiais não é só da minha classe, é como se fosse de todos os professores, **sentamos juntos com a coordenação para discutir**, explico o problema, peço a opinião dos meus colegas de trabalho, gosto muito de ouvir as opiniões deles, o que vocês acham, como é que posso fazer, o que vocês podem me dar como sugestões para o aluno x, e sempre acontece nos horários das reunião ou na sala de professores, aquele que tem mais experiência, dá uma solução, vai se ajudando, porque esse ano sou eu, no próximo já vai para outro professor. **Acho isso muito bom, pois inclusão é participação** (Entrevista-Professora 9).*

Assim, intuímos que as mudanças no contexto das salas de aula, bem como do trabalho a ser realizado pelos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE, se torna mais exitoso, quando existe tanto a participação e/ou a contribuição dos professores como dos coordenadores pedagógicos. Outrossim, reforçamos esta ideia, ao entrar em contato com os argumentos de Gil (2005, p.5), quando afirma que o núcleo gestor contribui com a prática dos professores, ajudando-os a desenvolver “habilidades e

estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados”, além do modelo de colaboração entre os professores ser considerado como estratégias bem sucedidas para o alcance de objetivos mútuos. Mencionando, ainda, às facilidades destacadas pelas professoras, o aspecto família foi apontado como positivo:

[...] essa parceria com a mãe dele é extremamente importante, estou sempre conversando, explicando para ela a dificuldade que ele está tendo, para também me ajudar, e percebo que isso contribui muito (Entrevista-professora 3).

O envolvimento familiar mostra-se como forma de a família participar intensamente nas atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem escolar, tanto em casa quanto na escola, conforme, enfatizamos sua importância na subcategoria dificuldades.

- Soluções

Na ocasião em que os sujeitos foram levados a apontar soluções para os fatores e/ou as dificuldades que interferiam no processo de inclusão, eles destacaram: a reforma na infraestrutura da escola, a efetiva concretização das políticas públicas e ações formativas. Em relação à infraestrutura escolar, as professoras explicitam que,

*Para a gente trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais é preciso todo um aparato, tanto em termos de **estrutura física**, como um simples suporte de material. **Você também viu que a nossa escola é pequena e não está adaptada em todos os espaços.** É triste a situação, não temos nem esse aparato de materiais que dê para suprir as necessidades que estamos vendo que os alunos têm. Então, a minha parte, eu faço. Tento fazer o melhor de mim. Espero que os órgãos competentes também façam a sua parte, ou seja, de **reformular a escola** (Entrevista-professora 3).*

***Diante do espaço que temos aqui na escola, fica muito difícil o processo de inclusão, nada aqui é adaptado para o aluno com necessidades especiais, estamos precisando de uma reforma urgente, até o prédio está para desabar e nada é feito, só proposta e nada de concreto. No entanto, vou trabalhando na tentativa de fazer o melhor para os alunos. Até os alunos comentam, nossa tudo aqui é quebrado, pior que lá em casa** (Entrevista-professora 10).*

Os discursos dessas professoras trazem uma dimensão problematizadora em torno das estruturas físicas das escolas. Não há como ignorar que o nosso sistema de ensino carece de espaços aptos para oferecer acessibilidade e qualidade de serviços. Portanto, cabe aos órgãos competentes assegurarem um processo educativo coerente com as necessidades educacionais de todos os seus alunos. E a gestão escolar também tem a responsabilidade de administrar os recursos que são repassados para as escolas.

Outro aspecto apontado pelas entrevistadas refere-se à efetivação das políticas públicas. Elas ressaltam que *“o governo tem que colocar em prática o absurdo de leis que amparam as pessoas com deficiências”* (Entrevista-professora 9), porque as *“políticas públicas só estão no papel, não existe uma educação de qualidade para todos os alunos”* (Entrevista-professora 7); no entanto, *“não depende somente dos professores, mas também do próprio governo, que parece não ter boa vontade”* (Entrevista-professora 6). Dessa forma, notamos que a realidade está longe de concretizar os ideais de uma educação para todos. Assim, se torna fundamental a efetividade das políticas, na busca de repensar o processo educacional e da necessidade de se construir modelos que atendam às demandas sociais de forma mais ampla, uma educação menos excludente.

Ainda que faltem políticas efetivas, *“nós estamos fazendo nosso trabalho, pois a partir do momento que tentamos essa inclusão, já é um bom caminho percorrido. Porém não é o suficiente, as leis precisam ser cumpridas. Claro que isso, não vai ser de uma hora para outra. O processo é lento”* (Entrevista-professora 1). Assim, concordamos com Garcia e Michels (2011) quando assinalam que as políticas públicas discursam com base nos ideais de inclusão, democratização, equidade, mas, na realidade, nos vários contextos sociais, as condições de ensino não possibilita a concretização destes belos ideais.

Dando continuidade às falas das demais professoras, no que concerne às ações formativas, podemos depreender, segundo os relatos, que *“é preciso mudanças profundas a começar pelo sistema educacional em relação à capacitação de todos envolvidos no processo ensino aprendizagem desses alunos”* (Entrevista-professora 2). Assim, *“se os profissionais buscassem uma formação específica, seriam solucionados alguns problemas”* (Entrevista-professora 4).

A análise dessas entrevistas delimita bem a necessidade de investimentos na formação de toda a equipe escolar para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, entretanto há também uma autocrítica nos relatos a seguir, de modo que as entrevistadas 5 e 8 problematizam a resistência dos próprios professores:

Aqui na escola tem uma sala que três alunos especiais, Autismo, TDAH e Síndrome de Down, e a professora infelizmente não sabe como trabalhar com eles, ela não buscou uma formação específica e nem está buscando. É uma realidade que a gente vive na escola, que se o profissional não buscar o conhecimento para ajudar na aprendizagem desses alunos, acaba sendo apenas mais alguns inseridos nas cadeiras da sala de aula (Entrevista-professora 5).

Muitos professores aqui dizem que não estão preparados e não se interessam em começar a estudar. Acho que a solução seria as pessoas que trabalham com crianças especiais começar a fazerem uma capacitação, mesmo que seja uma vez na semana ou uma vez no mês para ter orientação de como

trabalhar com esses alunos. Se não se sentem preparados, procurem uma formação (Entrevista-professora 8).

Assim, observamos que o ponto comum entre parte dos autores consultados e professoras entrevistadas é de que há uma necessidade de se preocupar com ações formativas, porque implicará significativamente no processo de inclusão, já que o despreparo resulta em sensações de incapacidade nos profissionais (VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010). Como ainda ressalta Dall'Acqua (2007, p. 116), à medida que a inclusão toma espaço nas organizações institucionais educacionais, "torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores", seja na definição de seus papéis educacionais ou na consolidação de práticas pedagógicas e de condições profissionais para o enfrentamento de uma realidade em mudança.

De modo geral, não podemos nos esquecer de que a formação do professor é apenas um dos aspectos a ser aprimorado para o processo de inclusão alcançar os resultados esperados. Então, nos parece também, conforme os relatos dos professores, que o sistema escolar, por um lado, exige e/ou obriga a presença do aluno com necessidades educacionais especiais na sala regular; e, por outro, não propicia estrutura física adequada aos alunos nem ensino de qualidade. Embora isso aconteça, percebemos que alguma coisa está sendo feita, já que não cabe aqui tratar se chegamos a um nível ideal ou não, mas pensarmos sobre o movimento que se constituiu.

Sobre isto, a busca de formação dos professores em curso de especialização em educação inclusiva indicou um caminho prosseguindo para alcançar êxito com a diversidade dos alunos. Esse assunto é discutido e analisado a seguir.

7.2 Formação no Curso de Especialização

A categoria (nó) 'Formação no Curso de Especialização se refere à formação recebida pelos professores-egressos do Curso de Especialização em Educação Inclusiva da UECE. Como bem destaca Michels (2011), esta proposta de formação se propõe aliar o saber acadêmico com a prática sistemática de discussões e reflexões, possibilitando conhecimentos teórico-práticos para o professor atender todos os alunos dentro de um programa direcionado à diversidade.

Enfatizamos, portanto, nesse tópico, o professor que recebeu esta formação, de modo a abordar as temáticas referentes à motivação que o levou a buscá-la, bem como a experiência marcante relacionada ao seu aprendizado, configuradas em contribuições para atuar na educação inclusiva na sua escola, na sua sala de aula. Esse apanhado inicial foi

importante para conhecermos como cada professor chegou até o curso e como essas informações se relacionam com as contribuições que essa experiência exerce na prática pedagógica junto aos alunos em cada escola. Dividimos a análise em dois itens, que delineamos na sequência.

- **Motivação**

Ingressar no curso de especialização, optando por uma formação em educação inclusiva, traz vários benefícios para a prática pedagógica do professor, como ressaltado por Albuquerque e Machado (2009), Michels (2011) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), entre outros assinalados por nós em todo o texto desta dissertação. Entendemos, contudo, que a escolha dessa formação pode ser motivada por inúmeros fatores. Por isso, conhecer a motivação dos professores nos ajuda a compreender o que eles buscavam com essa experiência formativa.

Com base nos relatos das professoras entrevistadas, encontramos motivações variadas para ingressar no curso de especialização em Educação Inclusiva. Dentre elas, há aqueles que já atuavam na docência e buscavam ampliar o conhecimento nessa área, ou mesmo pela necessidade de melhorar sua prática em sala de aula, também pela curiosidade, medo de enfrentar o desconhecido e a exigência da lei. Em relação à atuação na docência e conseqüentemente ânsia por conhecimento, as falas revelam que

Meu trabalho me motivou a fazer o curso, porque eu trabalhava na APAE. E lá além de está exigindo que tivesse especialização nessa área, também queria adquirir mais conhecimentos (Entrevista-professora 4);

Foi à convivência em sala de aula, bem como, as dificuldades encontradas em prática, tendo em vista que eu precisava ampliar o conhecimento que tinha da graduação (Entrevista-professora 7).

Estas afirmações apontam como motivação a busca por ampliar os conhecimentos para terem um conhecimento mais rebuscado que acreditam ser proporcionado pelo curso de especialização. Já as outras entrevistadas referem que a busca está atrelada à necessidade de melhorar a prática, atribuindo enorme valor à procura por formação continuada para o desenvolvimento da prática profissional (MIZUKAMI, 2000). É o que está expresso nas seguintes falas:

O que me motivou a fazer o curso foi porque eu tive que me apropriar desse conhecimento para poder fazer alguma coisa diferente na minha sala de aula, pois sempre tem um aluno com uma conduta diferente e que você às vezes não sabe identificar, eu não sabia dizer o porquê, uma vez que não tinha o conhecimento (Entrevista-professora 1).

