

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**ANTONÉLIA SILVA CUNHA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: uma abordagem sobre a experiência em Nova Ipixuna/PA**

**Marabá - PA  
2013**

**ANTONÉLIA SILVA CUNHA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: uma abordagem sobre a experiência em Nova Ipixuna/PA**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Marabá, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Msc. VANJA ELIZABETH SOUSACOSTA OLIVEIRA**

**Marabá - PA  
2013**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

**(Biblioteca Josineide Tavares, Marabá-PA)**

---

Cunha, Antonélia Silva.

A formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva: uma abordagem sobre a experiência em Nova Ipixuna/PA./Antonélia Silva Cunha; Orientadora: Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira. – 2013.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, 2013.

1. Educação Inclusiva – Nova Ipixuna, (PA). 2. Educação Especial – Nova Ipixuna, (PA). 3. Professores – Formação – Nova Ipixuna, (PA). I. Título.

CDD - 22 ed.: 371.9098115

---

**ANTONÉLIA SILVA CUNHA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma abordagem sobre a experiência em Nova Ipixuna/PA**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado ao colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Marabá, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Defesa pública em: Marabá- PA, 17 de dezembro de 2013.**

**Banca Examinadora:**

---

**Profª. Msc. Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira**  
**Orientadora**  
**UFPA- Campus Universitário de Marabá**

---

**Profª. Msc. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo**  
**Membro**  
**UFPA- Campus Universitário de Marabá**

---

**Profª. Esp. Lúcia Cristina Gomes dos santos**  
**Membro**  
**UFPA- Campus Universitário de Marabá**

**Marabá-PA**  
**2013**

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, o criador, que sempre nos dá a força necessária para todas as lutas de nossas vidas.*

*À minha amável mãe, Luzinete, minha grande incentivadora de todos os momentos, a quem devo e minha educação e a minha formação enquanto pessoa, a todos os meus irmãos e irmãs que sempre torceram por mim nessa caminhada e a meu pai Antonio (falecido), que mesmo não o tendo conhecido em vida, sei que acompanhou todo esse meu percurso e acredito que está olhando para mim.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter concedido a capacidade para a realização deste trabalho.

A minha mãe, Luzinete, que sempre está comigo em todos os momentos, a meus irmãos e irmãs, as minhas amigas Selma e Renilda, por terem sido colegas de sala bastante presente nessa caminhada de estudos e a minha professora orientadora, Vanja Elizabeth, por ter me orientado com toda a sua sabedoria, disponibilidade e amor a profissão.

*As palavras dos sábios são como  
argulhões e como pregos bem  
fixados pelos mestres das  
congregações, que não foram  
dadas pelo único Pastor.*

*(Ec..12;11)*

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a temática da formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo uma abordagem sobre a formação continuada na rede municipal de Nova Ipixuna/PA. O objetivo deste estudo consistiu em investigar o processo de realização dos cursos de formação continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e do Atendimento Educacional Especializado no período de 2011 a 2012. Pretendeu-se verificar até que ponto a formação continuada de professores foi relevante à atuação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, visto que, a presença de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é constante na realidade escolar. Nesta pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, embasando-nos metodologicamente, através da pesquisa de campo e documental. Os lócus da pesquisa foram a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e três escolas municipais, sendo uma, o lócus de observação direta em duas salas comuns e em uma sala de Recurso Multifuncional. Como sujeitos da pesquisa participaram duas coordenadoras da SEMED, uma professora do ensino comum, uma professora da Sala de Recurso Multifuncional e os alunos público alvo da educação especial presentes em ambas salas. Como procedimento fizemos uso da entrevista semiestruturada com as coordenadoras e a observação em sala comum e em sala de Recurso Multifuncional. Os dados foram apresentados e analisados concomitante à apresentação. Considerando os resultados da pesquisa constatamos que, apesar dos cursos de formação continuada de professores terem sido elaborados em uma perspectiva da Educação Inclusiva, há uma necessidade de uma mudança sistêmica na estrutura organizacional concernente a formação de professores. Nesse contexto, identificamos algumas limitações ligadas à falta de financiamento e de recursos humanos qualificados, as quais interferem no processo de realização dos cursos de formação continuada de professores. Em análise referente à atuação docente, percebemos que há muitos desafios a serem alcançados no que tange a prática de atuação dos professores frente à escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Como forma de mudança, acreditamos ser substancial a criação de políticas públicas em favor da educação, sobretudo, da formação de professores, bem como de propostas pedagógicas atuantes a serem desenvolvidas nos sistemas escolares, viabilizando assim, a criação de sistemas educacionais inclusivos.

**Palavras chave:** Educação Inclusiva. Educação Especial. Formação Continuada de Professores. Aluno Público Alvo da Educação Especial.



## ABSTRACT

This research addresses the issue of teacher continuing education in the perspective of Inclusive Education, bringing an approach to continuing education in public schools in New Ipixuna/PA. The aim of this study was to investigate the process of realization of continuing education courses for teachers in the early grades of elementary school and the Educational Service Especializado no period 2011-2012. It was intended to verify to what extent the continuing education of teachers was relevant to the teaching activities in the area of Inclusive Education, since the presence of students with disabilities, pervasive developmental disorder or high abilities/giftedness is constant in the school reality. This research used a qualitative approach, basing ourselves methodologically through research documentary Campoe. The locus of the research were the Municipal Education (SEMED) and three city schools, one, the locus of direct observation in two common rooms and a room of Appeal Multifunction. As research subjects attended two coordinators of SEMED, a teacher of the common school, a teacher's resource room Multifunctional and target audience of special education students present in both rooms. As procedure we used semi-structured interviews with coordinators and observation lounge and Resource Multifunctional room. The data were presented and analyzed concomitant presentation. Considering the results of the research found that, despite the continuing education courses for teachers have been developed in a perspective of Inclusive Education, there is a need for systemic change in the organizational structure concerning teacher training. In this context, we identify some limitations related to lack of funding and qualified human resources, which interfere in the conduct courses of continuing teacher education process. In analysis for the teaching practice, we realize that there are many challenges to be met regarding the practical performance of teachers across the education of the public target of special education students. As a way to change, we believe that the creation of substantial public policy in favor of education, especially teacher training, as well as active pedagogical proposals to be developed in the school systems, thus enabling the creation of inclusive educational systems.

**Key words:** Inclusive Education. Special Education. Continuing Teacher Education. Student Audience of Special Education.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....   | 11  |
| 1.1 Caminhos da Pesquisa .....   | 17  |
| 1.2 Os lócus de pesquisa .....   | 19  |
| 1.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....  | 21  |
| <b>2. ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA</b> .....  | 24  |
| 2.1 Um breve histórico sobre a formação de professores e a institucionalização de um novo paradigma educacional no Brasil a partir dos anos de 1990..... | 25  |
| 2.2 A formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva....  | 35  |
| <b>3. RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS</b> .....  | 43  |
| 3.1 Apresentação dos dados da Pesquisa .....   | 44  |
| 3.2 Análise da entrevista com as coordenadoras da SEMED .....  | 50  |
| 3.2.1 Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva .....   | 50  |
| 3.3 Apresentação dos dados dos cursos de Formação Continuada .....   | 56  |
| 3.3.1 Identificando os dados das pautas dos cursos de formação continuada .....  | 56  |
| 3.4 Análise dos cursos de Formação Continuada.....   | 62  |
| 3.5 Apresentação de dados demonstrativos.....  | 67  |
| 3.5.1 Análise da Tabela 01.....  | 68  |
| 3.6 Apresentação dos dados da observação na escola pesquisada.....   | 71  |
| 3.6.1 Identificando os dados da observação.....  | 71  |
| 3.7 Análise da Observação.....   | 77  |
| 3.7.1 Um olhar sobre a atuação docente dos professores observados como resultado da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva.....        | 77  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 92  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 97  |
| <b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....   | 101 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 102 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 111 |

## CAPÍTULO I

### 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o cenário educacional brasileiro vem sendo caracterizado por um processo que busca ofertar uma educação voltada a atender a todos os alunos, independente de suas diferenças, incluindo neste caso, os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, os quais são considerados alunos público alvo da educação especial<sup>1</sup>. O atendimento destinado a esses alunos, assim como aos demais, requer, além de recursos intrínsecos à educação como, boa estrutura física escolar, materiais pedagógicos de qualidade, instrumentos tecnológicos adequados, entre outros, profissionais capacitados a atendê-los qualitativamente, considerando as necessidades de cada um.

Dentre estes profissionais, está o professor, que historicamente, é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do aprendizado de seus alunos. Constitui-se aí a necessidade desse profissional está sempre em processo de formação, ou seja, em formação contínua. Essa formação está cada vez mais necessária mediante a um público diversificado constantemente presente na escola, e que precisa de fato ser incluído no contexto escolar, usufruindo de um atendimento de qualidade.

A atenção voltada à ofertar um bom atendimento aos alunos público alvo da educação especial, começou a ser reconfigurada com ênfase a partir dos anos de 1990, com as reformas educacionais implementadas no país, notadamente, no governo de Fernando Henrique Cardoso. A partir de então, foram delineados novos rumos para a educação brasileira, marcando um período de intensas reformas na política educacional. Para tal discussão e melhor compreensão da temática, faz-se necessário um breve histórico sobre esse período que marcou o cenário educacional brasileiro.

As reformas educacionais desencadeadas no governo de FHC foram resultado de um acordo firmado em consonância com as orientações dos Organismos Multilaterais<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Nesse estudo, usaremos, quando necessário, ambas nomenclaturas: alunos público alvo da educação especial e alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

<sup>2</sup>Organismos Multilaterais: As reformas educacionais foram marcadas pela influência de agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram discurso justificador das reformas (SHIROMA et al *apud* MARONEZE e LARA 2009, p.3285). Disponível em: <http://www.pucpr.br>.

consolidadas através da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia). O objetivo dos países firmado no documento do Encontro foi o de assegurarem a todos uma educação básica de qualidade. No entanto, é importante termos ciência da real intencionalidade das propostas da referida Conferência, que foram influenciadas, principalmente, pelo Banco Mundial, uma vez que, para concretizar os ajustes estruturais na economia mundial, veio a formular um conjunto de propostas destinadas a promover reformas educacionais nos países que apresentavam elevada taxa de analfabetismo, incluindo o Brasil.

No bojo dessas propostas estava o discurso de uma “educação básica para todos” que viesse a formar cidadãos com habilidades específicas para atuarem no sistema produtivo. Isso significa que não havia um interesse voltado a melhorar de fato a educação dos países envolvidos, mas sim, uma forma de elevar o desenvolvimento da economia mundial, fortalecendo assim, o sistema econômico vigente: o Capitalismo. Para tanto, as bases encontradas para dá suporte a esse ideal seria através de reformas nos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento.

No Brasil, a política educacional se constituiu em um emaranhado de medidas que levou o sistema educacional brasileiro a uma profunda reforma. Nesse contexto, um dos focos principais foi a formação docente, que se caracterizou como ponto estratégico de contribuição para a implementação das políticas educacionais no país, já que, para atender as exigências do sistema capitalista, é necessário formar cidadãos aptos a atuarem de acordo com os novos moldes de sociabilidade criado a partir deste sistema.

Apesar dos reais objetivos imputados às reformas, a formação continuada de professores se constituiu e ainda se constitui como uma implementação essencial no contexto educacional brasileiro. Busca-se o professor com uma dimensão formativa capaz de garantir ao alunado um ensino de qualidade, através de uma atuação docente capaz de atender um público cada vez mais diversificado. Nesse aspecto da diversidade, ressaltamos que nesse estudo refere-se aos alunos público alvo da educação especial.

Nessa perspectiva, destacamos que após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ocorreram, entre outras reformas, a da organização dos níveis de ensino correspondentes à Educação Básica, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como a da Educação Superior, Formação de Professores – inicial e continuada e a Educação Especial. A partir da promulgação dessa lei, foram determinadas várias Regulamentações, Pareceres, Parâmetros e Diretrizes que, segundo seus idealizadores, seriam para melhorar a educação no país.

Destacamos aqui, algumas mudanças na política educacional que marcaram a formação de professores no Brasil a partir dos anos de 1990. A primeira delas trata-se da própria LDBEN nº 9.394/96, no seu Título VI destinado aos Profissionais da Educação, especificamente nos Artigos 61 a 67 é preconizado uma atenção voltada à formação de professores. Dentre esses artigos, o 67 evidencia, entre outros aspectos, a responsabilidade dos sistemas de ensino promover o aperfeiçoamento profissional continuado. Na realidade atual esse aperfeiçoamento é realizado através dos cursos de Formação Continuada ofertados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo o Brasil.

No âmbito da formação inicial de professores, como ação oriunda das reformas, foi estabelecida em 2002 através da Resolução CNE/CP nº 1/2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Uma das orientações importantes constante nesse documento que compõe a organização curricular da formação para a atividade docente está no Artigo 2º, item I e II, a qual orienta que os professores sejam preparados para o acolhimento e o trato da diversidade do alunado, dispondo de um ensino visando à aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, as instituições de ensino superior são obrigadas a incluir em seus currículos uma formação docente, inicial e continuada, direcionada à atender com qualidade a diversidade do alunado, incluindo disciplinas voltadas à Educação Especial.

Passado mais de 10 anos da exigência legal, no qual foi orientado à oferta de um ensino que seja capaz de atender a todos os alunos com qualidade, faz-se necessário realizar estudos acerca da formação continuada de professores e, entendendo que esse ensino deve abranger a todos, é oportuno uma discussão que se atente no modo de como essa formação continuada vem sendo conduzida e se esta vem sendo pertinente à perspectiva da educação inclusiva, tendo em vista que é uma formação de fundamental importância no processo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas essenciais no sentido de melhorar a qualidade do ensino de todos os alunos.

Assim, o interesse em desenvolver um trabalho de pesquisa sobre formação docente surgiu a partir do 4º período do curso de Pedagogia durante uma pesquisa realizada em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Nova Ipixuna - Pará. O objetivo da pesquisa era saber quais metodologias eram utilizadas pelos docentes no ensino da EJA, o que me instigou a pesquisar naquele momento sobre a formação de professores da EJA.

Logo em seguida, através da minha participação como aluna no Núcleo Eletivo - Educação Especial (NEES), da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Marabá, tive a oportunidade de obter contato com diversas leituras acerca da Educação

Especial e Educação Inclusiva. Nesse sentido, foi a partir da leitura de um texto<sup>3</sup> da Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes, que fez parte da conferência de encerramento da IV Jornada de Educação Especial e Inclusão, realizada em 2010 no Campus Universitário de Marabá, que veio a pretensão de realizar uma pesquisa, tendo como foco principal, a formação continuada de professores, agora na perspectiva da Educação Inclusiva.

A construção de sistemas de ensinos inclusivos tem sido bastante anunciada nos discursos das políticas educacionais vigentes, bem como, em diversos trabalhos científicos, os quais, em sua maioria, tem como objeto principal, abordar discussões pautadas na formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa perspectiva de educação requer profissionais capacitados, em constante processo de formação. Dentre esses profissionais, encontra-se o professor, considerado parte fundamental na construção de uma educação inclusiva.

Diante disso, os cursos de formação continuada possuem papel de muita relevância no processo formativo dos professores, uma vez que se apresentam como uma fonte de renovação e apreensão de novos conhecimentos no fazer docente. Em meio a esses novos saberes, estão aqueles que capacitam o professor à lidar com a diversidade de alunos. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para atender as novas demandas que abrangem a escola atualmente, sempre considerando a diversidade do alunado, incluindo, neste caso, os alunos considerados público alvo da educação especial, que anteriormente eram apenas inseridos nas escolas.

A esse respeito, podemos ressaltar *a priori* que o ensino ofertado na maioria das escolas da rede pública brasileira ainda não atende o alunado de acordo com os princípios inclusivos, orientados pela Declaração de Salamanca (1994)<sup>4</sup>. Apesar de alguns fatores como, escolas mal estruturadas fisicamente, recursos pedagógicos escassos, pouco recursos humanos, entre outros, o despreparo do professor ainda é tido como uma grande barreira no processo de escolarização dos alunos, principalmente, àqueles que requerem uma atenção maior, por apresentarem algum tipo de deficiência, transtorno, dificuldade de aprendizagem, etc.

Ressalta-se, que o despreparo do professor frente à Educação Especial, pode está relacionado também com a sua formação inicial que, por vezes, é uma formação baseada num

---

<sup>3</sup>O texto referido tem como título: *Discutindo propostas em formação de professores para a inclusão e atendimento especializado* e encontra-se publicado nos ANAIS da IV Jornada de Educação Especial e Inclusão.

<sup>4</sup>A Declaração de Salamanca é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a qual trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

currículo ainda muito limitado em relação à oferta de disciplinas que abordam a Educação Especial de forma mais consistente. Contudo, não podemos negar que no período antecedente aos anos 2000, no qual foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores na Educação Básica, a educação especial não fazia parte dos currículos, tão pouco era problematizada da forma como está sendo atualmente. E, se está sendo problematizada, isso nos evoca uma atenção de que a formação inicial dos professores ainda requer muitos ajustes na sua constituição. Nessa perspectiva, um dos ajustes seria feito na organização curricular dos cursos de licenciatura, no sentido de que estes, possam promover uma oferta de disciplinas de Educação Especial adequada, de modo a contribuir de fato com a formação acadêmica de graduandos que almejam poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Consideramos que o processo de formação de professores deve ser estruturado de uma forma que venha garantir realmente uma formação adequada aos professores, primando pelo bom atendimento aos alunos sem nenhuma distinção. Essa distinção que mencionamos ocorre muitas vezes, pelo fato do professor considerar-se despreparado para lidar com a diversidade. Nesse sentido, concordamos com o fato de que o tema sobre a formação de professores esteja no palco de grandes discussões nacionais e internacionais em relação à melhoria da qualidade do ensino, o que é imprescindível no campo das discussões que envolvem a educação.

Diante desse quadro, veio a pretensão de fomentar uma pesquisa onde a problematização foi investigar como foi realizada a formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Nova Ipixuna/PA no período de 2011 a 2012, verificando até que ponto essa formação foi relevante à atuação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

Partindo do pressuposto de que a formação de professores é algo fundamental no processo educativo, além de estar em constante movimento, o foco relacionado à formação docente é objeto de estudo de várias pesquisas realizadas no âmbito da educação. Nesse aspecto, de acordo com Caiado, Jesus e Baptista (2011, p.10) muitos estudos discutem quais seriam as necessidades de formação para o educador do ensino comum, na formação inicial e naquela continuada, para conseguir trabalhar com turmas que, cada vez mais, têm uma constituição variada. Nessa constituição encontram-se os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, considerados alunos público alvo da Educação Especial.

Segundo dados do Censo Escolar 2012<sup>5</sup>, referente ao número de matrículas da Educação Básica, 60,8% correspondem às matrículas de alunos da Educação Especial nas classes regulares na esfera municipal. Esses dados demonstram um indicativo de que a demanda na oferta do atendimento de alunos público alvo da educação especial se eleva em comparação com outros anos, o que requer uma formação de professores, inicial e continuada, capaz de contribuir com a inclusão destes no ensino regular e especializado.

A partir dessas discussões, o meu interesse em ter realizado essa pesquisa sobre a temática abordada, partiu do anseio de contribuir, através das reflexões abordadas *posteriori* a respeito de como os cursos de formação continuada podem contribuir no trabalho docente para a efetivação da educação mais inclusiva. Desta forma, veio o intuito de refletir também, a relevância que os cursos de formação continuada trazem no sentido de colaborarem para o fortalecimento de uma escola mais inclusiva, que precisa de fato ser implementada nos sistemas de ensino, de forma coerente aos princípios inclusivos.

Diante do exposto e, por entender que há uma carência de estudos na área educacional, especialmente no âmbito da formação continuada de professores no município de Nova Ipixuna/PA, a pesquisa realizada foi de muita relevância, pois contribuirá como substrato teórico, proporcionando uma reflexão sobre uma realidade vivenciada por aqueles que dela fazem parte. É nesse pensamento de querer contribuir para possíveis mudanças, seja no plano das ideias ou na prática, que me propus realizar esse trabalho.

Para a realização desta pesquisa estabelecemos como objetivo geral: investigar como ocorreu a formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Nova Ipixuna/PA, na perspectiva da Educação Inclusiva no período de 2011 a 2012. Para tanto, constituímos como objetivos específicos: identificar quais cursos de formação continuada foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e verificar se a formação continuada foi relevante à atuação docente na perspectiva da educação inclusiva.

Para Bertucci (2008, p. 32) os objetivos de uma pesquisa enunciam seu propósito maior, alvos que se pretende alcançar. Com isso, numa pesquisa científica, os objetivos são considerados seu principal passo, pois é a partir deles que a pesquisa será desenvolvida com êxito. E, com propósito de colocarmos em prática as etapas da pesquisa elaboramos um plano o qual denominamos de “Caminhos da Pesquisa”. Nele apresentamos como e de que forma a pesquisa foi executada.

---

<sup>5</sup> O censo Escolar coleta, todos os anos, dados sobre a educação básica nacional, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>



## 1.1 Caminhos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada de acordo com a abordagem qualitativa, tornando-se necessária por se tratar de uma pesquisa de âmbito educacional. Desta forma, essa abordagem está intrínseca ao fenômeno estudado. Segundo Oliveira (1982 p.16) os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. Sobre a abordagem qualitativa, Minayo (1994, p.21-22) nos diz que essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...].

Com a necessidade de obtermos as informações necessárias, que foram alvo de análise, organizamos um planejamento de coleta de dados, pois conforme afirma Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 71) a coleta de dados é o momento em que se obtêm as informações necessárias e que será alvo de análise, posteriormente. Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada realizada com duas coordenadoras do órgão municipal pesquisado (SEMED), sendo que uma é específica da coordenação de Educação Especial do município e a outra é da coordenação de ensino; Observação na sala de aula comum e na Sala de Recurso Multifuncional, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola pesquisada; Conversa informal com a professora do AEE da turma observada, tendo como objetivo compreender um pouco sobre a dinâmica de sua atuação docente.

Para Oliveira (1982, p. 12 e 13):

[...] a entrevista semi-estruturada dará maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas necessárias à pesquisa e que não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas dando liberdade ao entrevistado.

A entrevista como procedimento de pesquisa foi concretizada a partir de um roteiro, organizado em seis questionamentos essenciais ao objeto de estudo, possibilitando a obtenção de dados substanciais à compreensão do fenômeno estudado. Além das entrevistas foram obtidos também, os documentos que serviram de base às realizações dos cursos de formação continuada de professores ofertados pela SEMED no período correspondente à pesquisa, documentos estes, que foram cedidos pela Secretaria mencionada.

A observação<sup>6</sup> foi realizada tendo como base um protocolo de observação elaborado a partir de um dos objetivos da pesquisa, que foi o de verificar se a formação continuada ofertada pela SEMED foi relevante à atuação docente na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, a observação deve ser planejada e fidedigna ao objetivo que pretendemos alcançar. Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 65-66) enfatizam essa questão quando afirmam que o planejamento da observação é importante “à medida que se tem claro o que deve ser observado”.

Como suporte de execução do planejamento de coleta de dados foram utilizados para tal os seguintes instrumentos: protocolo de registro com os dados de observação; câmera fotográfica para obtenção de imagens do espaço físico e de alguns sujeitos pesquisados, bem como dos materiais pedagógicos da sala de Recurso Multifuncional; gravador para a entrevista, a qual foi transcrita e analisada conforme as categorias de análises pertinentes no decorrer da pesquisa; roteiro de entrevista destinado a Coordenadora de Ensino e da Educação Especial e as pautas dos cursos de formação continuada ofertados pelo órgão pesquisado.

Em se tratando da metodologia utilizada na realização desta pesquisa, além da pesquisa de campo, necessária, sobretudo, em face da observação, na qual identificamos o objeto de estudo perpassado em seu próprio ambiente, optamos também pela pesquisa documental, uma vez que, esta tem como principais dados, os documentos legais que constituem a legislação educacional brasileira. Além desses documentos oficiais fornecidos pelo MEC, os quais ancoraram teoricamente as orientações para a educação numa perspectiva inclusiva, foram também estudadas as pautas dos cursos de formação continuada de professores ofertadas pela SEMED do município de Nova Ipixuna – Pará e a gravação transcrita da entrevista realizada com uma das coordenadoras juntamente com o relatório da entrevista semiestruturada com a outra coordenadora, o qual foi analisado e interpretado.

Quanto à pesquisa de campo, Severino (2007, p. 123) contribui ao afirmar que a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Desta forma, realizamos a observação com o propósito único de verificarmos a atuação docente, sem que interviéssemos no objeto estudado.

Ao referir-se sobre pesquisa documental, Bertucci (2008, p.57) assegura que esses materiais tanto podem ser livros e artigos científicos, como também outros relatórios de

---

<sup>6</sup>Para verificar a relevância da formação continuada ofertada pela SEMED no período 2011 a 2012, fizemos a observação direta em duas salas regulares e uma sala de recurso multifuncional no período de junho a setembro do ano de 2013.

pesquisa, documentos internos disponibilizados por órgãos públicos [...] fotos, gravações, informações extraídas de jornais, revistas e boletins....

Em consonância com Bertucci (2008) sobre a pesquisa documental, Severino (2007, p.122), nos aponta que nesta pesquisa, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Assim, por se tratar de um processo de investigação acerca dos cursos de formação continuada de professores, tivemos a necessidade de analisar os documentos legais concernentes ao objeto de estudo. Com esses documentos foi possível identificarmos cada curso, caracterizando-os através de dois quadros que estão expostos no Capítulo 3 deste trabalho.

## 1.2 Os lócus de pesquisa

Considerando a metodologia da pesquisa aqui descrita, a qual foi baseada na pesquisa de campo e documental e, de acordo com a abordagem qualitativa, esta pesquisa foi desenvolvida em quatro lócus necessários para encontrarmos respostas ao que já mencionamos como objetivo. O primeiro lócus foi a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e os demais lócus foram três escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas na zona urbana do município de Nova Ipixuna – Pará, denominadas neste trabalho respectivamente, como “Escola A, B e C”, a fim de preservar suas identidades.

A SEMED como lócus de pesquisa fez-se necessário a partir do momento que surgiu o interesse em pesquisar sobre cursos de formação continuada de professores da rede municipal de Nova Ipixuna - Pará, uma vez que é a partir deste órgão que são deliberadas as ações referentes a esses cursos. É válido ressaltar também, que é neste órgão que se encontram parte dos sujeitos pesquisados e onde se concentram o acervo de documentos que norteiam e dão base para realização das ações pertinentes aos sistemas de ensino.

A escolha de realizar o procedimento da observação em salas de aula da escola **A** se deu pelos seguintes critérios: é a primeira escola de ensino fundamental do município, fundada em 01 de junho de 1995; trata-se de uma escola cujo o nível de ensino ofertado corresponde somente às séries iniciais do ensino fundamental; do total de duzentos e cinquenta e quatro (254) alunos matriculados, vinte (20)<sup>7</sup> são alunos público alvo da educação

---

<sup>7</sup>Esse dado foi fornecido pela direção da escola. O dado oficial é de 12 alunos e foi cedido pela SEMED através dos Relatórios que constam a relação de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas

especial; na escola funciona em 2 turnos (matutino e vespertino), em ambos é oferecido o Atendimento Educacional Especializado; na sala de Recurso Multifuncional são atendidos vários alunos de outra escola que ainda não oferta o atendimento educacional especializado e a receptividade por parte dos profissionais que trabalham no referida escola. Nesse sentido, convém afirmamos que uma boa acolhida propicia ao pesquisador a realização de uma boa pesquisa, no sentido de nos proporcionar liberdade e naturalidade no momento de abordagem dos fenômenos estudados.

A escola **B** é uma escola municipal que, além de atender turmas das primeiras séries iniciais, atende também turmas das séries finais do ensino fundamental e turmas da Educação de Jovens e Adultos, de 1ª a 4ª etapas. Esta escola tem como característica principal, no âmbito da Educação Especial, o fato de ter sido a primeira a implantar Sala de Recurso Multifuncional.

A escola **C** é uma das escolas municipais mais novas do perímetro urbano, tendo sido inaugurada no ano de 2011. Atualmente, assim como a escola **A**, atende somente turmas das primeiras séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, as escolas **B** e **C**, assim como a escola **A**, constituíram-se como lócus de pesquisa no intuito de obtermos dados quantitativos referentes aos professores que atuaram no período de 2011 a 2012 e participaram das formações no mesmo período.

### **1.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa**

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, tornou-se necessário a participação dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado. Com isso, destacamos aqui os sujeitos que, através de suas entrevistas, conversas, contribuíram para a realização da pesquisa. Para tanto, foi feito com cada uma delas um contato prévio como uma forma inicial de conduzir as entrevistas que foram realizadas. Nesse contato, nos interessou conhecermos um pouco sobre o histórico formativo e profissional de cada uma, averiguando alguns aspectos, pois conforme afirma Szymanski (2010, p. 25) é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico do seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa.

A entrevista inicial se deu com a coordenadora de Educação Especial do município, em exercício nesse cargo desde o ano de 2010. A entrevistada é graduada em Licenciatura

---

habilidades/superdotação por escola. Desse total de 12 alunos, 05 pertencem a outra escola do município que ainda não dispõe de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Marabá e especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), modalidade à distância.

A entrevistada possui um histórico profissional ligado somente à área educacional há dezoito (18) anos, quando iniciou sua carreira atuando como professora substituta de uma escola da rede pública do município de Nova Ipixuna – Pará no período de 1995 a 2001. E, a partir do ano de 2002 iniciou sua experiência como coordenadora pedagógica, coordenando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até 2003, retornando no ano seguinte ao cargo de professora das séries iniciais do ensino fundamental. Foi no ano de 2010 que assumiu a coordenação de Educação Especial do município, cargo que ocupa atualmente.