Eu não entendia como era que eu podia fazer para ajudar as crianças, porque quase sempre tinha alunos com necessidades especiais para nós

atendermos em sala de aula. E eu não sabia como trabalhar com esses alunos. Então eu resolvi fazer o Curso de Especialização em Psicopedagogia para eu entender. E depois, que eu fiz esse curso percebi que faltava alguma coisa, então depois eu pensei em Educação Inclusiva e resolvi fazê-lo **para saber como era que eu ia trabalhar com as crianças especiais que apareciam em minha sala, que tivesse alguma dificuldade ou apresentasse algum transtorno, **para assim melhorar minha prática** (Entrevista-professora 3).**

*Porque eu sou apaixonada pela inclusão, tenho verdadeira paixão realmente, é algo que me fascina, que eu gosto realmente. **Eu resolvi fazer o curso para conhecer realmente o que é a inclusão, como trabalhar a inclusão, ou seja, aperfeiçoar minha prática em sala de aula, esse foi o primeiro passo, e ao fazer o curso, eu fiquei cada vez mais motivada a conhecer mais e me dedicar mais**, a fazer outros cursos, como LIBRAS. Essa motivação pela inclusão veio a partir de uma experiência profissional que tive como professora numa escola particular. O aluno tinha autismo, foi a partir daí que eu comecei a ter contato com essa criança que eu resolvi descobrir o que é a inclusão. Porque eu tinha que saber como iria trabalhar com esse aluno. Não trabalhar por trabalhar, mas saber como trabalhar. E por isso, que eu me interessei a fazer o curso (Entrevista-professora 5).*

As longas narrativas delineiam bem a situação em que as participantes da pesquisa se encontravam. Para tanto, buscaram a formação no curso de *especialização em educação inclusiva* com o intuito de possibilitar contribuições para o trabalho desenvolvido em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, sentiram a necessidade de melhorar a prática pedagógica, pois perceberam no cotidiano de suas práticas uma heterogeneidade de situações e aprendizagens que as obrigavam à busca de formação. Cabe ressaltar, contudo, que, além de ampliar os conhecimentos acerca de como trabalhar melhor com o público alvo da educação inclusiva, o curso também proporciona uma valorização salarial para o especialista formado. Assim, há um aumento na gratificação de 20% do salário-base do professor no Estado do Ceará e 25% na Prefeitura Municipal de Fortaleza para aquele que possui especialização. Essa questão não é só profissional, mas também pessoal, porque repercute no aumento salarial.

Para a professora 4, no entanto, o que realmente a motivou *“foi à **curiosidade por este mundo ainda tão pouco conhecido e conseqüentemente a responsabilidade do preparo profissional**”* (Entrevista-professora 4). Percebemos que as reflexões dessa docente se afinam com a concepção de que o aprendizado é impulsionado pela curiosidade e/ou circunstância, provocando um interesse para manifestar mudanças entre o descontentamento com o presente e o desejo de um futuro específico (NOGUEIRA, 2007). Esse mesmo autor também considera que a ideia do medo do desconhecido impulsiona o ser humano na busca de superação das eventualidades. Com efeito, apontamos a seguinte fala:

Foi o medo de enfrentar ao desconhecido, por isso eu entrei nesse curso, foi logo no auge que as crianças especiais adentrariam nas salas de aula regulares, então eu tinha uma preocupação muito grande, como é que eu iria

receber essa criança, sem conhecimento nenhum. Então eu fui fazer o curso. Mas é muito difícil, na lei se promete umas coisas, para ter uma criança especial você precisa ter toda a equipe multidisciplinar que vai lhe ajudar. E aí gente ver que na verdade não é assim, você fica com uma criança especial, dando o direito de está ali, porque tem o direito de frequentar a escola, só que a gente, como professor de uma criança especial e vários outros sem deficiências que precisam de atenção e tudo. Fica inviável o trabalho, muitas vezes a criança que era para ser inclusa, e acaba sendo excluída lá no cantinho dela, porque o professor não vai poder está o tempo todo dando atenção exclusivamente para ela. É algo que não dar muito certo, em alguns casos pode até dar, mas na escola pública é muito difícil acontecer à inclusão da criança especial (Entrevista-professora 6).

A fala dessa professora é representativa de que o receio do desconhecido fez com que ela buscasse uma formação para aprender a lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais, por conta da sua presença nas escolas regulares. Dessa forma, podemos inferir que o professor é colocado numa situação delicada, na qual, ao mesmo tempo em que precisa incluir o aluno especial, tem que confrontar seus medos e anseios e desenvolver sua prática para contribuir com o andamento de sua turma. Nesse contexto, retomamos as exigências cada vez maiores da educação em razão das funções a serem desenvolvidas pelo professor também do ensino básico, haja vista todo o discurso que faz André (2001) sobre a exigência de o professor ser pesquisador também na escola básica.

Ainda tratando das motivações das docentes, elas destacaram também a exigência da lei:

O que me motivou, pode parecer engraçado, foi à lei. Porque ser educador, eu sou educadora porque eu gosto, eu escolhi ser professora, eu gosto de ser professora, eu não faço de conta de ser professora. Então **quando a lei veio, e eu sabia que iria me deparar com várias situações**, como me deparo hoje, com uma escola que durante um turno tem de 15 a 20 alunos com necessidades, e **aí eu disse para mim mesmo, eu preciso estudar, eu preciso buscar, pelo menos para ter um conhecimento, e aí, eu fui e me matriculei** (Entrevista-professora 2).

Eu estava iniciando na docência e já tinha conhecimento de que a lei me obrigava a estar com o aluno especial em sala de aula regular, atuar na inclusão e eu não me sentia preparada para aquilo. Então a proposta do curso de especialização em Educação Inclusiva me chamou atenção e durante o curso, realmente eu fui derrubando esses medos, através do conhecimento, desmitificando muita coisa com relação a inclusão. Quando você se imagina diante de um aluno especial, você pensa que tem que entender tudo sobre ele, e que você tem que está ali para transformá-lo, a primeira impressão que dar é essa, que na verdade quando você vê ao fundo na inclusão, ela não passa por isso aí (Entrevista-professora 8).

A abordagem inclusiva que se estava surgindo na sociedade, por meio das leis, onde me parecia que depois de muitos séculos o ser humano começava a querer ver todos com outro olhar que não fosse de preconceito, mas de querer poder colaborar ativamente no espaço de alguém que estava escondido. Então, precisava dessa formação, para atuar na escola (Entrevista-professora 9).

Notamos, portanto, que os direitos dos alunos foram explicitados nas leis e os professores se sentiram obrigados a procurar uma formação para suprir essas exigências, já

que a legislação veio como um meio importante para enfrentar com a discriminação na sociedade, visando à inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos. Nesse sentido, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) são enfáticos, ao afirmarem que o discurso da época passou a ser pautado em princípios éticos, como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos.

- Experiência marcante

Quanto à experiência mais marcante no curso relacionado ao aprendizado do professor para atuar com alunos com necessidades especiais, os participantes da pesquisa destacaram: o novo olhar, a disciplina de Educação Física Adaptada, aulas práticas e estágio curricular. Em relação a esse novo olhar, a professora destaca em sua fala:

[...] o curso me oportunizou um novo olhar, ou seja, um olhar mais sensível, para eu ver o que pode ser feito e o que posso contribuir enquanto profissional ao aluno com necessidades educacionais especiais que está na sala de aula (Entrevista-professora 1).

Notamos que ela considera essa experiência como muito importante, pois lhe trouxe uma aprendizagem indispensável para que saiba como atuar corretamente em sala de aula com alunos que possuem necessidades educacionais especiais. As falas que se seguem das duas professoras se referem à disciplina Educação Física Adaptada quando a primeira revela:

[...] a aula do professor da disciplina Educação Física Adaptada foi a que mais me marcou, um dia nos levou para o instituto dos cegos, e quando ele começou a trabalhar com as crianças que tinham deficiência visual, a maneira como ele trabalhou, realmente me marcou (Entrevista-professora 5).

A outra docente salienta, ainda, que

A disciplina educação física adaptada com o professor Vicente Cristino marcou muito, teve uma vez que levou duas pessoas lá, uma tinha paralisia cerebral e outra tinha Síndrome de Down. Esse professor sabia ser professor, também destaco a questão da aquisição de conteúdos como um fator importante, porque a gente estudava sobre diversas deficiências, altas habilidades, deficiência física, visual, todas. Então você tem aquela disciplina para estudar cada particularidade, isso foi bem válido. E também, as experiências práticas que nós tivemos, visitas as instituições que nós realizávamos, por exemplo: casa da esperança, instituto dos cegos, teve muitas (Entrevista-professora 4).

As falas dessas entrevistadas revelam as marcas que os professores deixam nos alunos, de modo que, muitas vezes, essas experiências parecem influenciar no sentido de motivar os professores a reprodução de práticas que lhes marcaram positivamente. Para

Tardif (2002), os docentes atribuem importância significativa aos saberes constituídos com base em interlocuções com outros professores, pois as experiências empíricas, que surgiram da convivência entre eles, proporcionam a oportunidade de compreender como o processo educativo funciona, e até que ponto a relação existente entre professor e aluno poderá contribuir para que haja uma aprendizagem eficaz.

As aulas práticas e estágio curricular também foram aspectos bastante destacados pelas professoras, conforme identificamos a seguir:

As visitas às instituições, a maternidade escola, saber algumas causas que podem ocorrer à deficiência nos bebês, os fatores que causam essa deficiência, foi isso que marcou mais (Entrevista-professora 6).

Principalmente as visitas a algumas instituições e o estágio curricular em salas comum com alunos com necessidades educacionais especiais (Entrevista-professora 7).

O estágio curricular com aluno com Síndrome de Down, onde pude perceber o quanto eles são afetivos, bem como, os filmes como que as professoras passavam nas disciplinas (Entrevista-professora 9).

As aulas práticas eram maravilhosas, que a gente visitava as instituições, nós fomos visitar a casa da esperança, que trata do autismo, nós passamos uma tarde no instituto dos cegos, vivenciando um dia de um cego, que aí, você ver como o ser humano é capaz de superar os obstáculos, uma diária da vida de um cego, e tantas outras instituições que nós visitamos. Foi muito importante, porque você ficar só na leitura, imaginando como seria, é uma coisa, quando você vive, ver como é que funciona, como é que deve funcionar, é outra coisa. Ou seja, é a teoria e a prática. E realmente neste curso nós tivemos teoria e prática (Entrevista-professora 2).

De acordo com essas falas, parece-nos que a relação teoria e prática ocorrida no curso ensejou a vivência mais de perto com a inclusão, levando as professoras a refletirem sobre o seu fazer. Acerca desse aspecto, podemos utilizar uma posição de Pimenta (1999), ao dizer que, por meio dos conhecimentos adquiridos e pela vivência, se desenvolve o modo de ensinar e construir conhecimentos. Assim, entendemos que o professor elabora os saberes com origem na prática, constituindo um conjunto de representações direcionadas na prática docente pela profissão que assume. Portanto, a prática, a vivência e as experiências servem de subsídio para que o professor repense acerca da prática docente e assim consiga atender as reais necessidades de seus alunos. Nem todas as entrevistadas, entretanto, apontaram as situações práticas como marcantes para o aprendizado. Em vez de ressaltar a experiência marcante, duas professoras optaram por fazer uma crítica aos conteúdos ministrados:

No curso tivemos muitas disciplinas teóricas, eu senti muita falta de estar perto do momento mesmo, da prática. Era para termos tido mais momentos de prática, foram muito poucos os conteúdos práticos (Entrevista-professora 8).