Posteriormente entrevistamos a coordenadora de ensino, sendo esta, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Marabá e pós-graduada em Gestão Escolar, através de uma parceria entre SEDUC/UFPA, segundo a entrevistada. Iniciou sua formação profissional como docente na EJA no ano de 1996 em uma escola pública de ensino fundamental do município de Marabá - Pará, atuando até o ano de 2003, ano em que também iniciou como coordenadora pedagógica de uma escola no mesmo município, ficando neste cargo até 2009. Em seguida foi chamada para voltar a atuar na EJA como coordenadora pedagógica, atuando até o ano de 2012, quando encerra o seu ciclo de trabalho no município de Marabá, iniciando um novo ciclo no município de Nova Ipixuna, no qual vem atuando como coordenadora de ensino, compondo a equipe pedagógica responsável pela formação continuada dos professores da rede municipal.

Participaram também da pesquisa, como sujeitos observados, duas professoras da escola A. Sendo a primeira, a professora da sala do Atendimento Educacional Especializado, graduada em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED) do Estado do Ceará. Iniciou sua carreira como professora no ano de 1995 na zona rural do município de Nova Ipixuna – Pará. De 2002 a 2006 atuou como coordenadora pedagógica de treze (13) escolas da zona rural, em 2007 atuou como diretora de uma escola de educação infantil e de 2008 a 2009 atuou também como diretora de outra escola de educação infantil. E, na escola A, em 2010 atuou como diretora substituta até 2011, ano em que iniciou seu trabalho com alunos público alvo da Educação Especial, assumindo a Sala de Recurso Multifuncional, na qual está atualmente.

A segunda observada foi a professora das salas regulares observadas, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e pós-graduada em Gestão Escolar. Atua como professora do município há vinte e sete (27) anos, iniciando

em 1986 seu percurso profissional na zona rural e na zona urbana somente a partir do ano de 2009 atuando no ensino fundamental maior e na educação infantil. No ano de 2011 começou a trabalhar na escola **A**, na qual leciona atualmente em duas turmas, uma no turno matutino e outra no turno vespertino.

### **- Organização da pesquisa**

Organizamos esta pesquisa em três capítulos sistematizados da seguinte maneira: o primeiro capítulo compõe a introdução do trabalho realizado, conforme apresentada. Com o objetivo de situar o leitor sobre o tema abordado, realizamos uma breve contextualização do seu processo histórico para então, adentrarmos nos caminhos da pesquisa.

No segundo capítulo apresentamos um pequeno histórico sobre a formação de professores no Brasil, abordando a formação inicial e continuada. Nessa abordagem nos atentamos em elucidar alguns marcos históricos que vem contribuindo na definição dos rumos da formação docente no Brasil.

Por se tratar de uma pesquisa sobre formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial, nos preocupamos em situar o leitor sobre a temática. Para tanto, como sequência de um processo histórico, buscamos demonstrar em que consiste a Educação Inclusiva e como se deu o paradigma da Educação Inclusiva no Brasil e, conseqüentemente como se configurou o processo de reformas educacionais ocorridas no país mediante esse novo conceito de educação.

E, para finalizar este segundo capítulo, fizemos uma abordagem específica da formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentando como referenciais teóricos autores que realizam pesquisas a respeito da temática. Nessa discussão, procuramos compreender como vem se processando a formação contínua do professor frente ao paradigma da educação inclusiva, que prima pelo atendimento de qualidade a todos os alunos, principalmente aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

No terceiro e último capítulo são apresentamos os dados da pesquisa de campo e subsequentes a esses dados são apresentadas as análises. Nesse capítulo, contextualizamos uma discussão da temática tomando como base os dados coletados e as contribuições de alguns autores que discutem a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

E, para finalizar este trabalho buscamos elucidar como considerações finais nossos pontos de vista acerca de como ocorreu o processo da formação continuada de professores da rede municipal no município de Nova Ipixuna/PA, frente a esse desafio que é a construção de escolas inclusivas. Como perspectivas de mudanças, foram feitas considerações mediante a realidade estudada e analisada.

## CAPÍTULO II

### 2. ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

Falar sobre formação de professor, seja formação inicial ou continuada, requer uma compreensão sustentada numa literatura capaz de nortear sobre diversos aspectos que se referem ao foco em questão. Quando tratamos sobre formação docente numa perspectiva inclusiva, somos chamados a estudar e refletir como ela vem se constituindo enquanto parte fundamental no atual processo educacional, pois, conforme nos afirma Vieira e Gomide (2008, p.3835) a formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais.

Enfatizando essa perspectiva, Lima (2012, p. 84) nos diz que:

[...] pensar o sentido inclusivo em formação de professor é visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. Pensar, pensando a pessoa com deficiência, enquanto pessoa na sua totalidade de ser pessoa.

Com esse pensamento, percebemos a importância que há de refletirmos o sentido inclusivo no atendimento destinado às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Algo intrínseco à essa questão, é a formação do profissional que lida com esse público no contexto educacional, neste caso, a formação continuada de professores.

Nesse contexto, faz-se necessário dialogarmos com estudos sobre a formação docente, buscando compreender o processo histórico que envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores. E, no contexto da educação inclusiva, tornou-se pertinente abordar a sua origem, analisando como esse conceito é considerado atualmente alvo de importantes discussões no âmbito da educação, bem como, bastante presente nos documentos oficiais da legislação educacional brasileira, principalmente, após as reformas educacionais dos anos de 1990. Esse diálogo traz também, como ponto de reflexão, abordagem da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva que deve ser incorporada de modo abrangente no contexto escolar, em todos os seguimentos de ensino.



Para tanto, explanaremos aqui, ideias e pensamentos de alguns autores que realizaram e vem realizando importantes estudos no âmbito da formação de professores, bem como, essa formação na perspectiva da inclusão escolar, que servirão como embasamento teórico à presente pesquisa, pois trazem em seus estudos uma discussão que dá sustentabilidade à compreensão a respeito da temática em questão.

## **2.1 Um breve histórico sobre a formação de professores e a institucionalização de um novo paradigma educacional no Brasil a partir dos anos de 1990**

A preocupação de criar escolas para a formação de professores começa de fato a partir do século XIX, após a revolução francesa, quando é colocada em pauta a questão da instrução popular. Esse período foi o marco do início de um processo de criação de escolas para formação de professores em vários países.

No Brasil, ainda no século XIX e seguindo o modelo mundial, a instrução popular também foi motivo para criação de escolas voltadas à preparação de professores. Esse movimento surgiu com mais intensidade após o período da independência, marcado por várias transformações sociais, incluindo aí, a necessidade de instruir a população para sociedade. Nesse aspecto, apoiamo-nos em Saviani (2009, p. 143), quando diz que essa instrução era baseada num direcionamento pedagógico em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos.

Não houve interesse em promover uma educação que estimulasse o pensar crítico ligado às questões sociais. A formação do professor se perpetuava numa visão restrita, influenciada por um contexto social e econômico, havendo uma preocupação apenas com as técnicas de ensino, que deveriam ser apreendidas pelos futuros professores. Sobre essa questão Alves (s.d) contribui dizendo que os currículos dos cursos de Formação de Professores (Curso Normal) tinham como enfoque principal as técnicas de ensino.

Fazendo uma síntese do modelo das escolas implantadas à época, podemos dizer que ele foi constituído da seguinte forma: para o ensino primário foi estabelecido a Escola Normal Primária e para o ensino secundário a Escola Normal Superior, ambas eram chamadas somente de escolas normais. No Brasil, prevaleceram somente Escolas Normais para o ensino primário, caracterizadas por ofertar um ensino de caráter profissionalizante, não se atentando a estudos teóricos, mas sim, a estudos práticos. É importante ressaltar também, que as escolas normais não tinham uma estabilidade de funcionamento, pois, ora fechavam, ora reabriam as

portas. A maioria dessas escolas era localizada na região sul e sudeste, havendo um número reduzido nas demais regiões do país.

A partir dos anos de 1920 iniciou-se um processo de organização da educação, que tinha por objetivo melhorar a profissionalização de educadores e, principalmente, da prática docente. A ideia era desenvolver um novo modelo que superasse as carências deixadas pelo sistema de ensino anterior, perpassado no período colonial e imperial, caracterizado por ofertar um estudo voltado a ensinamentos práticos.

Posteriormente, ocorreram várias reformas a partir dos anos de 1930, período que marcou a criação de universidades, tais como, a Universidade de São Paulo – USP (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935), tidas como Escola de Professores. E é nesse contexto histórico que, segundo Saviani (2005, p 17) foram instituídos em 1939 os:

[...] cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo [...]. Aos cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar professores das Escolas Normais.

Com as mudanças na legislação educacional ocorridas após o a ditadura militar, houve modificações no modelo de ensino primário e médio, transformando-se em ensino de primeiro e segundo graus, conforme a Lei nº 5.692/71. Com isso, as Escolas Normais foram substituídas pela habilitação específica do 2º grau, subdividida em duas modalidades, uma com duração de três anos, habilitando o professor a lecionar até a 4ª série e a outra com duração de quatro anos para lecionar até a 6ª série do 1º grau. Quanto à 7ª e 8ª série do primeiro grau e ao 2º grau (atual ensino médio), foi estabelecida a formação em nível superior, subdivida em licenciatura curta, com duração de 3 anos ou plena com duração de 4 anos.

Essa nova estrutura de formação foi permeada por várias problemáticas em sua constituição, sendo alvo de profunda investigação executada pelo CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional). Diversos aspectos foram identificados, tais como, problemas relacionados à má estruturação curricular, disciplinas inadequadas para a formação do professor, incluindo, entre outros, a falta de mecanismos que assegurassem a “reciclagem” periódica do professor da habilitação.

Diante do quadro de precariedade que se encontrava os cursos com Habilitação do 2º grau, foi criado pelo governo em 1982 o projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), esse projeto foi instituído com o objetivo de ofertar

formação inicial e continuada para professores da pré-escola e professores das quatro primeiras séries iniciais do ensino de 1º grau. Podemos considerar essa iniciativa como um dos principais marcos da formação de professores no Brasil, sobretudo, da formação continuada.

Percebemos que a construção desse novo modelo pedagógico de formação de professores visava também, corrigir as falhas deixadas pelas Escolas Normais, caracterizadas por ofertarem cursos sem muita qualificação humanística, voltados somente à formação profissionalizante. Como parte dessas mudanças, Saviani (2009, p 147) aborda que,

[...] o curso de Pedagogia, além da formação de professores com habilitação específica de Magistério, atribuiu-se à formação de especialistas em Educação, tais como, os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Posteriormente ocorre um movimento de reformulação do curso de Pedagogia, agora voltado à formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental). Nessa perspectiva, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, foram preconizadas várias leis, diretrizes e pareceres no que concerne a formação docente e outros aspectos, sendo resultado de um novo momento que marca a história no âmbito da educação no país.

As reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990, que traz a LDB nº 9.394/96 como o marco da educação brasileira, podem ser compreendidas como projetos base num período, que podemos considerar, ter sido o início da instauração do paradigma da Educação Inclusiva no Brasil. Neste período, conforme já ressaltado, o país foi orientado a adotar políticas de educação “para todos” e de “educação inclusiva”, com o ideal moldado pelos interesses neoliberais de promover o desenvolvimento da sociedade, através da educação.

Reforçando este contexto histórico da formação de professores no Brasil, tornou-se necessário compreendermos o processo de inclusão escolar embutido às novas demandas educacionais que vem norteando também, o desafio da formação continuada de professores. Para tanto, foi preciso buscar alguns referenciais que tratam sobre o assunto, procurando compreendermos um pouco do então chamado, Paradigma da Educação Inclusiva, analisando como este modelo de educação se instaurou no cenário educacional brasileiro.

Referindo-se ao termo “paradigma” Kuhn *apud* Mrech (s.d) o define como uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade

científica que apresenta uma determinada concepção da realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento.

- **A institucionalização de um novo paradigma educacional no Brasil a partir dos anos de 1990**

A Educação Inclusiva é apresentada como um paradigma por se constituir de uma intenção filosófica que prima por combater qualquer forma de exclusão ou discriminação, sobretudo a exclusão daqueles que possuem necessidades educacionais especiais. Apresenta-se também como um “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008)”.

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Percebemos nessa proposta, que o sentido inclusivo não perpassa somente no contexto da educação escolar, mas também, abrange um contexto social. Para Laplane (2006, p. 707) a ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.

Em sintonia com Laplane (2006) quando trata de sociedade inclusiva, Mendes (2006, p. 395) também discute essa questão da educação inclusiva intrínseca ao processo de inclusão social. De acordo com a autora:

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Com a proposição de orientar acerca da construção de escolas inclusivas a Declaração de Salamanca (1994) propôs articulações que deveriam ser executadas por esferas importantes, referindo-se aos aspectos político, financeiro, midiático, entre outros, conforme se segue:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.

Diante dessa proposta contida na Declaração, com o fim de orientar sobre a construção de escolas inclusivas, é notável a necessidade de criação e efetivação de políticas públicas de financiamento para a educação. O documento dá ênfase na criação de programas de orientação e treinamento profissional, além de direcionar mudanças em aspectos importantes ligados à constituição sistêmica de instituições escolares, a fim de que estas possam oferecer atendimento adequado a uma diversidade de alunos, tornando-se, em escolas inclusivas.

Apesar da discussão sobre a inclusão ter sido posta no Brasil com maior intensidade a partir dos anos de 1990, a Constituição Federal de 1988, traz em seu discurso o objetivo de promover uma educação de qualidade que atenda a todos, combatendo qualquer forma de preconceito ou discriminação. Apresenta no seu artigo nº 208 um dos princípios inclusivos, que é o do atendimento educacional especializado, devendo este, ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, reforçando esse movimento para a inclusão, novas políticas públicas visando à Educação Inclusiva são formuladas sob influência, principalmente, da Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) referenciada no capítulo anterior e da Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração de Salamanca (1994) veio reforçar a ideia de “educação para todos”, priorizando os alunos com necessidades educacionais especiais para o acesso à educação no ensino regular. Além disso, orienta que os sistemas de ensino devem ser estruturados de modo a fornecer esse acesso com qualidade. Nesse sentido, um dos aspectos que contribuem para a qualidade do ensino é a formação do professor. Com isso, o documento também demanda aos governos que “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”.

Esse movimento em favor da inclusão mobilizou mudanças na política educacional do Brasil e como forma de se adequar às novas demandas relacionadas à construção de escolas

inclusivas, ocorre a partir dos anos de 1990 uma reforma no sistema educacional, conforme já mencionado. A partir de então, muitos documentos voltaram-se para a Educação Especial, no sentido de torná-la uma ponte para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Além da LDB outros documentos legais nortearam a educação no intuito de orientar à implementação de uma Educação Inclusiva nos diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino. O Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo no Art. 24 as seguintes disposições:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

Com o discurso de eliminar toda e qualquer forma de discriminação contra a pessoa com deficiência a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” foi promulgada através do Decreto nº 3.956/2001. Como medida para alcançar os objetivos da Convenção, o governo brasileiro, como Estado Parte, comprometeu-se em “tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...] (BRASIL, 2001)”.