Achei muito teórico, a gente teve estágio, mas foi uma coisa tão rápida, pensei que a gente fosse ter mais contato: poder observar uma professora numa escola regular, ou mesmo nossa professora das disciplinas, mostrando como que a gente devia fazer, mas aí depois, eu vi que era mais teoria, que eu que ia fazer a coisa acontecer” (Entrevista-professora 3).

Nessas falas, encontramos uma crítica em relação à quantidade de conteúdos teóricos no curso de Especialização em Educação Inclusiva, muito embora, no projeto pedagógico do curso, tenha a informação de que todas as disciplinas ministradas propiciam a discussão dos conteúdos como um todo, “mantendo-se uma linha de sequência, onde uma disciplina completa a outra, e não simplesmente a exposição de conteúdos estanques” (CED/UECE, 2012, p. 2). Assim, supomos que o curso tenta conciliar teoria e prática, já que somente essas duas professoras apontaram insatisfação em relação ao fato de o curso ser bastante teórico e ter deixado a desejar no quesito prática. Entendemos, contudo, que a teoria é importante para que se compreendam os conhecimentos científicos da área e a prática torna-se indispensável, pois na vivência do dia a dia é que a teoria ganha sentido. Assim, na aplicação diária da sala de aula que o professor tem a oportunidade de tornar eficaz as aprendizagens obtidas no curso, ou seja, é na prática que se observam as particularidades e se atenta para as necessidades dos alunos.

Sobre isso, apresentamos a seguir as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores antes e depois curso.

7.3 Prática Pedagógica

A categoria nó ‘Prática Pedagógica’ foi entendida como um saber fazer, em que a razão pedagógica se torna uma razão prática, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, relacionando às atividades didáticas dentro da sala de aula, pois abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. Então, o professor poderá desenvolver uma prática que seja transformadora, significativa, pertinente ao contexto social dos alunos, ou poderá se apropriar de uma prática mecânica, que tem como principal finalidade repassar conteúdos, e realizar atividades meramente repetitivas. Como assegura Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”.

As informações contidas nesse tópico apontaram as práticas pedagógicas das professoras investigadas antes do curso e depois do curso, o que configuramos como um paralelo feito por elas através da memorização de suas práticas, bem como as ações inclusivas desenvolvidas na sua sala de aula e o aprendizado adquirido. Portanto, dividimos essa análise em quatro itens, que delineamos na sequência.

- Antes do curso

Na ocasião em que os sujeitos foram indagados sobre suas práticas pedagógicas antes da realização do curso, as dez entrevistadas ressaltaram que, antes do curso, não tinham conhecimento sobre a inclusão e até mesmo de como contribuir para esse processo. A fala da professora 1 compartilha dessas reflexões, quando acrescenta:

Antes do curso, eu tive uma experiência com aluno com necessidades educacionais especiais, pois uma coisa é o olhar antes do curso e outra, é depois. Antes do curso, eu fui professora de um aluno que eu acredito que ele tinha transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Eu procurava me aproximar dele e tinha muitas dificuldades, ele era muito rebelde, por esse fato eu sentia a necessidade, o desejo de tentar ajudá-lo, porque sempre tem uma criança assim em sala de aula, uma ou duas. Antes eu não captava, não compreendia aquele procedimento. No entanto, procurava realizar trabalho em grupos com todas as crianças (Entrevista-professora 1).

A entrevistada reconhece que não possuía conhecimentos suficientes para atuar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, embora tentasse realizar algumas atividades em grupo para envolver todos os alunos. Já as entrevistadas 6 e 7 informaram que suas experiências antes do curso foram traumáticas:

***Eu não sabia o que fazer**, era o meu primeiro contato com uma criança hiperativa, ela não sentava e eu nem sabia o que fazer com ela. Tinha dia que ela passava o dia todo dormindo. Eu rezava para ela dormir sempre, era muito angustiante não saber lidar (Entrevista-professora 6).*

***Não sabia como agir** para planejar minha aula de modo que incluísse o aluno surdo e acabava por deixá-lo de fora. A minha prática era toda voltada para alunos ouvintes e não usava a parte visual para um bom entendimento do aluno surdo, foi traumático (Entrevista-professora 7).*

Partilhando das mesmas dificuldades, as professoras 3 e 2 destacam:

[...] eu sentia muita dificuldade para trabalhar com um aluno surdo, primeiro porque eu não entendia, eu simplesmente não sabia como me comunicar com ele. Então ele era um menino ótimo, a letra dele era linda, a melhor letra que tinha na classe, bem desenhada, mas só que eu não conhecia LIBRAS, não conhecia nada. Eu me comunicava com ele, com o auxílio de papéis, eu escrevia e ele procurava entender, ou então quando ele estava disperso, eu tocava de leve no braço dele e dizia: “meu filho, preste atenção”. Eu me comunicava assim, era péssima a forma de comunicação. Aí antes dele sair da escola, porque ele foi dois anos meu aluno, melhorou muito meu contato com ele (Entrevista-professora 3).

A minha prática pedagógica era difícil, porque de imediato, eu não tinha conhecimento, eu ficava perguntando a gestão, às vezes conversava com o próprio aluno. Por exemplo, um aluno com Deficiência Intelectual, você sabe que ele tem Deficiência Intelectual, não pelo seu diagnóstico, mas pelas suas ações, atitudes, pelo o seu cotidiano, que você ver que aquele aluno não diz coisas com sentido, você ver que quando ele fica nervoso, ele foge do controle dele, ele é capaz de te agredir ou até os próprios colegas de sala. E isso era difícil porque eu tinha que ter uma compreensão da hiperatividade dele, de ter

aquele direito de está sufocado e você dizer assim: vamos ali tomar uma água. Ter essa atitude para ele sair daquele contexto, dar uma volta, conversar com alguém, para depois ele retornar para a sala de aula, essa compreensão que eu não tinha (Entrevista-professora 2).

Essas falas denotam que as professoras 6, 7, 3 e 2 não estavam preparadas para lidar com a inclusão ou até mesmo com a situação de ter alunos com NEE nas salas regulares. Assim sendo, acabavam excluindo os alunos, e estes se encontravam inseridos apenas fisicamente na sala de aula. Embora a maioria tivesse dificuldade, uma vez que não tinham conhecimentos a respeito da inclusão, a fala da professora 9 se diferencia das demais:

Na minha sala de aula tinha uma jovem da EJA com paralisia cerebral, ela apresentava dificuldades motoras e também comprometimento na fala. Porém muito inteligente, gostava de acompanhar muito programas educativos, era comum em todos os temas da aula ela ter algo para acrescentar sobre o assunto, uma inteligência e raciocínio lógico que me surpreendia, mesmo sem ter prática com as leis que a aparava, eu já tinha uma sensibilidade e sempre avaliava oralmente e diariamente, e também o desenvolvimento dela (Entrevista-professora 9).

Notamos que a forma de avaliar da professora valoriza o desenvolvimento integral da aluna, não ficando restrita apenas aos aspectos curriculares. Essa docente, mesmo sem ter os conhecimentos sobre a inclusão, não excluía a aluna, pois estimulava a participação dela em sala de aula, bem como a forma de avaliar era diferenciada. Portanto, incluir implica, como refere Vitaliano (2007), flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação.

Em um dos depoimentos das entrevistadas, podemos perceber atitudes individualizadas para com o aluno especial, como bem enfatiza na seguinte fala

Eu deixava sempre ele próximo a mim, trazia ele mais próximo possível de onde eu estivesse, geralmente na frente, dava um certo direcionamento nas atividades diretamente para ele. Eu não fazia o trabalho de grupo com ele, fazia mais individualizado, eu e ele (Entrevista-professora 10).

Esta professora estava, entretanto, no nosso entendimento e de autores a quem recorreremos, somente garantindo o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, esquecendo-se de favorecer o melhor possível de interação do aluno com toda a comunidade escolar e de permitir a participação do aluno nas atividades dos demais alunos. Dando continuidade aos relatos, a professora 5 afirma que

Tinha um aluno com Autismo, e na sala tinha um apoio pedagógico, era uma estagiária da área de psicologia. Então ela trabalhava diretamente com ele, eu passava as atividades, os conteúdos para os alunos e ela adaptava para ele (Entrevista-professora 5).

Pelo relato, ficou explícito que a responsabilidade de adaptar as atividades era exclusivamente da estagiária, como se a professora ensinasse só os alunos ‘ditos normais’ e a estagiária fosse a professora do aluno especial. Quanto às falas das outras entrevistadas que abordavam as experiências com alunos com necessidades educacionais especiais, a professora 8 informa o seguinte:

Eu não tive experiência com o aluno especial na minha sala de aula antes de ingressar no curso (Entrevista-professora 8).

E a professora 4 alerta sobre sua prática inicial:

No começo, a gente fica com um pouco de medo porque não sabe direito como trabalhar, não sabe muito o quê fazer, não sabe o que eles podem trazer para a gente também. É tudo diferente, mas aí com o passar do tempo, com estudo, a gente vai conhecendo. Na minha área que é educação física, é um pouco diferente, por exemplo: atividades que a gente passa para as crianças ditas normais, você explica a brincadeira, eles imediatamente fazem o que você está determinando, teoricamente é para ser assim. Já com as pessoas com Deficiência Mental [Deficiência Intelectual], essa explicação tem que ser mais minuciosa, detalhada, tem que fazer primeiro uma demonstração, depois pedir para que eles façam uma vez para ver se entenderam. Isso no grau leve de deficiência. E a partir daí você começa a realizar alguma atividade com eles. E para aqueles com deficiência mais severa, que também eu peguei na APAE, era praticamente impossível esse trabalho de atividade de jogo, com bola, tinha que ser mais atividade direcionada, onde ficava só eu e o aluno, ou então dois alunos. Aí eu trabalhava mais a Psicomotricidade, questão de coordenação, eram atividades mesmo, que eu colocava a bola nas mãos deles, pegando nas mãos até colocarem em algum canto determinado (Entrevista-professora 4).