Desta forma, nota-se mais uma vez o incentivo à criação de leis no âmbito educacional em favor do sujeito em situação de deficiência, no entanto, notamos também, que o documento restringe-se à pessoa deficiente e não aos demais componentes do público alvo da educação especial, os quais permeiam no discurso da educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº. 10.172/2001<sup>8</sup> como política da reforma educacional foi outro marco resultante do acordo para a educação

---

<sup>8</sup> Este Plano está sendo substituído pelo Projeto de Lei nº 8.035/2010, o qual já alterou metas e estratégias para a Educação Especial nos próximos 10 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

inclusiva. As diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional (BRASIL, 2001) foram elaboradas conforme o propósito da Declaração Mundial de Educação para Todos.

No campo da Educação Especial o PNE (2001) direcionou que, “como modalidade de educação escolar, teria que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino”. Destaca ainda que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante (idem, ibid.)”. Com isso, é reafirmado o espírito da nova política educacional que prever a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Dentre as vinte e oito metas e objetivos destinadas à Educação Especial destacamos aqui a meta nº16 do PNE (2001), que se apresentava como objetivo assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em exercício.

Outro documento legal desse conjunto de iniciativas voltadas para a inclusão escolar foram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001 (BRASIL, 2001). Essa Resolução trouxe um discurso que veio reforçar o processo de construção da Educação Inclusiva, direcionando aos sistemas de ensino várias ações para viabilizar esse objetivo, dentre elas, está a de que a escola deve preparar-se para atender a todos os alunos. Nesse aspecto, o Artigo 2º preconiza 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”.

Esta Resolução reforçou também a necessidade de prover professores capacitados tanto para o ensino regular quanto para o ensino especial com professores de Educação Especial especialista para dispor de atendimento dos alunos público alvo da educação especial, conforme consta no inciso I do Artigo 8º, que diz que “professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. Nessa perspectiva, estabeleceu aos professores especialistas em Educação Especial a comprovação de certificação para poderem atuar na Educação Especial, conforme nos mostra o parágrafo 3º do Artigo 18, definindo que tais professores deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à

licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

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

No mesmo artigo, no parágrafo 4º, dá ênfase à formação continuada aos professores que já estão exercendo o magistério, aos quais “devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001)”.

Tendo em vista esse movimento, destacamos também o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que veio regulamentar a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Esse Decreto é bastante amplo nas suas deliberações com vistas à inclusão da pessoa surda ou com deficiência auditiva, seja no contexto escolar ou social.

Compreende-se a pessoa surda, de acordo com o Art. 2º “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005)”. Por vezes, talvez por falta de informação, a pessoa com surdez é tratada como deficiente auditivo, nesse sentido, o Decreto esclarece que a deficiência auditiva trata-se de uma perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais.

A Lei nº 10.436/2002 estabelece no seu Art. 4º que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Desta forma, a Libras foi inserida como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores para o exercício da docência, à saber, o curso de Pedagogia, em nível médio e superior, inclusive nos cursos de Fonoaudiologia das instituições públicas e privadas.

Como parte desse conjunto de documentos oficiais que comungam entre si o objetivo único de assegurar, uma educação de qualidade a todos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada e aprovada em 2006 pela organização das Nações Unidas



(ONU), estabelece que os Estados Parte devem garantir um sistema de educação inclusiva abrangendo todos os níveis de ensino, ampliando o desenvolvimento acadêmico e social, traduzindo uma inclusão plena a todos. Para tanto, os Estados, inclusive o Brasil, devem adotar medidas visando garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

Nesse cenário permeado por documentos legais que visam amparar a educação inclusiva, está a Educação Especial. Nesse contexto, em 2008 foi elaborado o documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentando como objetivo o de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008)”. Para tanto, orienta os sistemas de ensino a garantirem o:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...] (idem, ibid).

Cabe ressaltar que a Educação Especial na proposta da política nacional é entendida como uma proposta pedagógica nessa construção de uma Educação Inclusiva, que vem permeando de forma articulada com o ensino regular no intuito de prestar o necessário atendimento aos alunos público alvo da educação especial. Esse atendimento educacional especializado é reafirmado constantemente no decorrer do documento, que enfatiza também, que os conhecimentos gerais e os específicos na área da educação especial são considerados elementos que servem de base da formação inicial ou continuada dos docentes que atuarem na Educação Especial.

Nessa perspectiva, essa formação permite que o professor atue no atendimento educacional especializado, contribuindo através da sua prática, no aprendizado dos alunos e fazendo com que estes, tenham um bom rendimento escolar não apenas na Sala de Recurso Multifuncional, mas também na sala regular. Além dessas salas, é permitido também que o

professor atue “[...] nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008)”, disponibilizando atendimento a todo público da educação especial.

Como sequência da atenção dada ao atendimento educacional especializado tão mencionado no documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi instituída em 2009 a Resolução nº 4/2009 que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Com o fim de reafirmar o que diz o Decreto nº 6.571/2008 – revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, o Artigo 1º dessa Resolução estabelece que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Quanto à formação do professor para atuar no AEE, são atribuídas, de acordo com o Artigo 12º a formação inicial habilitando-o para o exercício da docência e formação específica para atuar na Educação Especial. Sendo de responsabilidades desse professor todo o plano de ação do AEE, que deverá ser desenvolvido com a participação de demais professores, família e outros serviços pertinentes ao atendimento destinado ao público do AEE.

Diante disso, percebemos que as revelações contidas nos documentos em destaque mostram uma preocupação em colocar em prática ações para que se efetive a inclusão, destacando e caracterizando informações acerca das necessidades especiais, para então, orientar sobre o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Assim, seguem os roteiros baseados nos ideais de educação para todos contidos nos documentos internacionais. Para Laplane (2006, p. 708) as políticas são cada vez mais detalhadas e explicitadas em documentos que tratam de questões e relações específicas à implementação das políticas de inclusão nas escolas. Reforçando esse pensamento, ressalta:

As políticas de educação inclusiva constituem um exemplo do modo como as tendências e os traços da sociedade antes citados criam condições específicas de funcionamento dos sistemas de educação. As políticas inclusivas estão baseadas em princípios morais e políticos estabelecidos nos documentos nacionais e internacionais e na legislação, tanto nos países

desenvolvidos como nos países em desenvolvimento: a educação de qualidade tem se tornado um direito humano inquestionável e os países têm formulado políticas e leis que, aparentemente, visam a garanti-la (idem, p. 710).

As políticas educacionais brasileiras voltadas à educação de um modo geral, aí incluída a Educação Especial estão postas, servindo de amparo legal, a fim de eliminar o caráter segregador que ainda perpassa no contexto educacional brasileiro. Com o então, movimento da Educação Inclusiva, esse olhar voltou-se com maior ênfase à Educação Especial, a qual é uma parte do “todo”. A educação deve ser pensada inclusiva como um todo, organizada de modo a favorecer a aprendizagem de cada aluno, independente de sua condição.

Após termos elucidado um pouco acerca do histórico da formação de professores no Brasil e de como se constituiu o paradigma da educação inclusiva, utilizando como aporte teórico estudos científicos e a documentos da legislação educacional pertinente à temática abordada, continuaremos no tópico a seguir uma revisão de estudos que abordam especificamente a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

## **2.2 A formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

Como forma de ampliar nossos estudos e a fim de darmos continuidade neste trabalho fez-se necessário discutirmos de modo mais específico acerca da formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, tomamos por base principal neste sub tópico, referências de algumas pesquisadoras da área, tais como Capellini e Mendes (2004; 2007), Veltrone e Mendes (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Rabelo (2012). As considerações dessas autoras são de extrema importância para a discussão dessa temática, pois retratam o estado da arte da realidade educacional brasileira concernente à formação de professores.

Sob influência dos desígnios do paradigma da Educação Inclusiva no Brasil e após as reformas educacionais dos anos de 1990, o movimento pela criação de sistemas educacionais inclusivos se intensificou. Com isso, uma das principais prerrogativas que contribuiu para assegurar a inclusão foi o acesso dos alunos considerados público alvo da educação especial no ensino regular e especializado. Em um estudo sobre formação continuada para a diversidade Capellini e Mendes (2004, p. 602) afirmaram à época que as experiências de

inclusão de alunos com deficiência no ensino comum ainda são incipientes e merecem reflexões e planejamento no processo de implantação e, além disso, o envolvimento de todos os profissionais é imprescindível. Atualmente, a inclusão desses alunos no ensino comum continua sendo um desafio a ser alcançado pelos sistemas educacionais brasileiros.

Neste contexto, implica-nos dizer que a formação de professores compreende um processo de muita relevância nesse caminho de construção de uma educação mais inclusiva, visto que é a partir de uma boa atuação docente que os alunos desenvolvem suas potencialidades e seus conhecimentos dentro do processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor pode ser concebido como mediador. Por isso, há uma necessidade de ele estar sempre em formação, aprimorando sua prática docente nesse processo de inclusão.

E, como forma de contextualizar em que consiste as formações continuadas, Rabelo (2012, p. 41) nos aponta que:

As formações continuadas englobam cursos de atualização, capacitação, aperfeiçoamento, especializações e participações em eventos, palestras, congressos, oficinas que assumam o objetivo de contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos, atuação do professor como intelectual inserido em uma sociedade e um profissional da educação que busca constantemente, melhoria de sua prática pedagógica.

Nesse movimento pela Educação Inclusiva, a formação continuada de professores vem se constituindo como um grande desafio na realidade educacional, uma vez que ela deve ser realizada de forma a oferecer aos professores uma formação qualitativa. Todavia, apesar da inclusão escolar ser apresentada como um direito que deve ser atendido, existem várias barreiras que impedem a construção de uma escola mais inclusiva.

Os documentos oficiais proclamam que a escola regular deve estar preparada para acolher e atender todos os alunos, de modo que estes não sejam mais excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Veltrone e Mendes (2007, p. 2) afirmam que a inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A necessidade de aperfeiçoamento na formação de professores tornou-se imprescindível frente ao novo paradigma da inclusão. A partir desse paradigma educacional a política destinada à formação de professores foi estruturada de acordo com os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva, que prima pelo atendimento de qualidade de todos os

alunos, sobretudo, dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Uma das grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, está relacionada com a falta de uma formação docente capaz de oferecer condições para que eles tenham um bom aprendizado. Muitas vezes, essa dificuldade do professor pode estar relacionada com a sua formação inicial, a qual historicamente, não teve em sua estrutura curricular conteúdos voltados também ao atendimento destes alunos.

Nesse sentido, compreende-se que uma formação com vistas ao atendimento à diversidade dos alunos, não deve ser pensada apenas em nível de pós-graduação, mas também, na formação inicial dos docentes. Dessa forma, os professores estarão mais capacitados e mais seguros ao lidar com o público alvo da Educação Especial. A esse respeito Capellini e Mendes (2007, p. 114) argumentam que uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais.

No contexto atual da inclusão escolar, as práticas pedagógicas de professores da sala regular utilizadas com alunos público alvo da educação especial por muitas vezes são consideradas ineficientes no processo de ensino e aprendizagem. Essa ineficiência recai sempre na formação do educador, o qual deve estar constantemente em processo de formação, buscando conhecimentos específicos e recursos que possam servir de auxílio na sua prática em sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Capellini e Mendes (2007), as quais defendem que o professor deve ser constantemente um pesquisador, melhorando a sua prática. Para as autoras:

O objetivo central da formação continuada deve ser o de desenvolver um educador pesquisador que tenha, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e que vá construindo autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico (idem, p. 115-116).

As autoras defendem que todo professor deve buscar compreender o processo de inclusão nas escolas, refletindo sobre os passos que a escola deve dar para desenvolver uma prática educativa de acolhimento aos alunos. Nesse exercício docente, muitos saberes são construídos e transformados em práticas pedagógicas fundamentais na formação dos professores e conseqüentemente, possibilitando um bom aprendizado aos educandos.

Para que ocorra o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação torna-se necessário uma maior efetivação das políticas educacionais inclusivas. Assim sendo, os sistemas educacionais devem colocar em prática essas políticas, desenvolvendo e implementando cursos de formação continuada de acordo com os princípios da Educação Inclusiva. No entanto, isso vem sendo um grande desafio, pois a dificuldade financeira enfrentada por vários municípios é apontada como o principal obstáculo à oferta e execução de cursos de formação continuada dos professores. Essa dificuldade financeira apresentada por muitos municípios inviabiliza a efetivação de uma política de inclusão escolar.

Aprofundando essa discussão, Mendes, Almeida e Toyoda (2011), ao apresentarem um pequeno histórico de um Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAr, o qual envolveu alunos de graduação, pós-graduação e professores do ensino comum que lidavam com alunos público alvo da educação especial, constataram a insatisfação de professores no que se refere a disponibilização de profissionais que pudessem contribuir para o processo de inclusão nas escolas. De acordo com as autoras,

As principais solicitações dos professores estavam relacionadas à falta de profissionais especializados que fossem capazes de oferecer suporte de forma mais sistemática no dia a dia do processo educativo com essas crianças. No entanto, as possibilidades do município para atender a estes pedidos eram limitadas devido à falta de profissionais da educação especial no sistema de educação e saúde pública, associado à dificuldade em contratar novos funcionários. (idem, p.83).

Neste caso, pensar o processo inclusivo em formação de professores é também analisar e questionar do ponto de vista sócio político, quais são as bases para implementação de políticas educacionais demandadas pela legislação educacional, que orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos. Há uma grande contradição, pois as orientações são feitas, no entanto, não há um movimento para construir a estrutura necessária para implementá-la, que não se resume apenas em construção de escolas equipadas, mas também numa reestruturação na formação inicial e continuada.

Nessa busca de propiciar aos alunos público alvo da educação especial um sistema de ensino que os acolham segundo os princípios inclusivos, proclamados pelos documentos oficiais da legislação educacional e documentos internacionais, é fundamental que haja mudanças estruturais e organizacionais nos sistemas de ensino. Para reforçar essa ideia, usamos as palavras de Veltrone e Mendes (2007, p. 7) ao afirmarem que faz-se necessária

uma reestruturação do sistema regular de ensino, a qual passa, necessariamente pela formação de recursos humanos, seja em nível inicial como continuado. Para as autoras, dessa forma, a inclusão escolar desses alunos será bem sucedida, ficando evidente a importância dos cursos de formação continuada como forma de aperfeiçoar a prática docente, melhorando a qualidade do ensino.

A busca de uma nova perspectiva de formação docente é constante, visto que são grandes os desafios dos professores que atuam em sala regular, na qual, também estão presentes os alunos público alvo da educação especial. Nesse aspecto, se observarmos a fundo a realidade das classes regulares das escolas brasileiras, perceberemos que cada aluno tem uma necessidade educacional especial. Diante disso, é cobrado do professor práticas pedagógicas visando atender a singularidade de cada um, porém, a maioria dos professores não se sente totalmente preparada para lidar com essa diversidade, principalmente, quando se trata de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na preeminência de incluir estes alunos no processo de escolarização, afim de que eles tenham momentos específicos de aprendizagem, retomamos aqui à Resolução nº 4/2009 que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a qual veio determinar aos sistemas de ensino a matrícula dos referidos alunos não só na sala regular, mas também na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conhecidas também como Sala de Recurso Multifuncional.