A fala em análise dessa professora delimita bem as características de como era a sua prática com os alunos com necessidades educacionais especiais antes da realização do curso de especialização. Notamos ainda que os apontamentos dela se afinam com a concepção de que “incluir é ensinar a todas as crianças” (MANTOAN, 2007, p. 38), porque sua prática considera a igualdade de oportunidades, de modo a estabelecer estratégias de intervenção para facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

Convém ressaltar que, apesar de cada professor e aluno possuir especificidades e estarem em diferentes realidades, é possível perceber algumas adaptações simples realizadas para contribuir em sua prática pedagógica. Nesse sentido, o discurso das ideias de adaptações e/ou ajustes nas ações planejadas do dia a dia propicia o início de uma inclusão escolar, conforme foi apontado por algumas docentes, antes mesmo de ingressarem no curso de especialização em educação inclusiva, embora, nos pareça nas falas dos sujeitos que a maioria (Professoras 2, 3, 5, 6, 7 e 10) desenvolvia, automaticamente ou não, mecanismos estruturais de exclusão. Assim, reforçamos a ideia de que uma prática inadequada propicia ações mecânicas e repetitivas, podendo durar uma vida inteira. Dito de outra forma, o docente repete o processo da prática em sua ação

docente quantas vezes forem necessárias, por exercer modelos de uma prática já estabelecida. Ele tem dificuldades para reconhecer as necessidades de mudanças/adaptações e de se reconhecer como sujeito capaz de produzir novos conhecimentos.

- Depois do curso

Com maior habilidade, o professor começa a rever suas práticas por meio de novos referenciais pedagógicos da inclusão, bem como reorienta as práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos adquiridos no Curso de Especialização em Educação Inclusiva, segundo os próprios relatos. Compartilhando dessas reflexões, as professoras contextualizam as experiências vividas depois da realização do curso, conforme destacamos a seguir:

Depois do curso, eu fui entender que aquele meu aluno, ele tinha uma leve Deficiência Intelectual, então aquilo causou um comprometimento motor, um atraso cognitivo, se eu tivesse aquele conhecimento antes. Eu teria ajudado bem mais, acho que o curso me possibilitou isso, conhecimentos de identificar mais fácil a necessidade daquela criança, também que percebo, fazendo uma reflexão, que eu não ajudei aquele aluno com relação a interação com os demais da turma, ele sempre ficou isolado. Então hoje com essa visão de inclusão, eu já consigo fazer esse trabalho, de integrar a criança à turma e fazer com que a turma ajude-o, tenha tolerância, respeito e amor. Para lidar com suas limitações, eu vejo que isso são avanços que eu consegui com o curso (Entrevista-professora 8).

Depois que eu fui fazer o curso, que pude ver os tipos de transtornos, deficiências e aí eu fui lendo e me apropriando dos conhecimentos. Então minha prática agora mudou, porque eu já sei como eu vou lidar com ela, ela é uma menina ótima, na sala de aula senta na frente, é calma, só assim, ela tem dificuldade na fala, mas aí a gente se entende, quando ela termina de fazer uma atividade, que eu faço às vezes para ela cobrir, pintar ou mesmo para ela desenhar. Se for para desenhar, eu fico dizendo para ela: “assim minha filha que eu quero” ou “hoje a gente está trabalhando os índios, então desenha o índio para a tia, você sabe desenhar o índio?” Então, ela faz o desenho do jeito que ela sabe. Em outras épocas não, eu pedia e não dava realmente uma assistência que dou hoje. Quer dizer que mudou tanto eu, quanto a forma como trabalhava. Pois o conteúdo que passo para ela é bem diferenciado (Entrevista-professora 3).

Ao contextualizar a experiência vivida, as duas professoras desenvolvem reflexões sobre a forma como atualmente lidam com os alunos com necessidades educacionais especiais. Ficou explícito nas falas que, em virtude das demandas da experiência e dos novos conhecimentos científicos adquiridos no curso, suas práticas pedagógicas foram reelaboradas, porque as professoras vão mobilizando seus saberes, julgando as situações enfrentadas e tomando decisões requeridas em sua ação docente.

Nesse sentido, essa constatação se afina com as ideias de Alarcão (2005), segundo as quais o professor, à medida que constrói saberes enseja o reconhecimento da

consciência de suas ações ora desenvolvidas, a fim de criar alternativas para determinada situação; entretanto, isso se torna possível mediante o ato de refletir, embora não seja uma sequência espontânea, e sim uma ordem sequencial de pensamentos em cadeia que se articulam. Com origem nesse movimento de elaboração do pensamento, o professor pode desenvolver uma postura reflexiva, investigativa, com o intuito de buscar respostas para suas inquietações.

Para tanto, consideramos que esse processo se constitui por meio de uma constante reflexão de suas práticas, *“você vai fazer uma coisa, e ver que não dá certo, então muda. **Se aprende, refletindo diariamente.** Mas é claro que se vai estudando para saber como é, pois as atividades para os alunos NEE são iguais para os demais, o que diferencia é a forma de aplicar a atividade”* (Entrevista-professora 4). A fala dessa professora é bastante representativa de que a prática cotidiana da reflexão permite o questionamento da validade de determinada ação, para assim modificá-la quando necessário. Portanto, reforçamos a noção de que esse pensamento se afina com a concepção de segundo nível do processo de reflexividade defendido por Sacristán (1999), uma vez que o professor se distancia de sua ação para entendê-la com o intuito de reconstituir algo diverso do presente. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à importância de fazer revisões do seu referencial teórico. Partilhando desse mesmo pensamento, a outra entrevistada aponta que:

*[...] depois do curso, tive a oportunidade de ter uma aluna com Síndrome de Down, então **achei relevante renovar os conhecimentos que tinha adquirido na especialização e fiz pesquisas para entender conhecer*** (Entrevista-professora 10).

Dando continuidade aos relatos das professoras, percebemos que elas enfatizam os conhecimentos científicos proporcionados pelo curso:

Depois do curso obtive muito conhecimento sobre a inclusão. Porém, estou sempre procurando estudar, ver uma melhor forma de como fazer esses alunos com deficiências se sintam parte atuante de uma sala de aula e do âmbito social (Entrevista-professora 9).

E depois do curso de especialização em Educação Inclusiva melhorou bastante minha prática, porque você tem um olhar científico da coisa. E também precisamos estudar mais, porque na realidade quando você está vivendo aquilo ali, é que você vê a dificuldade. (Entrevista-professora 1).

Depois do curso a minha prática melhorou, porque meu conhecimento se ampliou, eu dou aula em sala uma vez na semana, e tem um aluno que tem a Síndrome de Kabuki, então, eu já procurei na gestão, já existia uma pesquisa feita sobre o assunto e li, já fui saber como era o comportamento de quem tem essa Síndrome. Já fui ver que o menino é super indisciplinado, e fui ver se essa indisciplinada estava relacionada à Síndrome. E percebi que não é por aí, e também o laudo dele diz que só tem um déficit cognitivo. Veja como é bom o conhecimento, eu busquei a pesquisa, o laudo e li. Hoje eu já trato esse aluno de outra maneira, aquela indisciplinada dele, de me dar língua, dele querer

bater em mim, não é da Síndrome dele. Eu já coloco um limite nele, ele não pode me bater, dar língua é falta de educação. Não é porque ele tem uma Síndrome que ele vai bater em mim e nos colegas. Não, de jeito nenhum. Então com esse conhecimento, eu já tenho uma maneira de lidar com esse aluno (Entrevista-professora 2).

Podemos depreender dos seus argumentos que elas atribuem a melhora da prática pedagógica aos conhecimentos adquiridos no curso realizado. Também assumem uma postura investigativa, pesquisando mais sobre o assunto. Essa atitude implica a análise crítica de ações realizadas em sala de aula pelos alunos, nas buscas dos porquês de determinadas atitudes. Conforme assinala Pimenta (1999), isso colabora para a compreensão de situações que causam dúvidas ou inquietações, bem como, para a consolidação de uma prática pedagógica ainda mais eficiente, realmente comprometida com o sucesso escolar de todos. Para que o processo educativo alcance êxito, contudo, é necessária a atuação conjunta de diversos fatores, como por exemplo, a teoria, a prática do professor e a participação dos alunos. Assim, percebemos nos discursos das docentes que o curso de especialização em Educação Inclusiva ofereceu a oportunidade de o professor repensar a sua prática, de adquirir conhecimentos teóricos, para, com a análise da realidade, tentar elaborar as melhores estratégias a fim de conseguir fazer com que os alunos com necessidades educacionais especiais consigam ter uma aprendizagem eficaz.

Para a professora 7, a forma de planejar suas aulas foi modificada, quando obteve a informação de “[...] que o visual chama muito a atenção dos alunos surdos. Então, eu planejava minhas aulas sempre usando figuras, desenhos, mapas, gráficos, isso eu só aprendi depois do curso e hoje quando vejo que determinado aluno não está entendendo, modifico minha prática” (Entrevista-professora 7). Percebemos que os novos conhecimentos permitiriam a renovação e/ou modificação dos recursos didáticos e da prática da docente, como apontam Souki e Albuquerque (2003, p.4) “o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas”. As outras entrevistadas ressaltam detalhadamente como são suas atuais práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Atualmente no 2º ano do ensino fundamental I, tenho um aluno com Deficiência Intelectual, tem dificuldades na aprendizagem, na parte escrita quando vai escrever, em assimilar os conteúdos. Então eu procuro trabalhar com jogos tanto na parte da leitura como na parte da matemática, com material concreto, para poder facilitar não só a questão da aprendizagem dele, mas de toda a turma em si, procuro colocar ele mais próximo de mim, para poder dar esse suporte a ele. Busco também ter uma parceria com a mãe dele, sempre conversando, explicando para ela a dificuldade que ele está tendo, para ela também me ajudar em relação a isso. Além também do apoio da coordenação (Entrevista-professora 5).

Agora eu vejo assim, quando eu vejo que a criança tem dificuldade, porque na minha sala de aula eu tenho uma aluna com Deficiência Intelectual, então

*chego até a ela com algumas atividades diferentes, ou um tratamento individualizado, **você com o conhecimento e com o tempo você vai se adequando a nova realidade das escolas públicas, já dá para você fazer um trabalho melhor, voltado para aquilo dali, uma ajuda, um material concreto, trabalhar de forma diferenciada.** Às vezes, é o atendimento individual mesmo, eu chamo a criança, vejo qual a dificuldade está sentindo, e revejo as atividades (Entrevista-professora 6).*

É possível perceber nos relatos das professoras uma forma diferenciada de ensinar os seus alunos, ou seja, inovando nas estratégias pedagógicas e realizando adaptações quando necessário. Às vezes, fazem um atendimento individualizado no sentido de dar um direcionamento para alguma atividade. Sem dúvidas, isso é uma vertente para equiparação de oportunidades (ARANHA, 2005). Portanto, as docentes inovam e criam contextos para um ensino que vai ao encontro às necessidades e potencialidades dos alunos. É nesse sentido também que os discursos das docentes destacados anteriormente, em relação às motivações, experiências marcantes e práticas pedagógicas antes do curso servem de confirmação para afirmarmos que, novos conhecimentos, vivências e até mesmo a trajetória pessoal, possibilitam a criação e renovação de estratégias pedagógicas.

- Ações inclusivas

No que tange às ações inclusivas desenvolvidas pelas professoras, as dez entrevistadas afirmaram desenvolver esse tipo de ações em sala de aula. Os relatos expressam bem como desenvolvem essas práticas com os alunos:

Sempre levo jogos que despertem sua atenção, material de mobilidade como um lápis envolvido com uma esponja, atividades que eles estejam sempre em grupos e até vejo a sensibilização dos colegas em sala (Entrevista-professora 9).

Os conteúdos são os mesmos, o ensino que é diferenciado, adapto os recursos e métodos, e também a avaliação é de acordo com as necessidades (Entrevista-professora 3).

As atividades em sala, brincadeiras, jogos que passo, tudo é igual para todos. Mesmo conteúdo, e faço a adaptação quando não vejo que não consegue, porém sempre desafio os alunos, uso as metodologias que me ajudam (Entrevista-professora 6).

Independente de eu ter ou não um aluno com necessidades educacionais especiais, atuo de forma diferenciada. Com metodologias diversas (Entrevista-professora 8).

Todos participam dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, nas danças, feiras científicas, desfiles, eleições, aulas de campo, quando sente alguma dificuldade, a gente adapta, vejo o que eles precisam e realizo, utilizo várias atividades (Entrevista-professora 7).

Assim, percebemos a escolha de várias metodologias/estratégias para auxiliar no desenvolvimento e na evolução dos alunos, estimulando-os no dia a dia escolar. Desse modo, as professoras afirmam em seus discursos que adaptam as atividades conforme as

habilidades, necessidade e interesse de cada estudante, e ainda com critérios justos de avaliação, sem proteções nem elevados graus de cobranças. Essas decisões e/ou práticas contribuem para favorecer as práticas inclusivas (FERREIRA; FERREIRA, 2004). Estas dependem, contudo, largamente da atitude, conhecimento, competência e capacidades dos professores para inovarem e criarem contextos para um ensino que vá ao encontro das necessidades e potenciais dos seus alunos; ou seja, ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação. Compartilhando das mesmas ações, as demais entrevistadas ressaltam que:

Como eu procuro trabalhar o mesmo conteúdo com todos os alunos, e sempre que há necessidade eu faço possíveis adaptações. Opto por trabalhar com materiais concretos primeiro para sentirem-se seguros e depois passo para o livro. Então fabrico cartelas com cores, figuras, nomes, placas, alfabeto móvel, trabalho com a caixa de areia, tampinhas e outros diversos, dependendo da situação. (Entrevista-professora 10).

Faço com que ele interaja com as crianças, não só comigo. Não há uma exclusão, ele brinca com as crianças, conversa, participa das aulas. Por exemplo, eu faço com eles a questão da tabuada, opto por jogo de boliche ou baralho, dessa forma, ele consegue desenvolver bem. A questão do português, quando eu faço ditado porque eu faço ditado mudo, são gravuras que eu coloco, e vão ter que me dizer o que está na gravura, seja animal, objeto. Então quando percebo que ele não acerta ou os demais alunos, trabalho individualmente de forma mais correta (Entrevista-professora 5).

Podemos depreender desses relatos que o emprego de metodologias e recursos adaptados estão sempre presentes nas práticas das professoras entrevistadas, o que implica para o aluno mais segurança na realização das atividades. Pressupomos, porém, que as docentes planejam suas aulas, na busca por adequação de estratégias e recursos didáticos, o que ocasiona interesse e participação de todos os alunos. A fala da professora 4 é bem interessante, pois delinea como funciona de modo mais detalhado a prática de inclusão dos alunos com NEE em suas aulas:

A minha rotina esse ano está sendo assim, passo 50 minutos em sala de aula, dando algum conteúdo e 50 minutos na quadra ou no pátio, fazendo atividades práticas. Tem um conteúdo teórico a ser seguido da educação física, e depois, o conteúdo prático. Eles adoram, é boa a aceitação deles por essa metodologia. Eu tenho na sala de aula tem 3 pessoas com NEE, 2 com Síndrome de Down e 1 Cadeirante. Então, eu tenho uma atenção especial vejo se estão acompanhando e se não estão, modifico. Eles fazem do jeito deles, no ritmo deles. (Entrevista-professora 4).

Assim, verificamos que a professora, de certa forma, relata o planejamento de sua aula inserido em conteúdos teóricos e práticos, apontando seu modo de condução (primeiro a teoria e depois a prática). Nesse processo de ensino, como apontam Esteban e Zaccur (2002), os dois elementos são trabalhados de forma integrada, contribuindo para o

processo de aprendizagem. Outra questão a destacar é o fato de que todos os alunos participam das atividades, por exemplo: *“o cadeirante, na atividade de correr, de circuito, aí ele mesmo conduz a cadeira, faz na velocidade dele, os outros dois também participam, não tem essa de ficar só olhando, avalio de forma diferenciada, é claro”* (Entrevista-professora 4). Portanto, percebemos que somente a forma como os alunos com necessidades educacionais especiais concretizam a atividade que é diferenciada; entretanto, não tivemos a oportunidade de observar o seu discurso na prática, porque ela mudou de função nesta escola: passou a ser coordenadora pedagógica.

Já no que diz respeito aos relatos das professoras 1 e 2 tivemos a oportunidade de observá-las em sala de aula, o que possibilitou de certa forma confirmar ou confrontar as informações ditas na entrevista. Assim, ao se reportarem às ações inclusivas desenvolvidas em sala de aula, optaram por contextualizar a situação. A professora 1 expressou da seguinte forma:

*Eu dou aula no 2º ano, terça e quinta. Quando eu cheguei na sala, o aluno que tem Deficiência Intelectual estava no chão, sentadinho no canto com uns jogos de montar, aí eu cheguei e conversei: por que tem um aluno sentado no chão, os alunos responderam é porque ele é especial, ele não faz nada não. Diante mão no primeiro momento não podia impor nada, mas aí fui até aluno me aproximei mais dele, pedi para ele se sentar na cadeira, ficar mais pertinho de mim, ofereci uma atividade, dei papel e lápis para fazer o que fosse possível, mas só para ele não ficar só no cantinho. **Para os outros alunos verem que ele também tinha condições de está sentadinho na cadeira, fazendo a atividade, mesmo que com um tempo determinado, mas ele tinha também essa condição de realizar a atividade que havia proposto para ele.** Depois fiquei sabendo que nas aulas de informática, ele tinha uma boa desenvoltura nas atividades com o computador, com os jogos. Então isso é interessante, porque eu não aprendo só de uma forma, eu tenho que ter diversas atividades e oportunidades para que eu possa me desenvolver. Nem todo mundo, é bom em tudo. E quem é de nós que não é especial? **Não tem algo diferente. Portanto eu que tenho que me adaptar ao aluno, Não excluo, o mesmo conteúdo é passado para todos, mas a forma que trabalho com esse aluno que é diferente** (Entrevista-professora 1).*

O relato dessa docente revela um pouco de sua prática em sala de aula, tanto que explicita como foi seu primeiro contato com o aluno que tem deficiência intelectual. As ações de oferecer um ambiente emocionalmente mais acolhedor para todos os alunos, bem como posicionar o aluno para obter mais atenção e ensinar de forma diferenciada, contribuem para as práticas inclusivas. Portanto, cabe destacar que na ocasião em que observamos a prática dessa professora, o aluno com deficiência intelectual parece ser bem aceito pela turma. Por exemplo: foi realizada uma atividade em grupo sobre a água, na qual os 20 alunos foram divididos em quatro equipes, e no momento da organização dos grupos, o aluno 1 diz: *“coloca ele no nosso grupo”*; e o aluno 2 *“no meu, a gente sempre faz junto”* (Observação 2- professora 1). Percebemos também todos os alunos interagindo para concluir a atividade proposta. Seu grupo ficou responsável para explicar sobre o estado

sólido. Cada grupo tinha que primeiro discutir e depois expor oralmente para os demais. O desenvolvimento do aluno foi bastante satisfatório. Disse assim para os demais alunos de seu grupo: *“é muito fácil, a gente coloca água e vira gelo”*. Durante as observações, constatamos que a professora procurava sempre realizar em suas aulas atividades em grupo ou dupla, fazendo as intervenções conforme a necessidade de cada aluno. Dando continuidade à fala da outra professora, ela explicita que,

No fundamental, no 3º ano, eu tenho um aluno com Síndrome de Kabuki, eu passo uma tarde na semana com ele, é um pouco inquieto, gosta de bater nos colegas. E a mãe quando vem para gente, diz assim não deixe ninguém bater nele. Aí eu digo para ela, mas ninguém bate nele, ele que bate nos coleguinhas. Carinhosamente eu explico a família que ninguém bate nele, ele que pega o lápis e sai batendo nos coleguinhas, que não é correto. Isso aí também não é da Síndrome, é mais na falta de limites e de disciplina. No dia-a-dia da sala de aula procuro fazer atividades em equipe, sempre teoria e depois prática, também peço para ele sentar mais próximo para dar uma assistência, sempre que necessário adapto as atividades, às vezes nem é preciso, consegue acompanhar. (Entrevista-professora 2).

A fala em análise sinaliza a superproteção da família e os impactos que isso causa no dia a dia com os colegas em sala de aula. Quanto às práticas desenvolvidas pela professora, percebemos que adapta as atividades conforme as necessidades do aluno e realiza trabalhos em equipe. Realmente as informações destacadas pela docente condizem com sua prática. Nas duas aulas observadas, em que abordou os conteúdos agricultura e indústria, explicou a parte teórica utilizando o livro didático e depois aconteceu a prática, onde os alunos degustaram pipoca (o milho) e pão com patê (enlatado). O aluno que tem Síndrome de Kabuki não tirou o caderno para realizar a atividade do livro, parecia estar com preguiça. Então, a professora disse para todos os alunos: *“gente é o seguinte, só vai para o recreio quem me mostrar à tarefa feita, não vou permitir um aluno ficar de 14:10h até 15:00h sem fazer nada, e ainda ter direito a recreio”* (Observação 2- professora 2). O aluno abriu bem rápido a mochila, tirou o livro e o caderno, fez a atividade e foi o primeiro a terminar.

Ante do exposto, ganha significado a questão dos limites para estabelecer normas que regulem os comportamentos, atitudes ou impulsos e, assim, facilitar a convivência social e educar para a cidadania. Como bem destacam Albuquerque e Machado (2012), a ausência de limites influencia no baixo desempenho escolar, ao que acrescentamos: torna o aluno um adulto que não sabe que o seu direito acaba onde o do outro começa, dificultando relações atuais e futuras.