Este atendimento é uma forma de complementar o ensino de cada aluno, considerando suas especificidades e potencialidades, ocorrendo em horário inverso ao do ensino regular. É preconizado na lei, que os professores que atuarem no AEE, além da graduação, devem ter também uma especialização na área. Todavia, compreendemos que somente a especialização não é suficiente para que o professor possa exercer uma boa prática e atender qualitativamente os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desta forma, reafirmamos a necessidade desse profissional estar em formação permanente, pois, a modalidade da Educação Especial é bastante abrangente, cabendo ao professor saberes didático/pedagógicos correspondentes à necessidade educacional específica de cada aluno.

Nessa discussão acerca da formação continuada de professores com vistas à inclusão escolar, cabe também abordarmos sobre a Educação Especial como modalidade de ensino, que assim como a Educação Regular é de suma importância no processo de ensino e

aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, pois os profissionais especializados tem muito a contribuir na inclusão desses alunos, tendo em vista seus saberes específicos em lidar com as especificidades de cada um.

Apesar da Educação Especial historicamente ter sido concebida separadamente do ensino regular, ela é fundamental na inclusão de todos os alunos. Como exemplo disso, existe o ensino colaborativo, constituindo-se em uma parceria entre o professor do ensino comum e o professor do ensino especial, reforçando e proporcionando o trabalho pedagógico necessário ao processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Retomamos a Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85), as quais definem de forma clara o ensino colaborativo como proposta pedagógica inclusiva:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular.

Ao relatarem a proposta do ensino colaborativo como foco de um projeto de formação continuada de professores, desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de São Carlos - UFSCAr e a Secretaria de Educação do então município, cujo objetivo era a qualificação de recursos humanos já na formação inicial, as autoras deixam claro a importância desse tipo de colaboração, como forma de qualificação da prática dos professores para o atendimento de alunos público alvo da educação especial.

O modelo de associar o trabalho e os conhecimentos pedagógicos entre o professor do ensino comum e o professor do ensino especial é muito enriquecedor no processo de construção da escola inclusiva. Com isso, podemos afirmar que, uma vez colocado em prática da forma como é proposto, é possível que a inclusão de fato aconteça, pois a experiência de unir a educação especial e o ensino regular é bastante relevante nesse processo.

Assim como Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Capellini e Mendes (2007) defendem a via da colaboração como forma de aprimorar a qualificação profissional docente. De acordo com essas autoras,



A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais. (p.125).

De acordo com as autoras, é importante ressignificar o processo de formação continuada de professores, tanto do ensino comum, como do ensino especial, pois, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos é fundamental o trabalho coletivo. Nesse sentido, é importante reforçar, que o ensino colaborativo muito contribui para o contínuo processo formativo dos professores envolvidos, uma vez que o trabalho em parceria propicia um aprendizado entre as partes.

Ainda sobre essa proposta, em sintonia com as contribuições de Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Capellini e Mendes (2007), Rabelo (2012) em sua dissertação, defende esse ensino como proposta de formação continuada para professores, a fim de favorecer a escolarização de alunos público alvo da educação especial, contribuindo para o processo de inclusão escolar. Para a autora, a colaboração entre o professor do ensino comum e do ensino especial é uma das condições fundamentais que pode contribuir com a inclusão escolar e com processos de formação de professores (RABELO, 2012, p. 66).

Diante do exposto, mediante as contribuições das autoras citadas e do conhecimento que temos a respeito da temática em discussão, percebemos *a priori* que o desafio maior tem sido a dificuldade que os professores apresentam ao lidar com a diversidade. Essa dificuldade, por vezes é considerada como uma espécie de impotência profissional, gerada pela falta de uma formação voltada ao atendimento desses alunos. De acordo com Capellini e Mendes (2007, p.114) uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais.

E, para concluirmos a discussão sobre formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva neste capítulo, usamos as palavras de Mendes (2009, p. 15) a qual ressalta de forma significativa que,

[...] a literatura sobre Educação Inclusiva tem apontado que as atitudes dos professores face aos alunos com deficiências inseridos em suas salas de aula dependem de muitos fatores, entre eles, do tipo de sociedade em que se insere a escola, das concepções e representações sociais relativas à deficiência/diferença/diversidade/dificuldades de aprendizagem; e dos recursos e mecanismos de financiamento das escolas.

De acordo com a autora, esses aspectos são considerados desafios presentes na realidade brasileira que devem ser superados, no entanto, nos chama atenção, ressaltando também, que a mudança na formação de professores com vistas à inclusão escolar não é suficiente para uma efetivação de uma educação inclusiva no país.

Através dessa discussão fundamentada teoricamente continuaremos no capítulo à seguir com a apresentação e análise interpretativa dos dados coletados na pesquisa, na qual faremos uma exposição dos nossos pontos de vistas, refletindo através da análise, sobre o tema abordado.

## CAPÍTULO III

### 3. RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os dados resultantes da pesquisa, os quais foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenadoras da SEMED, responsáveis pela Formação Continuada do município de Nova Ipixuna – Pará. As entrevistas foram realizadas com a Coordenadora de Educação Especial e com Coordenadora de Ensino.

Além das entrevistas, apresentamos também como dados resultantes a observação direta em sala de aula, com a presença de alunos público alvo da educação especial. A referida observação foi realizada em duas classes regulares e em uma sala de Recurso Multifuncional de uma escola Municipal do Ensino Fundamental, denominada escola **A**.

O objetivo de utilizar o método da entrevista na pesquisa de campo, tendo como lócus, a SEMED, foi o de identificar os cursos de formação continuada ofertados pelo município, averiguando se estes cursos estão sendo realizados numa perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto ao método da observação em sala de aula na escola **A**, pontuamos que ele se constituiu da necessidade de verificar se a formação continuada dos professores estaria sendo relevante à prática docente desenvolvida em sala de aula, de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva.

As análises e discussões foram realizadas a partir de questões e/ou categorias intrínsecas aos dados coletados e apresentadas de forma subsequente a cada quadro e uma tabela. Os quadros, contemplaram os dados das entrevistas, das observações e dos documentos dos cursos de formação continuada e a tabela contemplará os dados referentes aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, número de alunos público alvo da educação especial por escola e tipos de necessidades educacionais especiais por escola.

Após as importantes contribuições dos autores a respeito da temática que trata essa pesquisa, tivemos a certeza da importância que tem os cursos de formação continuada de professores para que se concretize a Educação Inclusiva. Ao referir-se sobre essa educação Veltrone e Mendes (2007, p. 3) enfatizam que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos [...]. Nesse sentido, entendemos que o professor deve estar em formação permanente qualificando-se a fim de melhorar a sua prática pedagógica na sala de aula.

### 3.1 Apresentação dos dados da Pesquisa

Os dados da pesquisa serão apresentados através de quatro quadros representativos e uma tabela com dados quantitativos. Os quadros 01-A e 01-B<sup>9</sup> corresponderão aos dados da entrevista com as coordenadoras pesquisadas contendo questões pertinentes no decorrer da pesquisa. Os quadros 02 e 03 contemplarão um panorama dos cursos de formação continuada, demonstrando algumas categorias, tais como, o tema, a data que ocorreu o curso, a duração, o objetivo e o conteúdo e o quadro 04 corresponderá aos dados da observação em sala de aula da Escola escolhida. A tabela demonstrará os dados quantitativos da pesquisa realizada, referentes as escolas, professores e aos alunos público alvo da educação especial.

**Quadro 01-A**

| <b>ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>   |   |   |
|---|---|---|
| <b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>   | <b>AGRUPAMENTOS DE RESPOSTAS SOBRE IDEIAS ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA</b> | <b>DADOS DA ENTREVISTA</b>  |
| <b>Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – conteúdos abordados</b> | Atendimento Educacional Especializado – AEE e a formação continuada de professores para o AEE                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “... nós temos um aluno autista no município [...] devido a dificuldade de trabalhar, eu montei uma formação, mas uma formação assim: a professora da sala comum, o professor auxiliar, que foi contratado pra estar lá, e a professora de AEE, que atendia no AEE e a coordenadora da educação infantil [...] essa formação foi específica pra aquele momento, sobre transtorno global de desenvolvimento”.</li> <li>▪ “... eu acrescentei alguns conteúdos com relação à dificuldade de aprendizagem, dislexia, por mais que o AEE não é voltado, ele é voltado pra trabalhar com alunos com deficiência e não com dificuldades de aprendizagem, mas a gente tem alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, dislexia [...]”.</li> </ul> |

<sup>9</sup>Os quadros 01-A e 01-B foram organizados a partir de um agrupamento em relação à questão norteadora.

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – conteúdos abordados</b></p> | <p>Atendimento Educacional Especializado – AEE e a formação continuada de professores para o AEE</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “.... o professor não sabia como trabalhar com aluno com dislexia, então o quê que gente faz? A gente vai, pesquisa sobre o assunto e comunica ao professor, leva o aluno pro AEE”.</li> <li>▪ “... eu faço acompanhamento na sala de recurso multifuncional, com as professoras do AEE, e elas realizam acompanhamento na sala comum com o professor, e aqui todas duas da zona urbana funciona 200 horas, na sala de recurso multifuncional aqui no “A” e lá na “B”. (Escolas A e B).</li> <li>▪ “... foi trabalhado com eles sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE [...] como realizar, o que é o Atendimento Educacional Especializado? para quem é? quem é esse público? e como realizar esse Atendimento? então a gente usou muito as leis, trabalhamos muito com as leis, com alguns vídeos, a resolução nº 4 que trata do assunto, alguns decretos”.</li> <li>▪ “... eu trabalhei com slide [...] mas além dos slides a gente leva os textos pro professor. Você vai observar isso também nas outras formações que foi realizada com os professores da sala comum, no slide é mais fácil pra você sintetizar, trabalhar com maior número de... mas assim, são levados textos, alguns são lidos, são feitas atividades, testes, essas questões assim de trabalho”.</li> </ul> |
|  | <p>Atendimento Educacional Especializado – AEE e a formação continuada de professores para o AEE</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “... com os professores das séries iniciais nós fizemos uma formação [...] o tema era <i>Prática pedagógica no contexto da nova política nacional de educação especial na</i></li> </ul>   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – conteúdos abordados</b></p> | <p>Formação de professores numa perspectiva inclusiva considerando diversas disciplinas e conteúdos</p> | <p><i>perspectiva da educação inclusiva, foi trabalhado, só que aqui não foi tão específica pros professores das séries iniciais, nós trabalhamos com todos os professores [...] tanto da educação infantil do primeiro seguimento, segundo seguimento do ensino fundamental”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “... as outras formações pra professores das séries iniciais foi em 2012, foi o curso de LIBRAS, nós tivemos dois módulos, o módulo I e módulo II. Cada módulo acontecia em três dias, no módulo I nós fizemos em dias alternados”.</li> <li>▪ “... ah, o professor era da escola..., mas ele não trabalhava direto com aluno com surdez, ele veio fazer o curso, porque hoje ele não está, mas amanhã pode está com o aluno”.</li> <li>▪ “... eu fiz uma formação dos professores pra trabalhar o plano didático, como adaptar [...] eles apresentaram mais dificuldade com relação às adaptações das atividades dos alunos com surdez.</li> <li>▪ “Hoje nós temos alunos no 7º ano com surdez que não estão alfabetizados, então, precisa adaptar as atividades, trabalhar muito o visual, por isso, utilizamos os cartazes, atividades coloridas, muita figura, mostrando pra eles como fazer essa adaptação”.</li> <li>▪ “A gente trabalhou a legislação, o quê que a legislação nos diz e o quê que nós temos no município, né, e como a gente tem desenvolvido e o que precisa pra melhorar [...] como trabalhar lá no ensino comum [...] mas a gente vê que a gente precisa de mais formações [...] não só na área de</li> </ul> |
|--|---|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – conteúdos abordados</b></p> | <p>Formação de professores numa perspectiva inclusiva considerando diversas disciplinas e conteúdos</p> | <p>educação especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “... às vezes a gente não faz formação, a gente faz em forma de orientação também, tem o planejamento e no planejamento a gente orienta como fazer”.</li> <li>▪ “... toda formação tem que ser numa perspectiva de uma educação inclusiva [...] inclusão não é só, às vezes a ideia de que é só os alunos com deficiência, inclusão é muito mais além. Então, toda formação ela precisa ser nessa perspectiva, não é só a coordenação de educação especial que vai ter que trabalhar sobre educação especial, sobre inclusão”.</li> <li>▪ “... todos os formadores precisam compreender, que todo conteúdo, que todo trabalho realizado na escola tem que ser na perspectiva da educação inclusiva”.</li> <li>▪ “...sobre como adaptar as atividades com alunos com surdez [...]eu ministrei uma formação assim, a gente leu textos, discutindo o quê que é essa deficiência auditiva, como se comunicar com esse aluno, além do uso de LIBRAS, como adaptar uma atividade pra trabalhar com esses alunos [...].</li> </ul> |
|  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Existem professores que você ver que eles estão ansiosos praquela formação, que participam bem da formação, eles questionam, eles sugerem, existe uma participação efetiva naquele momento da formação”.</li> <li>▪ “... existem professores que eles não se manifestam nem na própria formação, não contribuem muito, não participam muito, e aí, lá na sala, o reflexo dessa formação na</li> </ul>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – conteúdos abordados</b></p> | <p>Nível de participação dos professores nos cursos</p>   | <p>sala de aula, eu ainda acho um período assim muito curto”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “... o professor que ele é sensível, ele tem essa vontade de trabalhar com aluno com deficiência, você ver a diferença, em poucas formações você ver a diferença, agora aquele professor que ele tá ali trabalhando com aquele aluno que ele não pode rejeitar, eu acho que não tem formação que resolva nesse problema”.</li> <li>▪ “Eu acho que a formação, ela contribui, mas ela não é decisiva, pra realização desse trabalho [...]”.</li> <li>▪ “... tem professor que até participa da formação, mas na hora de ir pra sala de aula, ele diz que ele não teve tempo de confeccionar o cartaz, ele não teve tempo de confeccionar as atividades pra colocar em prática, tudo foi sugerido naquela formação, fez um discurso teórico muito bonito, mas na hora de colocar em prática”.</li> </ul> |
| <p><b>Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – conteúdos abordados</b></p> | <p>Quais os profissionais ministraram os cursos ofertados pela SEMED</p> <p>Quais os profissionais ministraram os cursos ofertados pela SEMED</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “... as escolas que não tinha alunos com surdez, nós pegamos um dos profissionais de cada escola pra ser o multiplicador”.</li> <li>▪ “... o curso de LIBRAS que foi dado pela professora Francisca de Marabá”.</li> <li>▪ “... então, como adaptar as atividades, essa formação foi eu que ministrei, assim como a de 2011, a única formação que veio um profissional de fora foi essa de LIBRAS”.<br/>(Profa. Francisca Cerqueira)</li> <li>▪ “... do TGB também fui eu que fiz a formação”.</li> </ul>  |

FONTE: Entrevista realizada na SEMED.



QUADRO 01-B

| ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE ENSINO   |  |  |
|---|--|--|
| QUESTÕES NORTEADORAS  | AGRUPAMENTOS DE RESPOSTAS SOBRE IDEIAS ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA | DADOS DA ENTREVISTA  |
|   | Atendimento Educacional Especializado – AEE e a formação continuada de professores para o AEE                  | <b>Sem resultados</b>  |
| <b>Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – conteúdos abordados</b> | Formação de professores numa perspectiva inclusiva considerando diversas disciplinas e conteúdos               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relatou que no 1º semestre de 2012 não teve formação, devido a falta de um projeto e que assumiu o cargo no 2º semestre de 2012. Com isso iniciou um trabalho de construção de um projeto de formação para os professores da rede, cujo nome é “Plano de Formação em Rede”. Segundo a coordenadora o 2ª semestre serviu para formatação do referido projeto. Afirmou que, para a elaboração desse projeto foi realizado um levantamento de dados etnográficos dos alunos do município, conforme o material* cedido pela mesma. Segundo ela, foi feito também um perfil dos professores da rede, levantando várias questões relacionadas ao tempo de trabalho do professor, a carga-horária entre outras questões constantes no material cedido. Enfatizou dizendo que esses levantamentos foram necessários para dar suporte ao plano de formação, o qual está em fase de finalização. A coordenadora relatou que nesse plano será abordado a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e, que não poderia me ceder o plano devido o mesmo ainda não está concluído. A previsão de implementação do plano</li> </ul> |
| <b>Cursos de Formação Continuada abordando</b>  | Formação de professores numa perspectiva inclusiva considerando diversas disciplinas e conteúdos               |  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – conteúdos abordados</b> |   | de formação é o início do 2º semestre do corrente ano |
|   | Nível de participação dos professores nos cursos                  | <b>Sem resultados</b>                                 |
|   | Quais os profissionais ministraram os cursos ofertados pela SEMED | <b>Sem resultados</b>                                 |

FONTE: Entrevista realizada na SEMED.

### **3.2 Análise da entrevista com as coordenadoras da SEMED**

#### **3.2.1 Cursos de Formação Continuada abordando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

A partir dos dados da entrevista apresentados no **Quadro 01-A**, percebemos inicialmente que alguns cursos de formação continuada, muitas vezes, são ofertados de acordo com alguma dificuldade específica dos professores que lidam com alunos público alvo da educação especial, seja na sala regular ou na Sala de Recurso Multifuncional. A formação é elaborada considerando um caso específico e, além dos conteúdos que referem ao tema abordado, são incluídos também conteúdos semelhantes a esse tema, como por exemplo, ao tratar sobre transtorno global do desenvolvimento são acrescentados conteúdos sobre dificuldade de aprendizagem, dislexia, que não são considerados transtorno, mas, segundo a coordenadora há uma necessidade de discutir esses assuntos nas formações.

Assim, o professor que não sabe lidar com determinada necessidade do aluno, comunica à coordenação e esta faz uma pesquisa sobre o tema que, por conseguinte, realiza a formação a respeito do tema pesquisado, mesmo quando este não faz parte do conjunto de necessidades educacionais especiais preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial (2008), ou seja, deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante desse contexto, torna-se necessário pensarmos numa formação continuada na perspectiva inclusiva que possibilite a participação de todos os professores, independente do público que irão atender.

Apesar das discussões acerca da inclusão escolar ter se emergido no Brasil mais fortemente no início deste século, podemos dizer que a construção de sistemas educacionais inclusivos previstos em lei ainda está em processo de reestruturação. Nesse sentido, para muitos professores a presença de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em suas salas de aulas é um grande desafio a ser superado, pois muitos deles sentem-se incapacitados em virtude da sua formação não ter sido estruturada com vistas à inclusão educacional.

Como forma inicial de conscientização dos professores tendo em vista a inclusão de alunos público alvo da educação especial, Capellini e Mendes (2004, p. 602) defendem a importância de que todos eles conheçam informações básicas sobre as deficiências, mas, ressaltamos que tais informações devem ser aprofundadas em estudos contínuos. Para as autoras:

Informar os professores sobre: quem e quantas são as pessoas com deficiência; quais os tipos, características e causas mais comuns das deficiências; possibilidades de prevenção; o amparo legal; estratégias de aprendizagem; adaptação curricular; constitui-se o primeiro passo no processo de inclusão educacional.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi possível perceber que existem formações específicas para os profissionais que atuam no AEE, o que nos implica a dizer que algumas formações não são destinadas a todos os professores da rede de ensino municipal. Por mais que a lei assegure a matrícula de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, é priorizado o atendimento desses alunos no atendimento especializado em virtude do professor da sala comum, muitas vezes, não dar conta de atendê-los qualitativamente, ficando a cargo do professor especializado a inclusão desses alunos no processo de escolarização.

Retornamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 a qual preconiza no seu Art. 59, III a necessidade de qualificação dos professores, os quais condizem: [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 22). Assim, entendemos que a legislação define formação, inicial e continuada para ambos os professores – da sala regular e da sala de atendimento educacional especializado – todavia, não estão sendo garantidas as necessárias condições na oferta de cursos de formação inicial e continuada.

Durante a análise percebemos que nem sempre as formações são direcionadas aos dois públicos simultaneamente, e conforme já ressaltamos, há um direcionamento maior aos professores do AEE. Esse fato evidencia uma contradição com o que é preconizado na lei, pois, à medida que é assegurado a matrícula de alunos público alvo da educação especial no ensino regular, há uma necessidade desses professores participarem de todas as formações com vistas à melhorar o atendimento desses educandos.

Rabelo (2012) nos chama atenção sobre o que a legislação determina e o que acontece na realidade. Segundo a autora:

A existência de diretrizes nacionais para o funcionamento de sistemas inclusivos, que determinam os tipos de conhecimentos que os professores precisam dominar que práticas inclusivas devem desenvolver, não significa que as experiências de escolarização dos alunos com NEEs tenham sido ou serão únicas e de sucesso (p. 46).

Assim, compreendemos que a legislação é bastante coerente quando determina o que precisa ser feito para a construção de sistemas educacionais inclusivos, entretanto, o que está preconizado na lei não condiz com a realidade enfrentada pelos municípios. Nesse sentido, é preciso que haja mudanças na postura dos governos quanto à implementação de políticas de inclusão escolar.

Em virtude da maioria dos professores da sala comum não terem tido uma formação inicial que os qualificassem para o atendimento de alunos público alvo da educação especial, muitos professores, ao depararem com a presença desses alunos nas salas de aula, não se sentem preparados para atendê-los. Esse despreparo é considerado um dos principais fatores que ocasiona o atraso na escolarização desses alunos, gerando uma necessidade de um atendimento especializado para os auxiliarem nesse processo. Nesse sentido, ao referir-se sobre esses professores, Rabelo (2012, p. 46) afirma que ao receber o aluno que demanda um ensino especial, não encontra o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos, contribuindo assim, com o seu avanço acadêmico.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enfatiza a função do AEE no processo de escolarização de alunos público alvo da educação especial. Segundo o documento, o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos (BRASIL, 2008). Desta forma, compreendemos que ele é um suporte para o avanço desses alunos no ensino regular, contribuindo para que eles tenham um bom

desempenho no processo de ensino e aprendizagem e assim sejam incluídos de fato nesse processo.

Com base na entrevista identificamos a importância de ter sido trabalhado com os professores sobre a temática da legislação envolvendo a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse estudo ocorreu em uma formação sobre como se constitui o Atendimento Educacional Especializado. Todavia, notamos mais uma vez que essa formação foi destinada somente para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

Apesar de termos observado na fala da coordenadora uma ênfase nas formações destinadas aos professores do AEE, percebemos que, quando se trata de temas mais gerais relacionados ao que dispõe o documento da Política Nacional houve formações também para os professores da sala comum, não só os que atuaram nas séries iniciais, mas também aos que atuaram no ensino fundamental maior. Nesse sentido, compreendemos que, para uma efetivação de uma educação inclusiva, as formações continuadas devem servir de fontes de conhecimentos não só para os professores que lidam com alunos público alvo da educação especial, mas para todos os professores.

Para Capellini e Mendes (2004, p.606):

A formação continuada deve possibilitar aos professores reflexões sobre o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos e que atentos às diversidades sociais, culturais e pessoais, estaremos contribuindo para que essas diferenças não se tornem causa de evasão e de exclusão escolar.

As formações destinadas aos professores que não lidam com alunos público alvo da educação especial são realizadas com uma perspectiva de que o professor deve se qualificar para o atendimento da diversidade do alunado, pois, segundo a coordenadora de Educação Especial há uma rotatividade dos professores quanto ao atendimento de alunos. Em algum momento eles terão que lidar com estes alunos que necessitam de uma atenção especial no processo de escolarização e para isso, precisam estarem capacitados.

Na tentativa de colocar em prática o que é preconizado pela legislação educacional no que concerne ao atendimento de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação muitas barreiras são encontradas. Uma delas está na oferta de formação continuada de professores capaz de suprir a carência que os professores tem em aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesse contexto, percebemos através da entrevista, que em uma formação envolvendo práticas pedagógicas para alunos público alvo da educação especial, os professores

apresentaram mais dificuldades no que se refere à adaptações de material didático para alunos com surdez. Uma das consequências dessa dificuldade apresentada pelos professores é o atraso no processo de alfabetização dos alunos surdos. De acordo com a coordenadora, existe aluno do 7º ano que ainda não foi alfabetizado.

No que concerne a formação de professores numa perspectiva inclusiva considerando diversas disciplinas e conteúdos, identificamos uma preocupação em conscientizar os professores a respeito das leis que regem a educação, sobretudo, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse aspecto, a coordenadora fez um paralelo entre o que está na legislação e o que tem sido realizado no município.

Destacamos aqui a fala da coordenadora, ao enfatizar acerca da necessidade de formações para os professores na perspectiva da inclusão:

“[...] toda formação tem que ser numa perspectiva de uma educação inclusiva [...] inclusão não é só, às vezes a ideia de que é só os alunos com deficiência, inclusão é muito mais além. Então, toda formação ela precisa ser nessa perspectiva, não é só a coordenação de educação especial que vai ter que trabalhar sobre educação especial, sobre inclusão (Coordenadora da Educação Especial)”.

Analisando esta fala, ficou notável a sua compreensão sobre a temática em discussão. Ainda numa perspectiva inclusiva, no tocante aos conteúdos, a coordenadora enfatizou afirmando que “[...] todos os formadores precisam compreender, que todo conteúdo, que todo trabalho realizado na escola tem que ser na perspectiva da educação inclusiva”.

Sobre o nível de participação dos professores nos cursos de formação continuada ofertados pela coordenação foi possível percebermos dois públicos, aqueles professores que participam efetivamente e aqueles que no momento da formação não contribuem na hora da reflexão acerca dos temas abordados, indicando um certo grau de insatisfação durante as formações. Assim sendo, o reflexo dessa formação na sala de aula é considerado negativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo.

A afinidade dos professores em trabalhar com alunos que necessitam de atendimento especializado é considerada pela coordenadora com um fator essencial para a inclusão desses alunos na sala de aula. Segundo ela, em poucas formações é perceptível a diferença, no entanto, quando o professor não tem essa afinidade, não demonstra interesse nas formações, o resultado na sala de aula é conseqüentemente negativo. Muitos até participam de forma satisfatória, mas não colocam em prática na sala de aula aquilo que dizem ter compreendido nas formações.

A dificuldade que muitos municípios enfrentam em disponibilizar profissionais da área da Educação Especial ainda é bastante presente atualmente. Essa questão envolve também a fator financeiro em contratar esses profissionais.

Quanto aos profissionais que ministraram os cursos ofertados pela SEMED constatamos que a maioria dos cursos foram ministrados pela coordenadora de educação especial. Apenas o curso de Libras, realizado em dois módulos, foi ministrado por uma profissional do município de Marabá – Pará.

Uma das estratégias encontradas para esta carência de profissionais em Libras no município foi a de buscar em cada escola um profissional para ser o multiplicador. Assim, posteriormente, este profissional faria a formação, não só de outros professores, mas dos demais profissionais da educação, como gestores, secretários, técnicos e outros que não participaram da formação em Libras.

Nessa perspectiva, ressaltamos que este tipo de estratégia é legitimada por um dos programas de formação continuada ofertado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) cujo nome é “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Em estudo sobre formação docente e a política nacional de educação especial, Mendes (2009, p.10) ao citar o programa esclarece a respeito da formação do multiplicador, enfatizando que ela ocorre “com a expectativa de que após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores”. Todavia, esse tipo de estratégia demonstra uma falha nas políticas destinadas à formação de professores, uma vez que, além da carência de profissionais capacitados para promover as formações, existe também uma carência no setor financeiro.

De acordo com a coordenadora, essa estratégia fez-se necessária devido ao número limitado de vagas para os participantes dos cursos, alegando a dificuldade financeira em contratar profissional para atender a todos os professores da rede municipal. Esse caso demonstra uma necessidade de criação de políticas efetivas de financiamento.

Conforme mencionamos anteriormente, as análises partiram de questões e/ou categorias constantes nos dados coletados, no entanto, considerando o Quadro **01-B**, não foi possível procedermos a análise, tendo em vista a insuficiência de informações provenientes da entrevista com a coordenadora de ensino. Essa insuficiência de informações é justificada pelo fato de não ter havido no período da pesquisa, formação continuada<sup>10</sup> realizada pela coordenação de Ensino do município, pois, de acordo com relatório de entrevista apresentado

---

<sup>10</sup>A formação continuada do município concernente à zona urbana é desenvolvida por duas coordenações: coordenação de Ensino e coordenação de Educação Especial. Ambas desenvolvem trabalhos separadamente.

no referido quadro (01-B), essa coordenação estava sem profissional para atuar e a coordenadora foi lotada somente no final do 2º semestre do ano de 2012.

No decorrer das entrevistas com as coordenadoras, foi possível perceber que há uma dicotomia entre a coordenação da formação continuada no órgão pesquisado. Ficando a cargo da coordenação de Ensino as formações envolvendo temas mais gerais sobre o ensino e a cargo da coordenação de Educação Especial as formações específicas envolvendo temas relativos à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Desta forma, devido problemas de organização interna, tornou-se inviável averiguarmos se a formações continuadas desenvolvidas pela coordenação de Ensino estaria sendo realizada numa perspectiva da educação inclusiva.

### 3.3 Apresentação dos dados dos cursos de Formação Continuada

#### 3.3.1 Identificando os dados das pautas dos cursos de formação continuada

Os dados pertinentes aos quadros a seguir foram cedidos pelas Coordenadoras da SEMED no momento das entrevistas. Referem-se às pautas dos cursos de Formação Continuada que foram ofertados pela SEMED no período de 2011 a 2012.