- Aprendizado adquirido (além do curso de especialização)

Na ocasião em que as entrevistadas foram indagadas se consideravam que haviam aprendido a prática de ações inclusivas no curso de Especialização em Educação Inclusiva, apenas duas entrevistadas apontaram que não, pois:

*[...] o curso **foi muita teoria**, mas a prática mesmo eu aprendi conversando com as amigas que trabalham nesta área e no dia-a-dia, converso muito com as mães desses alunos, para saber como é o filho em casa, sempre procuro saber para poder entendê-lo em sala de aula (Entrevista-professora 3).*

A outra professora compartilha das mesmas justificativas, conforme destacamos a seguir:

***Essa prática eu aprendi no dia-a-dia**, e nas experiências que tive com alunos com necessidades educacionais especiais. O curso de especialização em Educação Inclusiva, me ajudou na questão de conhecimentos teóricos. O que é Síndrome de Down, o que é uma deficiência física, e várias outras deficiências que estudamos durante o curso. **Me trouxe esses conhecimentos teóricos**, para eu poder aplicar alguma coisa (Entrevista-professora 4).*

Ante o exposto dos relatos das docentes, verificamos que não atribuíram a (re)construção de suas práticas ao aprendizado adquirido no curso de especialização, mas sim às experiências do cotidiano com alunos com necessidades educacionais especiais e com as contribuições advindas da troca de experiências e/ou partilha de saberes com os colegas de trabalho. Nessa perspectiva, há uma valorização dos saberes experienciais, ou seja, daqueles adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da profissão docente, que não provêm dos cursos de formação, mas decorrem da relação dos docentes com o mundo, no trabalho, dentro da escola, na sala de aula, com os alunos e na interação com os outros professores (TARDIF, 2002). O saber da experiência, contudo, é também resultado de sua trajetória pessoal e visão de mundo. Já as demais professoras entrevistadas atribuíram a (re)construção de suas práticas ao aprendizado adquirido no curso de especialização, conforme percebemos no bloco das falas a seguir:

Eu aprendi muito no curso de Especialização em Educação Inclusiva, eu não posso negar que antes do curso eu era uma educadora e depois do curso, claro que eu passei a ser outra educadora, com visão à inclusão (Entrevista-professora 2);

Antes de fazer o curso eu tinha um leve conhecimento, após o curso, esse leve conhecimento se tornou mais aprofundado, hoje eu sei como trabalhar com um aluno com necessidades educacionais especiais, forma melhor de incluí-los (Entrevista-professora 5);

Aprendi no curso. Lembro-me muito bem de uma aula que tive, onde a professora apresentou vários materiais de suporte de fácil fabricação para facilitar a prática de ambos, e isso que faço sempre com meus alunos (Entrevista-professora 9);

Com certeza eu aprendi essa prática no curso. Foi através das experiências, e exemplos dos professores que fui adquirindo essa nova visão, como também através dos conteúdos e pesquisas (Entrevista-professora 10);

O curso de especialização em Educação Inclusiva me favoreceu bastante essa prática inclusiva, e também um olhar mais criterioso, porque quando você faz o curso você tem a oportunidade de estudar cada necessidade, dificuldade, doença, você tem o olhar mais sensível do que as outras pessoas que não tiveram essa oportunidade ou que não buscaram (Entrevista-professora 1);

Aprendi algumas orientações, até mesmo na adaptação do currículo, mas o que pesa mesmo é a questão da necessidade diária, aquilo que você precisa naquele momento, então você tem que ser professor, naquela hora você está com problema então vamos ver como que resolve aquele problema (Entrevista-professora 6);

Com certeza eu aprendi essa prática no curso de especialização em Educação Inclusiva, antes eu me sentia de mãos atadas sem saber o que fazer com medo de deixá-los participar pensando que lhes poderia acontecer alguma coisa. Eles eram tratados como crianças. No recreio sempre ficava perto dele para que nada lhe acontecesse. Isso era uma tortura tanto pra eles como para nós professores (Entrevista-professora 7).

Nas falas ora reproduzidas, notamos que as professoras conseguem justificar suas práticas, com suporte nos conhecimentos adquiridos pelo curso, o que configura um amálgama da relação teoria-prática, onde os desafios do cotidiano se constituem na referência da significação da teoria (LIBÂNEO, 2012), de modo a ultrapassar a visão de considerar uma prática apenas intuitiva. Portanto, essa concepção de saber envolve o saber-fazer, e ainda o saber justificar o que se faz. Portanto, percebemos que o professor é capaz de pensar sobre a sua prática, ultrapassando a ideia de submissão da reflexão da prática no imediato. Ele observa sua prática, medita a respeito das necessidades apresentadas e volta-se para si mesmo com uma análise franca e, acima de tudo, construtiva de sua prática, para que assim de fato possa buscar uma possível melhoria.

Isso significa que o docente se torna capaz de articular teoria e prática, levando-o a pensar o próprio fazer no sentido de encontrar novos caminhos e instrumentos de ação. Esse movimento se configura no que Schön (2000) chamou de reflexão-ação-reflexão. E essa reflexão designa uma ação que favorece a retomada do que será praticado, foi ou está sendo, a fim de proporcionar a retrospectiva da atividade realizada em um momento que privilegia a formulação de novos conceitos, ideias e olhares, com o objetivo de corrigir o que for necessário ou reforçar as ações que deram certo e que, portanto, devem ser repetidas.

Dando continuidade aos relatos, a entrevistada 8, assim como as outras há pouco mencionadas, reconhece a contribuição do curso para o desenvolvimento de suas ações inclusivas, porém acrescenta também a questão da história pessoal de cada um:

Essa prática tem muito do curso, mas também da trajetória pessoal. Podem existir profissionais que fazem mais do que eu faço, sem ter feito o curso, por conta de ter exemplos em casa, na família e já tem uma sensibilidade, desejo de fazer diferente. Assim como eu penso que têm profissionais que

se recusam totalmente, apesar de ter tantos conhecimentos, quando também não tem sensibilidade. Essa semana mesmo eu tive um momento de desespero, porque eu soube que uma professora em outra escola estava se queixando de um aluno especial, pois a professora reclama o tempo todo que não tem condições, que não é para a criança está ali na sala de aula com as outras crianças, que é impossível dar uma aula. Então eu vejo que não há sensibilidade para importância da inclusão. É árduo o trabalho, não estou dizendo que é fácil, muitas vezes eu me sinto cansada, vem um desespero quando vejo que não estou conseguindo passar o conteúdo para a aluna especial, mas aí o processo é lento. Uma coisa é você se cansar e outra é se desestimular. Mas desacreditar e simplesmente, achar impossível a inclusão, isso é inaceitável (Entrevista-professora 8).

A fala desta professora é representativa de que a ação docente não se desvincula da trajetória individual, pessoal, havendo apropriação das experiências, configuradas também em sensibilidade para o campo profissional. Contribuindo com esse pensamento, Nóvoa (1992, p. 25) argumenta que “[...] reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoas e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Portanto, esses saberes são provenientes de fontes diversas que se constituirão no fazer pedagógico, permitindo redesenhar caminhos para uma melhor prática.

Assim, levando em conta os achados, podemos perceber que a formação advinda do Curso de especialização em Educação Inclusiva permitiu para as docentes investigadas tanto um aprofundamento teórico das ações como a possibilidade de (re)construção das práticas pedagógicas. Desse modo, enfatizamos ainda que essa experiência formativa trouxe para as professoras 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10 a adoção de uma postura reflexiva, que pode contribuir para contextualizar e transformar, não só o ensino, mas também o contexto educativo de que fazem parte. E isso implicará contribuições que vão além da prática pedagógica. A seguir, a modo de remate, trazemos as considerações finais deste ensaio acadêmico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de construção deste estudo foi algo desafiante, que possibilitou um aprendizado significativo no desenvolvimento de habilidades como pesquisadora iniciante. A relação com a temática investigada fez com que o seu desenvolvimento fosse, também, muito prazeroso e gratificante. Não podemos, contudo, nos esquecer de mencionar os caminhos sugeridos e as adequações propostas por nossa orientadora, que proporcionaram subsídios fundamentais para o desenvolvimento e desenho final desta pesquisa. O exame de qualificação também foi de grande importância nesse processo de aprendizagem, pois pudemos ampliar os conhecimentos teóricos e definir melhor os aspectos metodológicos, o que contribuiu para iniciarmos com maior clareza e rigor o trabalho em campo e posteriormente as análises e as conclusões as quais chegamos.

Recordamos que este estudo buscou confirmar (ou refutar) duas hipóteses: a primeira tinha como pressuposto o fato de que, por meio da formação em cursos de formação continuada, *Lato Sensu* (especialização), em educação inclusiva, o professor teria melhores condições de desenvolver práticas inclusivas. A segunda hipótese buscou confirmar ou refutar se essa formação seria uma possibilidade de caminho empreendido pelas formandas ou uma estratégia utilizada por docentes que ao concluírem sua graduação não se sentem preparados para lidar com os alunos com NEE.

Em razão desses pressupostos/hipóteses aventados, ainda suscitamos um ponto importante: quais as contribuições da formação continuada *Lato Sensu* (especialização) em educação inclusiva para as práticas pedagógicas de professores que atuam na escola regular? É uma pergunta que consideramos norteadora deste trabalho. Discutir tal processo implicou inicialmente diagnosticar o cenário de cursos de formação continuada, *Lato Sensu*, nas instituições públicas do ensino superior de Fortaleza, tendo verificado que, dos seis cursos ofertados na UFC e UECE, somente dois estavam em funcionamento.

De maneira mais específica, investigamos mais profundamente um curso, no qual identificamos o perfil de alunos/professores que buscam e o realizam; conhecemos as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por estes alunos/professores antes e após a realização desse curso; e identificamos junto aos alunos/professores os fatores que interferem, facilitam e/ou dificultam na realização destas práticas inclusivas.

Outro aspecto relevante de nosso estudo foi o delineamento quanto ao perfil de alunos/professores que buscam e realizam o curso. Verificamos que uma parcela

significativa de sujeitos é de professores em escolas públicas e particulares, já que dos 319 (100%) sujeitos matriculados nas sete turmas, 200 (62%) deles atuavam no magistério e, dos 163 (100%) concludentes das sete turmas, 109 (67%) também atuavam no magistério. Isto confirma a segunda hipótese trazida por nós de que a busca por formação continuada com vistas à educação inclusiva seria um dos caminhos ou estratégias utilizadas pelos professores que terminam a graduação e não se sentem preparados para lidar com os alunos com NEE.

Para sermos mais incisiva em relação ao quesito ‘não se sentirem preparados’, averiguamos por meio das falas das dez professoras entrevistadas que oito (80%) docentes foram motivadas a realizar o curso pelo fato de se sentirem despreparadas ante a possibilidade de receber um aluno com necessidades especiais em sua sala de aula e duas (20%) professoras buscaram realizar o curso em decorrência de terem tido o primeiro contato com o aluno especial, o que possibilitou a ânsia por mais conhecimento, uma vez que também a própria instituição a que eram vinculadas fazia esta exigência.

Nesse sentido, nossa investigação revelou que a formação em nível de especialização se apresentou como condição *sine qua non* para a atuação dessas docentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE, visto que oito (80%) delas haviam terminado o curso de graduação antes de 2005, quando ainda os conteúdos do curso de graduação não contemplavam os conhecimentos relacionados à educação inclusiva.

Ao conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras antes do curso de especialização, não causou estranheza constatar que seis (60%) professoras desenvolviam, conscientes ou não, mecanismos estruturais de exclusão; no entanto, após a realização do curso de especialização, ficou explícito nas falas de oito (80%) docentes que a reconstrução de suas práticas pedagógicas procedeu das contribuições sucedidas no curso, possibilitando maior habilidade para reverem as práticas por via de novos referenciais pedagógicos da inclusão. Somente duas (20%) docentes (professoras 3 e 8) delegaram tal crédito as suas experiências docentes, e também nutriam uma expectativa maior no que diz respeito à formação para atuar na perspectiva inclusiva, já que tinham conhecimentos advindos das experiências. Sendo assim, o curso não acrescentou muito para elas.

Constatamos também que as dez (100%) professoras entrevistadas afirmaram desenvolver ações inclusivas no cotidiano de suas atividades escolares, sendo confirmado também esse discurso na prática das duas docentes (professoras 1 e 2) observadas. Concluimos, com base nos dados e na observação, que a formação continuada dessas

professoras investigadas estava contextualizada ao seu ambiente de trabalho, colaborando para o aprofundamento teórico de suas ações. Comprovamos ainda, que o curso trouxe para sete (70%) docentes (professoras 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10) a adoção de uma postura reflexiva, uma vez que elas passaram a questionar a própria prática. Acreditamos que a ideia de reflexividade contribui para contextualizar e transformar não só o ensino, mas também o contexto educativo de que fazem parte estas docentes. Esse entendimento implica contribuições que vão além da prática pedagógica, configurando melhor atuação do professor. Tais comprovações nos levam a afirmar que nossa primeira hipótese também foi confirmada.

Constatamos ainda, neste estudo, fatores problematizados pelas docentes atuantes na escola regular, fatores que em parte comprometem e refletem significativamente na realização das práticas inclusivas. Dentre eles, apontados pelas professoras entrevistadas, assinalamos que uma (10%) delas ressaltou a falta de estrutura física das escolas e outra (n=1, 10%) apontou o fato de os alunos com NEE não terem diagnósticos, enquanto quatro (40%) destacaram o desconhecimento do significado de inclusão por parte de alguns profissionais da escola. As demais professoras (n=4, 40%) optaram por destacar as dificuldades e facilidades desse processo inclusivo, como dificuldades conforme a seguinte inferência: três (30%) professoras apontaram a ausência da família e uma (10%) destacou o número elevado de estudantes por classe. Quanto às facilidades apontadas, o quadro é assim mostrado: uma (10%) docente considerou as atitudes dos alunos como fator de motivação para o desenvolvimento de suas práticas, duas (20%) destacaram a cooperação entre a coordenação e o professor, e uma (10%) ressaltou a importância da participação da família.

Em face aos fatores que interferem, bem como das dificuldades e facilidades mencionadas pelas professoras, para a inclusão dos alunos na escola regular, percebemos por meio das falas que a falta de estrutura física, ausência da família e número elevado de alunos em sala de aula não repercutem com exclusividade no ensino aos alunos com NEE, mas de praticamente todos os alunos das escolas brasileiras. São problemas existentes há várias décadas na estrutura educacional do País. Nesse sentido, a inclusão desses alunos em salas comuns é claro, contribui ainda mais para gerar novas circunstâncias e desafios aos alunos, às escolas e aos professores, que tendem a se somar com as dificuldades do sistema atual, e, por conseguinte, ratificamos a ideia de que profundas modificações devem ser realizadas a fim de melhorar a qualidade da educação, seja para alunos com ou sem deficiência.

Como considerações finais, podemos inferir que, o estudo traz a contribuição para abrir um debate acerca da educação inclusiva e ao mesmo tempo inclui nas discussões a questão da necessidade dos gestores educacionais participarem mais ativamente nas mudanças e transformações ocorridas no âmbito escolar, de modo que o processo de inclusão não melhore somente em termos de matrículas efetivadas nas escolas, mas também na adequação das condições de ensino de qualidade para todos os alunos, inclusive os com NEE.

A necessidade crescente de pensar em uma educação permanente para os professores é condição *sine qua non* para o êxito das práticas inclusivas, em decorrência principalmente, da velocidade das mudanças ocorrentes na sociedade, exigindo profissionais mais habilitados para o exercício da profissão. Há muito que avançar em relação à formação de professores, uma vez que ao falar de inclusão escolar e na competência docente para atuar com as necessidades educacionais especiais dos alunos, isto pressupõe o questionamento do sistema educacional, desde o processo de formação até a estrutura e organização da escola para receber os alunos com NEE; ainda não é uma realidade nas escolas, muito embora os currículos a partir do ano de 2005 já incluíssem conteúdos e disciplinas na graduação de professores para atuar na inclusão de alunos com NEE na escola regular. Essa constatação nos leva a pensar na organização desses cursos de graduação e também de pós-graduação da universidade. A reflexividade é uma dimensão constante nessa formação para inclusão? Por meio do suporte da reflexão o professor melhora sua prática, investigando os problemas decorrentes e buscando soluções?

Com os achados da nossa pesquisa e os novos questionamentos expostos há pouco, acreditamos numa formação realizada de forma diferente, com espaços para a reflexão crítica, renovação epistemológica do pensamento e da ação, que possa ser articulada com base na teoria e na prática. Isso implica um *continuum*, que vai além da presença de professores em cursos que visem a mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, pois o professor reflete sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo também inclusivo e se torne um professor/pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino.

Como iniciativa posterior a esta investigação, pretendemos socializar os resultados deste estudo nas escolas pesquisadas; e temos a pretensão de publicá-los em artigos de periódicos e também em eventos científicos para contribuir no aprofundamento de estudos científicos e nas discussões na área da formação de professores, inclusão e prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBUQUERQUE, Ednéia Rodrigues e MACHADO, Laêda Bezerra. Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 33, p. 73-84, 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/170/100>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

ALMEIDA, M. I. N. de. **O desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores**. In: O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999, p.1-30. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 15-23, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, 2006.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Histórias de exclusão: e de inclusão na escola pública**. In: Conselho Regional de Psicólogos. Educação Especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997.

ANDRÉ, Marli. Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**. n. 06, p. 93-115, 2005.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**. São Paulo: Ribeirão Preto, n. 2, 1995, p. 63-70.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2005, v.5.

ARENDT, H. **La vida del espíritu**. Barcelona: Paidós, 1984.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves e CONTI, Carolina Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v.15, n.2, p. 231-234, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a05.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

BARCELLOS, Milton. **Evolução constitucional do Brasil: ensaio de historia constitucional do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1993.

BARRETTA, Emanuele Moura ; CANAN, Silvia Regina . **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. IX ANPED SUL - A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Caxias do Sul: UCS - Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-15.

BAUTISTA, Jiménez Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. 1 ed. Lisboa: Ed. Dinalivro, 1997

BERNARDO, Carolina Maria Costa Bernardo. **Do estranhamento do corpo**: um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola. Fortaleza, 2010. 126 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.

BEYER, H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva**: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa e FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Inclusão escolar**: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Escola, diferença e inclusão*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 23-48.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais na escola regular**. 2007. 259 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. São Paulo: Papyrus Editora, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. **Um olhar sobre a diferença**. São Paulo: Papyrus, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTELHO, J. B. **Medicina e religião**: conflito de competência. Manaus: Metro cúbico, 1991.

BRANDÃO, Jorge Carvalho. **Matemática e deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.

BRASIL. **Censo escolar 2001**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 02 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Censo escolar 2002**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 02 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Censo escolar 2008**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 02 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Censo escolar 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 02 de janeiro de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/ SEESP, 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.03, n.05, p.07-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf> Acesso em 19 de janeiro de 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno e LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.35, n.2, p. 303-315, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Políticas de educação inclusiva em tempo de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-CE**. Fortaleza, 2011. 262 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de Pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, p.29-40, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 19 de janeiro de 2014.

CHAVIER, M. R. AS contribuições da reflexividade na diversidade: um caminho para a inclusão. **Inter-Ação: Revista da faculdade de educação, Goiania**, v. 31, n. 2, p. 209-217, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da Conceição e KRUG, Hugo Norberto. Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de *inclusão escolar*. **Revista Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 34, p. 237-249, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/276/135>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.17, n.36, p. 115-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a11.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza e VITALIANO, Célia Regina. **Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional**. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010.p.17-30.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DUARTE, M. C. **A formação de professores: problemática e perspectivas**. In: Formação de professores, Mesa redonda. Universidade do Minho. 1998. p.1-18.

ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. **A pesquisa como eixo de formação docente**. In. ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. Professora-pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro, 2002.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais**. 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.

FERNÁNDEZ, José Antonio García. **Organización de La Escuela para la Sociedad Multicultural**. In: jornadas nacionales de universidad y educacion especial, 15. 1998, Oviedo. Educación y Diversidad. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.59-90

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Julio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A escola de atenção às diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (Orgs.). Novas luzes sobre a inclusão escolar. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade**. In: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v. 17, n.1, p. 105-124, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, M. **Educação Inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, Rosana; BLANCO, L.de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana e PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**. Marília, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2095/1444>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

GLAT, Rosana. **Integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GONDRA, José Gonçalves e SCHULER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

INÁCIO, Inês da C. e LUCA, Tânia R. **Documentos do Brasil colonial**. São Paulo: Ática, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Editores Associados, 1992.

JIMÉNEZ, R. B. **Uma escola para todos**: a integração escolar. In Bautista (Org.). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba,

s/v, n.41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LE GOFF, Jacques. **Maravilhoso**. In: LE GOFF, Jacques; SCHITT, Jean-Claude (Orgs). Dicionário temático medieval. São Paulo: Bauru. EDUSC, v.2, 2006, p.105-120.

LIBÂNEO, Carlos José. **Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPEd, 2001.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2007.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. Fortaleza, 2012. 218 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2012.

MATOS, J. C. **Professor reflexivo? Apontamentos para o debate**. In: GERALDI, C. Cartografias do trabalho docente. Campinas. Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras, 1998.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva**. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M, A; WILLIANS, L. C. A. (Org.). Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, 2009.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 412f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1995. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia e TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Curitiba, s/v, n.41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Gilmara Beatriz Conrado Nogueira. **Inclusão e docência na educação infantil: um estudo de caso na perspectiva Walloniana**. Fortaleza, 2009. 154 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2009.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. **Processos de formação em prática pedagógica com foco na reflexividade de professores: a busca pela reflexão crítica**. 2012. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2012.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**. Marília, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2668/2440>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

MINAYO, Maria Cecília Sousa de (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 234 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo-SP, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **A inclusão escolar: desafios para o psicólogo**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005.