**Quadro 02**

| <b>CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ANO DE 2011</b> |  |
|---|--|
| <b>CURSO I</b>                                      |  |
| <b>Tema</b>   | O Atendimento Educacional Especializado – AEE  |
| <b>Data</b>   | 04/03/2011 e 11/03/2011  |
| <b>Duração (CH)</b>                                 | 13 horas   |
| <b>Objetivo</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir o AEE em seus aspectos legais e pedagógicos e especificar sua atuação nas deficiências: intelectual, física, sensorial, múltipla e nos transtornos globais do desenvolvimento;</li> <li>▪ Refletir e compreender o papel do professor do AEE na Educação Especial e no ensino comum;</li> <li>▪ Apresentar as etapas de um estudo de caso, o roteiro para proposição de um caso e o roteiro para o plano de Atendimento Educacional Especializado;</li> </ul> |



|                     |  |
|---------------------|--|
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação de um plano individual para realização de do diagnóstico na sala de recurso multifuncional – SRM; da ficha de registro individual dos atendimentos e o modelo de relatório do processo avaliativo do aluno com deficiência matriculado na rede regular de ensino;</li> <li>▪ Orientar o desenvolvimento do plano de AEE, observando e avaliando cada caso;</li> <li>▪ Apresentar e pesquisar atividades para serem trabalhadas mediante a necessidade de cada caso.</li> </ul> |
| <b>Conteúdo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncional;</li> <li>▪ O papel do professor do AEE na perspectiva da Educação Inclusiva;</li> <li>▪ Diagnóstico, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>▪ Desenvolvimento do Plano de AEE.</li> </ul>   |
| <b>CURSO II</b>     |  |
| <b>Tema</b>         | Prática Pedagógica no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva   |
| <b>Data</b>         | 30/09/2011   |
| <b>Duração (CH)</b> | 04 horas   |
| <b>Objetivo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientar e envolver gestores e educadores das escolas “Nair Braz” e “Poliana Rosena” na efetivação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;</li> <li>▪ Refletir sobre os princípios da prática pedagógica de atenção as diferenças;</li> </ul>  |
| <b>Conteúdo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documento da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</li> </ul>   |
| <b>CURSO III</b>    |  |
| <b>Tema</b>         | Prática Pedagógica no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva   |

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Data</b>         | 11/11/2011  |
| <b>Duração (CH)</b> | 05 horas  |
| <b>Objetivo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientar e envolver gestores e educadores das escolas “Almiro Felipe Dalferth”, “Maria Divina” e “Branca de Neve” na efetivação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;</li> <li>▪ Refletir sobre os princípios da prática pedagógica de atenção as diferenças;</li> </ul>  |
| <b>Conteúdo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documento da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</li> </ul>  |
|                     |   |
| <b>CURSO IV</b>     |   |
| <b>Tema</b>         | Plano de Atendimento Educacional Especializado e o aluno com TGD  |
| <b>Data</b>         | ...../...../2011  |
| <b>Duração (CH)</b> | 08 horas  |
| <b>Objetivo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as características principais dos Transtornos Globais do Desenvolvimento;</li> <li>▪ Adquirir conhecimento que possam contribuir para elaboração de estratégias na escola e no AEE para alunos com TGD na nossa rede de ensino;</li> <li>▪ Oferecer aos professores e coordenadores sugestões de estratégias e atividades que possam contribuir no atendimento do aluno com TGD;</li> <li>▪ Orientar o desenvolvimento do plano de aula da sala comum e do plano da SRM, definindo os objetivos a serem alcançados nestas salas, priorizando a interação social e comunicação, propor a criação de uma rotina, estabelecendo período e os resultados esperados.</li> </ul> |
| <b>Conteúdo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreensões sobre Transtorno Global do Desenvolvimento e a construção do plano didático para um aluno com TGD.</li> </ul>   |

### Quadro 03

| <b>CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ANO DE 2012</b> |   |
|---|---|
| <b>CURSO I</b>                                      |   |
| <b>Tema</b>   | Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos?   |
| <b>Data</b>   | 20/01/2012  |
| <b>Duração (CH)</b>                                 | 04 horas  |
| <b>Objetivo</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tratar do direito de todos os alunos a uma educação sem exclusões, discriminação e preconceitos;</li> <li>▪ Compreender o AEE, como um serviço da Educação Especial, que é uma das garantias da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.</li> </ul>   |
| <b>Conteúdo</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não consta.</li> </ul>   |
| <b>CURSO II</b>                                     |   |
| <b>Tema</b>   | Curso Básico de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) Módulo I   |
| <b>Data</b>   | 13, 19 e 28 de março de 2012  |
| <b>Duração (CH)</b>                                 | 30 horas  |
| <b>Objetivo</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abordar a especificidade linguística do surdo, bem como a importância da língua de sinais para esse indivíduo;</li> <li>▪ Desenvolver competências e habilidades para uma comunicação básica em Língua Brasileira de Sinais;</li> <li>▪ Divulgar a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS do ensino em LIBRAS e do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo de acordo com a Lei nº 10.436/2002;</li> <li>▪ Ressaltar a necessidade de comunicação entre surdos e ouvintes no âmbito social e pedagógico.</li> </ul> |
| <b>Conteúdo</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cultura, Comunidade e Identidade Surdas;</li> <li>▪ Legislação, Nomenclaturas, etc;</li> <li>▪ Processo de ensino aprendizagem do surdo;</li> <li>▪ Parâmetros da LIBRAS;</li> <li>▪ Alfabeto manual;</li> <li>▪ Números;</li> </ul>   |

|                     |  |
|---------------------|--|
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sinais semânticos;</li> <li>▪ Pronomes pessoais;</li> <li>▪ Frases funcionais;</li> <li>▪ Música em Libras;</li> <li>▪ Dias da semana;</li> <li>▪ Pronomes interrogativos;</li> <li>▪ Advérbios e expressões de tempo;</li> <li>▪ Meses do ano;</li> <li>▪ Datas comemorativas;</li> <li>▪ Disciplinas, Profissionais da escola, Espaços da escola, Material escolar;</li> <li>▪ Verbos, Substantivos, Adjetivos;</li> <li>▪ Meios de Comunicação;</li> <li>▪ Cores;</li> <li>▪ Dinâmica: características pessoais;</li> <li>▪ Verbos I;</li> <li>▪ Frutas;</li> <li>▪ Produção de material de apoio (painéis, etc).</li> </ul> |
|                     |  |
| <b>CURSO III</b>    |  |
| <b>Tema</b>         | Curso Básico de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) Módulo II   |
| <b>Data</b>         | 27, 28 3 29 de junho de 2012   |
| <b>Duração (CH)</b> | 30 horas   |
| <b>Objetivo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abordar a especificidade linguística do surdo, bem como a importância da língua de sinais para esse indivíduo;</li> <li>▪ Desenvolver competências e habilidades para uma comunicação básica em Língua Brasileira de Sinais;</li> <li>▪ Divulgar a obrigatoriedade do ensino da LIBRAS, do ensino em LIBRAS e do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo, de acordo com a Lei nº 10.436/2002.</li> <li>▪ Ressaltar a necessidade de comunicação entre surdos e ouvintes no âmbito social e pedagógico.</li> </ul>  |
| <b>Conteúdo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classificação na LIBRAS;</li> </ul>   |

|                     |  |
|---------------------|--|
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vídeo: gramática da LIBRAS I;</li> <li>▪ Verbos “A, B, C, D”;</li> <li>▪ Dinâmica, exercícios em diálogos, etc;</li> <li>▪ Tipos de verbos na LIBRAS;</li> <li>▪ Verbos com incorporação de negação;</li> <li>▪ Vídeo: verbos em Português e em Libras;</li> <li>▪ Tipos de frases na LIBRAS;</li> <li>▪ Dinâmicas, Exercícios em diálogos, etc;</li> <li>▪ Tema: sexualidade;</li> <li>▪ Tema: animais;</li> <li>▪ Vídeo: sinalizando a sexualidade;</li> <li>▪ Vídeo: História em LIBRAS (Fábula);</li> <li>▪ Dramatização;</li> <li>▪ Música em LIBRAS;</li> <li>▪ Tema: casa;</li> <li>▪ Tema: antônimos;</li> <li>▪ Dramatização de histórias infantis em LIBRAS.</li> </ul>             |
|                     |  |
| <b>CURSO IV</b>     |  |
| <b>Tema</b>         | Plano didático para pessoas com surdez   |
| <b>Data</b>         | Novembro de 2012   |
| <b>Duração (CH)</b> | 04 horas   |
| <b>Objetivo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propiciar através do planejamento em equipe um trabalho pedagógico adequado ao atendimento de alunos com surdez;</li> <li>▪ Refletir sobre nossa prática pedagógica buscando soluções em equipe para ajudar os alunos surdos a desenvolver seus potenciais;</li> <li>▪ Sugerir estratégias e atividades para serem trabalhadas no ensino comum que contemplam os alunos surdos, mediante a especificidade de cada conteúdo e disciplina;</li> <li>▪ Possibilitar momentos de reflexão sobre os procedimentos avaliativos, com base no processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final, levando em consideração os interesses, habilidades e possibilidades de cada um.</li> </ul> |

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>Conteúdo</b> | ▪ Plano Didático para pessoas com surdez |
|-----------------|--|

Fonte: Documentos da Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Nova Ipixuna-Pará.

### 3.4 Análise dos cursos de Formação Continuada

Continuaremos com a análise referente as pautas dos cursos de formação continuada a partir dos dados do **Quadro 04** e seguindo uma ordem cronológica de realização dos cursos. Nessa discussão sobre os cursos de formação continuada de professores utilizamos as palavras de Veltrone e Mendes (2007, p. 6), as quais contribuem reafirmando como deve se constituir a formação de professores em tempos de inclusão:

Nos cursos de formação de professores deve ser discutido a temática da diferenciação do ensino. Na perspectiva da inclusão escolar os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade, inclusive e especialmente com a diversidade do alunado com necessidades educacionais especiais, que durante seu processo de escolarização pode apresentar algumas peculiaridades. A diversidade não pode ser utilizada como justificativa para a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais do processo de escolarização.

No ano de 2011 foram realizados quatro cursos de formação continuada através da coordenação de Educação Especial. Na pauta do curso I, cujo tema é “O Atendimento Educacional Especializado – AEE” percebemos que foram discutidos os aspectos legais no que se refere especificamente o AEE na perspectiva da educação inclusiva, conforme proposto nos documentos legais, especialmente na Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial a qual especifica no art. 4º, I, II e III quem são os alunos considerados público alvo do Atendimento educacional Especializado.

Dentre os objetivos constantes na pauta destacamos o de definir o AEE em seus aspectos legais e pedagógicos e especificar sua atuação nas deficiências: intelectual, física, sensorial, múltipla e nos transtornos globais do desenvolvimento. Diante desse objetivo, ainda que não citado os alunos com altas habilidades/superdotação, percebemos que, de um modo geral ele traz em sua pauta conteúdos importantes e fidedignos aos objetivos propostos na formação.

Por se tratar de uma formação direcionada ao professor que atuava na sala de recurso multifuncional, houve uma preocupação não só para as questões estritamente pedagógicas de

sala de aula, mas também, às questões organizacionais do AEE como, apresentação do plano de individual para diagnóstico, ficha de registro individual, roteiros de planos e outros.

É importante ressaltar que documento da Política Nacional (2008) orienta sobre o AEE enfatizando que este deva ser realizado em consonância com o trabalho pedagógico do ensino comum:

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

Os cursos II e III trouxeram como tema a “Prática Pedagógica no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e foram destinados aos professores e gestores de cinco escolas municipais, sendo duas da Educação Infantil. De acordo com as pautas dos cursos de formação, observamos que um dos objetivos versou em discutir com os profissionais da educação, nela citados como educadores e gestores de várias escolas, sobre a efetivação dos pressupostos da nova Política Nacional. Nessa formação, de acordo com o conteúdo apresentado na pauta, somente o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) serviu como subsídio teórico para discussão no momento formativo.

A prática pedagógica voltada ao atendimento dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação também foi objeto de estudo e reflexão. Para Capellini e Mendes (2007, p. 116), pensar a prática significa refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, ressaltamos que em tempos de inclusão educacional a prática pedagógica dos professores é um aspecto essencial para a construção de escolas inclusivas, uma vez que, o professor através da sua prática em sala de aula consegue mediar a construção de conhecimentos junto com seus alunos. Para tanto, para melhor atender a todos os alunos, torna-se necessário que esse profissional esteja sempre em processo de reflexão da sua prática, buscando espaços de formação permanente. Nessa perspectiva, buscamos novamente as contribuições de Capellini e Mendes, (2007, p. 118) quando afirmam que:

Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas. Esses saberes construídos na prática, quando públicos, tornam-se saberes da ação pedagógica e formam o repertório de saberes disponíveis, capazes de auxiliar na profissionalização do ofício de professor.

O curso IV, considerando também os dados da entrevista (**Quadro 01-A**), foi organizado mediante a necessidade de desenvolver estratégias de atendimento para um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo) de uma escola do município. Diante dessa necessidade, compreendemos que com o objetivo de buscar conhecer as principais características do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é de muita relevância, tendo em vista que é essencial desenvolver estratégias de atendimento para pessoas que possuam qualquer tipo de transtorno.

Nessa perspectiva, foi proposta nesta formação, a execução de um plano de aula para ser implementado tanto na sala comum, quanto na Sala de Recurso Multifuncional. Entretanto, somente os professores da Sala de Recurso Multifuncional e os professores que lidavam com alunos público alvo da educação especial na sala regular, sobretudo, aluno com TGD, participaram desta formação.

Ao tratar sobre a questão da interação social e a comunicação em um dos objetivos da pauta do curso, percebemos uma sintonia com o que a literatura diz acerca do aluno com TGD no contexto da inclusão escolar, especialmente o aluno que tem autismo que é um dos transtornos inerente ao grupo de TGD. Para Camargo e Bosa (2009, p. 68/69) acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

Assim como em 2011, foram realizados quatro cursos de formação continuada no ano de 2012 (**Quadro 04**). O Curso I abordou como tema “Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos?”. Analisando os dois objetivos dessa formação que tratam da exclusão, discriminação e preconceito dentro da perspectiva educacional e do AEE como um serviço de Educação Especial, percebemos através de estudos de alguns autores no decorrer deste trabalho que são aspectos essenciais a serem discutidos na formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. Nesse contexto, Veltrone e Mendes (2007, p. 7) colaboram com a discussão salientando que:



[...] os cursos de formação de professores devem também contemplar a problemática das mudanças atitudinais. Os professores, a comunidade escolar, as famílias, a sociedade em geral devem mudar suas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência.

Na perspectiva das autoras, o tratamento necessário a todos os alunos deve partir de uma mudança de atitude de todos os envolvidos nesse contexto da inclusão escolar e até mesmo social. Assim, destacamos que é bastante relevante abordar nas formações continuadas temáticas com esta, envolvendo o tratamento dos alunos público alvo da educação especial, como forma de possibilitar a inclusão desses sujeitos no contexto escolar e social, tendo seus direitos de fato, atendidos.

Como serviço de Educação Especial, entendemos o AEE como um atendimento, cujo foco principal seja criar possibilidades de aprendizagem para os alunos que precisam de um atendimento mais específico, o qual seja realizado considerando as possibilidades de cada um. Para tanto, ressaltamos o Art. 2º da Resolução nº 4/2009, que diz que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. No sentido da disponibilização de estratégias para eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, podemos perceber que essas estratégias podem possibilitar um maior avanço desses alunos no ensino regular, fazendo com que eles participem do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que a formação ora realizada, tocou em temas de extrema importância nessa busca de uma educação mais inclusiva. Eliminar qualquer forma de exclusão, discriminação ou preconceito é fundamental quando se trata de inclusão. No entanto, não foi possível constatar os conteúdos utilizados na pauta do curso para essa discussão.