MIZUKAMI, M. G. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência**. In: ABRAMOWICZ, A., MELO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisa e práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MOURA, Lucimeire Alves. **Da classificação à promoção da aprendizagem: avaliação de alunos com altas habilidades**. 2009. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, Silva Maria; THERRIEN, Jacques. **O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos**. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria

(Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2010, v. 1, p. 37-50.

NÓBREGA-TERRIEN, Silva Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas - São Paulo, v. 15, n.30, p. 05-16, 2004.

NOGUEIRA, Marineide Meireles. **Avaliação da psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem de crianças com síndrome de down na educação infantil**. 2007. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e prática docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Camila Almada. **A formação docente para atuar na inclusão de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade no ensino regular**. 2011. 71f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

NUNES, João Batista Carvalho. **Busca científica na pesquisa em educação: tendências atuais**. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto - Fundamentos da Pesquisa. Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto - Fundamentos da Pesquisa. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2010, v. 1, p. 21-32.

O' BRIEN, John; O' BRIEN, Connie Lyle. **A inclusão como uma força para a renovação da escola**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK Willam. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap.1. p. 48-66.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. **Inclusão escolar e formação de professores: o empate entre o geral e o específico**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro e SOUZA, Sandra Freitas de. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. **Educar em Revista**. Curitiba, s/v, n.42, p. 245-261. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a16n42.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Revista perspectiva Florianópolis** v. 24, p. 251-272, 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/13_Sadao.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas e SARMENTO, Dirléia Fanfa. Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.17, n.3, p. 497-516, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a10.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

PAIVA, Selênia Maria Feitosa e. **Construção da identidade de um professor surdo**. Fortaleza, 2010. 110 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.

PATTON, Middle. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990. São Paulo: EPU, 1986.

PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. M. R. **Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade**. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs). Aprendizagem profissional da docência. São Carlos: Edufscar, 2002.

PELOSI, Miryam Bonadiu e NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, 2009, v.15, n.1, p. 141-154. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/10.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, local 1984.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sóciohistórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar do ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PIRES, José. **Formação para a inclusão**: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo professor-educador. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: EDUFRN, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**. Rio de Janeiro: NAU EDITORA, 2010.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; TUNES, Elizabeth. **Deficiência como latrogênese**. In MARTÍNEZ, A. M. ; TACCA, M. C. V. R. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. **A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia**. In: LISITA, V.M.S. de S.; SOUSA, L. F.E,C.P. (Orgs). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAMOS, Alice de Souza e ALVES, Luciana Mendonça. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.14, n.2, p. 235-250, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/07.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRASIO, Daniela Aparecida e BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educar em Revista**. Curitiba, s/v, v. 26, n.1, p. 111-130, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/06.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

RETONDO, Carolina Godinho; SILVA, Glaucia Maria da. Ressignificando a formação de professores de Química para a educação especial e inclusiva: uma história de parcerias. **Revista Química Nova na Escola**, n.30, p. 27-33, nov. 2008. Disponível em: <<http://qnesc.sbgq.org.br/online/qnesc30/06-RSA-5908.pdf>> Acesso em 19 de janeiro de 2014.

ROBLEDO, Miguel María Reyes. La formación del profesorado: motor de cambio em la escuela del siglo XXI. **Revista educación inclusiva**. Espanha: Universidad de Sevilla, 2010. v 3. nº. 3, 2010, p. 89-102.

RODRIGUES, David e LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**. Curitiba, s/v, n.41, p. 41-60, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

RODRIGUES, David. Dez Idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. **Revista Tessituras**. Belo Horizonte, n. 1, p. 3-7, fev. 1998

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIEMS, Maria Edith Romano. Professores da Educação Especial: as relações com a diferença em questão. **Revista Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 34, p. 181-196, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/272/131>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

SILVA, Fabrícia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão**. Fortaleza, 2011. 166 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

SILVA, Graça Maria de Moraes Aguiar e. **Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva**. Fortaleza, 2010. 137 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v.13, n.13, 135-153, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso em 11 de dezembro de 2013.

SILVA, Marilete Geralda. **As expectativas e as participações dos pais no processo de desenvolvimento e escolarização dos filhos diagnosticados com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade- TDAH.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2007.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** a historia da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Tarciana Angélica Lopes e FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. The teachers of physical education performance inside os the inclusive perspective. In: EUROPEAN CONGRESS OF ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY, 2008, Turim/ Itália. **Abstract...**Turim, 2008, p. 131.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A gestão para a inclusão:** uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2009.

SMEHA, Luciane Najar e FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial.** Marília, v. 21, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/8/20>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos.** 4. ed, Madrid: Morata, 2007.

SOARES, Ana Cristina Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

SOUZA, Margarida Maria Pimentel de. **Voando com gaivotas:** um estudo das interações na educação de surdos. 2008. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAKE, Robert. **A arte da investigação com estudos de caso.** Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. A Integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação (UFSM)**, v. 38, p. 619-630, 2013.

TERRIEN, Jacques. Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, Ed. UNIJUI, v. 12, n. 48, p.7-36.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? Linhas Críticas. Brasília, v. 9, n. 16, jan/jun, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6442/5214>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2014.

UECE. **Projeto do curso de especialização em Educação Inclusiva**. Fortaleza, 2012.

UNESCO. Nações Unidas no Brasil. **Declaração dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 12 jan.2013.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papyrus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, C. M. Q. Q. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras**. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Org.). A escola mudou. Que mude a formação de professores. Papyrus Editora, Campinas, 2010.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.13, n.3, p. 399-414, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

VITALIANO, Célia Regina; VALENTE, Silza Maria Pasello. **A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010 .p.31-48.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de e MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.16, n.3, p. 415-428, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas v. fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

YIN, Roberth. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction**. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, nº. 103, 2008, p. 535-554.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de Souza. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, 2007.p. 247-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INSTRUMENTO: ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. **Formação no Curso de Especialização em Educação Inclusiva**

- 1.1 Qual o significado de inclusão? Educação Inclusiva?
- 1.2 O que lhe motivou a fazer o curso?
- 1.3 Quais foram as suas experiências mais marcantes no curso relacionado ao seu aprendizado para atuar com alunos com necessidades especiais? Cite-as.

2. **Prática pedagógica**

- 2.1 A pesquisa trata das contribuições de uma formação continuada em educação inclusiva no âmbito de curso Lato Sensu para as práticas pedagógicas dos professores da escola regular. Você teve alguma experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, antes da realização do curso? Que experiências foram estas? Conte-nos como era a sua prática pedagógica?
- 2.2 Gostaria que você falasse como é a sua prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais?
- 2.3 Você considera que desenvolve ações inclusivas na sua sala de aula? Dê dois ou três exemplos?
- 2.4 Você considera que aprendeu essa prática no curso de especialização em Educação Inclusiva? Justifique.

3. **Facilidades e dificuldades**

- 3.1 Quais os fatores que interferem na realização de sua prática pedagógica (ações inclusivas) em seu ambiente de trabalho?
- 3.2 Que soluções você apontaria para essas dificuldades? O que tem feito?

APÊNDICE B

INSTRUMENTO: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Data da Observação _____
- 1.2. Local: _____
- 1.3. Professor: _____
- 1.4. Alunos _____
- 1.5. Observação nº _____
- 1.6. Assunto / conteúdo trabalhado _____
- 1.7. Objetivo do atendimento ministrado (perguntar ao professor no final da aula) _____
- 1.8. Duração da aula _____

2. OBSERVAÇÕES GERAIS (registro de aspectos que considere relevante à análise do objeto de estudo ocorrido entre a chegada do pesquisador ao local e o início da aula). _____

3. REGISTROS DA AÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÃO DE AULA

- 3.1. Horário de aula
Início _____ Término _____
- 3.2 Descreva o espaço físico da sala de aula

3.3 Descreva o aluno (ou alunos). _____

3.4 Descreva as estratégias e os recursos didáticos utilizados na aula. _____

3.5 Descreva situações:

3.5.1 Situações em que fica evidente o incentivo à inclusão por meio das atividades desenvolvidas pela professora _____

3.5.4 Situações em que o professor demonstre segurança para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. _____

4. APÓS A OBSERVAÇÃO, REGISTRE SUAS IMPRESSÕES E INTERPRETAÇÕES GERAIS

4.1 A aula _____

4.2 As posturas e ações que podem indicar as contribuições da formação continuada em Educação Inclusiva recebida no curso para este professor.

4.3 A motivação dos alunos nas atividades propostas.

4.4. Quais as condições oferecidas para que este professor consiga desenvolver ações inclusivas em sala de aula?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE
PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE PARA ATUAR
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: A BUSCA DE CONTRIBUIÇÕES PARA
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA
REGULAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para as práticas pedagógicas dos professores da escola regular**”, que tem como objetivo analisar as contribuições de uma formação continuada em educação inclusiva no âmbito de curso *Lato Sensu* para as práticas pedagógicas dos professores da escola regular. Pedimos sua colaboração nesta pesquisa, ao participar de uma entrevista e, posteriormente, uma observação, cujo conteúdo será gravado.

Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas nesse estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária, e o (a) Sr. (a) poderá a qualquer momento deixar de participar deste, sem qualquer prejuízo ou dano para o sujeito. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participar quando assim acharem mais conveniente. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação pela participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, a mestranda Camila Almada Nunes, pelo telefone (85) 86580529 ou e-mail: camilalmada@hotmail.com; e com a orientadora Professora Doutora Sílvia Maria Nóbrega-Therrien pelo telefone (85) 31019809 ou email silnth@terra.com.br.

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone: (85) 3101.9890; Endereço Av. Parajana,1700 – Campus do Itaperi –Fortaleza (CE) ou pelo e-mail: cep@uece.br

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____, tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, ___ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO

ANEXO A

DECLARAÇÃO DE REVISÃO GRAMATICAL E ESTILÍSTICA



ACADEMIA CEARENSE
DA LÍNGUA PORTUGUESA

DVLACIONAM ET CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova junto ao (à) MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
do (da) UECE,
que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi procedida à correção gramatical e estilística
do (da) DSSERTAÇÃO intitulado (da) A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE
PARA ATUAR NA PRÁTICA DE INCLUSÃO ...
da autoria de CAMILA ALMADA NUNES,
orientado (a) pelo (a) SÍLVIA MARIA N. THERRIEN (D.A.),
razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Orto-
gráfico Lusófono, vigente desde 01.01.2009.

Fortaleza (CE) 30 de Janeiro de 2016


Prof. Vianny Mesquita
Reg. Profissional
CE 00489 JP

Prof. João VIANNEY Campos de MESQUITA
Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da ACLP.
Escritor e docente Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará
Reg. Prof. MTE00489JP.