Os Cursos II e III tem com tema o “Curso Básico de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)” módulos I e II respectivamente. Esses cursos foram os que tiveram maior duração, sendo realizado com carga horária de 30 horas cada um. A pauta destes cursos abordaram em um dos seus objetivos a necessidade de uma comunicação “básica” em Libras o que sinaliza uma inviabilidade no que se refere a oferta de cursos de formação mais “estruturados”. Nesse sentido, a lei prever a oferta obrigatória do ensino da Libras, desde a educação infantil e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, porém em muitas realidades isso não acontece.

A obrigatoriedade do ensino de LIBRAS e do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo foi destaque como outro objetivo das duas formações, tendo como respaldo legal a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. O Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a referida Lei preconiza no parágrafo 1º que as instituições federais de ensino, para garantir o atendimento educacional especializado para alunos surdos ou com deficiência auditiva devem:

- I - promover cursos de formação de professores para:
  - a) o ensino e uso da Libras;
  - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
  - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; [...];
- III - prover as escolas com:
  - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
  - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
  - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
  - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos; [...].

Diante disso, identificamos uma infinidade de garantias previstas em Lei para a inclusão de alunos surdos e alunos deficientes auditivos no processo de escolarização. Todavia, percebemos que é uma realidade ainda distante, considerando tamanhas as dificuldades que perpassam nos sistemas de ensino brasileiros, com isso, muitas formações são realizadas com o intuito somente de informar os profissionais acerca do que diz a legislação sobre o tema, bem como de instruí-los na medida do possível sobre as competências e habilidades que cada um deve desenvolver na sala de aula a fim de minimizar as barreiras encontradas pelos alunos. Assim sendo, de um modo geral, compreendemos que o curso básico de Libras ocorreu nestes preceitos e, apesar de ter sido considerado uma formação básica, pouco aprofundada no que concerne ao ensino de Libras, possibilitou também uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes.

Como sequência á atenção dada ao aluno com surdez, posteriormente foi realizada uma formação cujo tema foi o “Plano Didático para pessoas com surdez” (Curso IV). Teoricamente o alvo dessa formação era somente o aluno com surdez, não sendo mencionados os alunos com deficiência auditiva.

Mediante a análise identificamos em dois objetivos dessa formação uma orientação acerca da realização de trabalho pedagógico em equipe para o atendimento dos alunos com surdez. Nessa perspectiva, salientamos como proposta de trabalho em equipe o ensino

colaborativo ou coensino, o qual é atualmente discutido por muitos pesquisadores da área da educação especial. Por ensino colaborativo, compreendemos ser uma parceria entre o professor do ensino especial e o professor do ensino comum em que ambos desenvolvem um trabalho pedagógico a fim de favorecer a escolarização de alunos público alvo da educação especial na sala regular.

Em defesa do ensino colaborativo como forma de contribuir com a prática docente visando a inclusão escolar, Rabelo, (2012, p. 60/61) argumenta que:

O apoio vindo de um professor “especialista” significa um encontro desses profissionais com conhecimentos e experiências diferentes que precisam ser mobilizadas para a superação de desafios que a prática pedagógica impõe, isso faz diferença na qualidade do ensino; as práticas pedagógicas de cada um dos professores são aprimoradas com a experiência do ensino colaborativo.

A autora ressalta que para a efetivação dessa proposta pedagógica é necessário que haja uma aceitação de todos os envolvidos na instituição, sobretudo, dos responsáveis pela organização e condução das atividades da escola. No entanto, propostas como esta, tornam-se inviáveis quando não há políticas públicas direcionadas à sua implementação nos sistemas de ensino.

Foi possível perceber também em um objetivo desta formação, a atenção dada à questão da avaliação escolar dos alunos surdos. Segundo consta na pauta, os procedimentos avaliativos desses alunos sugere uma avaliação contínua, baseada no avanço cotidiano do aluno, considerando os interesses, habilidades e possibilidades de cada um no processo de ensino e aprendizagem.

### **3.5 Apresentação de dados demonstrativos**

Resolvemos demonstrar os dados demonstrativos através de uma tabela, a qual foi criada para mostrar dados sobre as escolas do município que ofertam o Ensino Fundamental – séries iniciais, tais como, o total de professores que atuaram nessas escolas e total de matrículas<sup>11</sup> de alunos público alvo da educação especial inerente a essas escolas. Além

---

<sup>11</sup>Os dados referentes às matrículas dos alunos públicos alvo da educação especial e os tipos de Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação são atualizados, conforme Relatórios cedidos pela SEMED.

desses dados, como forma de demonstrar a diversidade do alunado presente nas escolas, mostraremos também a incidência das necessidades educacionais especiais por escola.

**TABELA 01**

|   | <b>ESCOLA A</b>  | <b>ESCOLA B</b>  | <b>ESCOLA C</b>   |
|---|--|--|---|
| <b>Número de professores que atuaram nos anos iniciais no ano de 2011</b>                           | 07   | 15   | 06  |
| <b>Número de professores que atuaram nos anos iniciais no ano de 2012</b>                           | 06   | 15   | 10  |
| <b>Número total de alunos público alvo da Educação Especial</b>                                     | 07   | 40   | 05  |
| <b>Número de alunos público alvo da Educação Especial nos anos iniciais</b>                         | 07   | 25   | 05  |
| <b>Tipos de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cegueira</li> <li>▪ Deficiência intelectual</li> <li>▪ Deficiência física</li> <li>▪ Baixa visão</li> <li>▪ Deficiência auditiva</li> <li>▪ Deficiência múltipla</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autismo infantil</li> <li>▪ Deficiência intelectual</li> <li>▪ Deficiência física</li> <li>▪ Baixa visão</li> <li>▪ Surdez</li> <li>▪ Deficiência múltipla</li> <li>▪ Deficiência auditiva</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deficiência intelectual</li> <li>▪ Deficiência física</li> <li>▪ Deficiência auditiva</li> </ul> |

FONTE: Documentos da SEMED e das Escolas.

### 3.5.1 Análise da Tabela 01

O município conta com três escolas que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental. Das instituições pesquisadas, as escolas **A** e **C** ofertam somente as séries iniciais do ensino fundamental, devido o número de sala ser reduzido. Percebeu-se, um equilíbrio na quantidade de professores que atuaram nos anos iniciais no período de 2011 a 2012 entre as

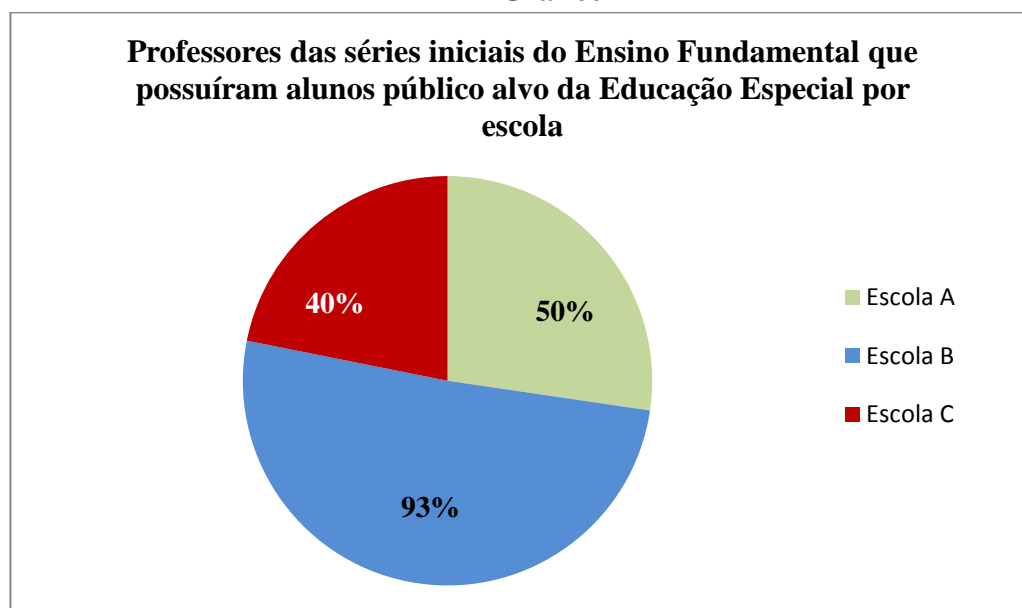
escolas **A** e **B**. Em 2012, na escola **C**<sup>12</sup> houve um acréscimo de quatro professores em relação ao ano anterior, pois, somente neste ano de 2013 a escola começou a atender turmas do 4º e 5º ano. Todavia, na escola **A** houve uma redução no número de professores, devido a subtração de uma das turmas, formando-se uma turma multi-série, a qual serviu de lócus de observação nesta pesquisa.

Destes professores, não foi possível constatar quantos participaram das formações continuadas demonstradas nos quadros **02** e **03**. No entanto, de acordo com a coordenadora de Educação Especial a participação dos professores é instável, mas que há um número significativo da participação dos professores nas formações realizadas.

Mediante a demanda de 52 alunos público alvo da educação especial concernentes às três escolas, incluindo os alunos pertencentes aos anos finais do ensino fundamental (**escola C**), o município conta com duas Salas de Recursos Multifuncionais, uma na escola **A** e outra na escola **B**. Os alunos público alvo da educação especial da escola **C** frequentam a Sala de Recurso da escola **A**, pois ainda não dispõe de Atendimento Educacional Especializado.

Analisando o índice de professores das séries iniciais do ensino fundamental de cada escola que tiveram em suas turmas alunos público alvo da educação especial, tomando como referência o ano de 2012, constatamos um número considerável na a escola **B**. Esta escola representa o maior índice dessa estatística, com um percentual de 93%, seguida da escola **A**, com 50% e a escola **C** com 40%, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

**Gráfico 1**

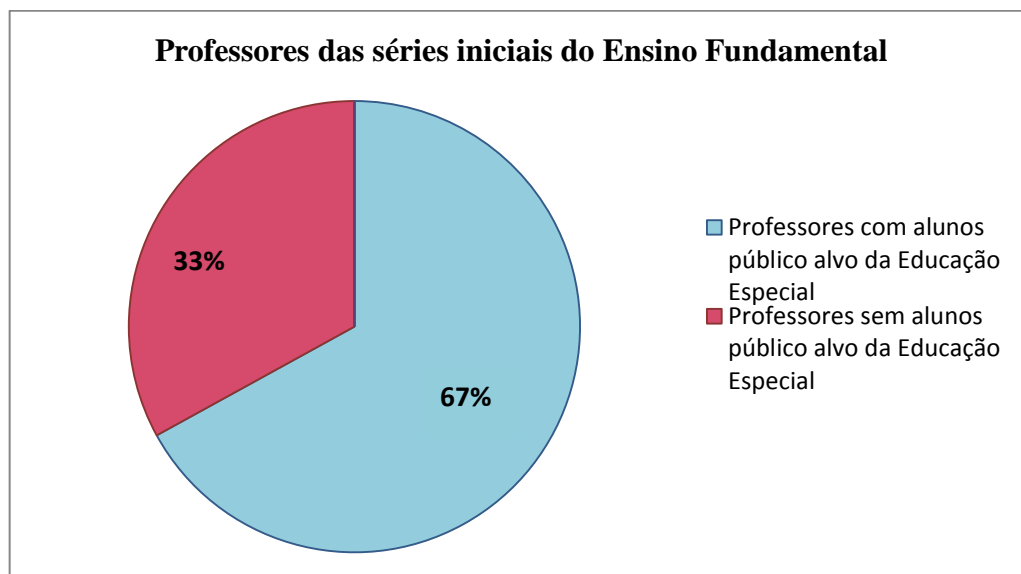


Fonte: Documentos das Escolas.

<sup>12</sup> A escola **C** foi inaugurada no ano de 2011, ofertando nesse ano, turmas de Educação Infantil e turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Analisando esse dado, considerando as três escolas, identificamos que, do total de 31 professores, 67% possuíam alunos público alvo da Educação Especial, de acordo como gráfico abaixo.

**Gráfico 2**



Fonte: Documentos das Escolas.

Com a obtenção desses dados, percebemos um crescente número de alunos público alvo da educação especial no município de Nova Ipixuna/PA. Com isso, os dados nos revela também, um indicativo de que, é cada vez mais necessário que os sistemas de ensino, através, suas secretarias de educação, por serem órgãos mais próximos, possam garanti uma oferta adequada às necessidades que os professores apresentam durante o processo de escolarização destes alunos. Considerando o número de formações continuadas realizadas durante o período de 2011 a 2012, mediante o que nos demonstra os dados acima, percebemos que houve um número reduzido de formações por ano, as quais contabilizaram quatro cursos de formação continuada em cada ano, conforme consta nos Quadros **02** e **03**.

Em relação à matrícula de alunos público alvo da educação nas escolas, notamos que há um número relativamente equilibrado entre as escolas **A** e **C**. Esse fato pode ser explicado em decorrência de tratar-se de escolas que atendem somente turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, a escola **C**, que começou a funcionar apenas em 2011, com turmas de 1º e 2º ano e de Educação Infantil, ampliando essa oferta em 2012 com turmas do 3º ano e neste ano há também, oferta de turmas do 4º e 5º ano.

Na escola **B**, constatamos um número elevado de alunos público alvo da educação especial, conforme já mencionado. Além do fato de ser uma escola que oferta o Ensino Fundamental completo – séries iniciais e anos finais, incluindo turmas da Educação de Jovens

e Adultos (EJA) –foi a primeira escola a ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), comportando, atualmente, assim como na escola A, uma Sala de Recurso Multifuncional, estando localizada num bairro bastante populoso da cidade.

A incidência das necessidades educacionais especiais no contexto escolar em discussão é bastante diversificada entre os alunos. Observando a **Tabela 01**, bem como o documento cedido pela SEMED percebemos essa diversidade tão mencionada e discutida em documentos oficiais e em estudos científicos sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva.

### 3.6 Apresentação dos dados da observação na escola pesquisada

#### 3.6.1 Identificando os dados da observação

A observação foi realizada em uma Sala de Recurso Multifuncional e em duas turmas do ensino regular fundamental, sendo uma multissérie no turno matutino e a outra do 5º ano no turno vespertino, cuja professora é a mesma para as duas turmas. Apenas no turno matutino tinha a presença de um professor auxiliar para atuar junto com o professor da sala regular. A observação nas salas regulares teve duração de doze (12) horas e na Sala de Recurso Multifuncional teve uma duração de quatorze (14) horas, dando um total de vinte e seis (26) horas.

A intenção de observar a atuação docente na sala regular partiu do pressuposto legal de que o atendimento aos alunos público alvo da educação especial não deve ser feito somente em salas de atendimento especializado. Assim, pressupõe-se que o professor da sala comum deve estar capacitado a realizar essa escolarização.

**Quadro 04**

| <b>DADOS DA OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA</b>   |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>CATEGORIAS DE ANÁLISES</b>  | <b>SALA REGULAR: TURMA MULTI-SÉRIE</b>   | <b>SALA REGULAR: TURMA DO 5º ANO</b>   | <b>SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL</b>  |
| <b>Diversidade do alunado - alunos público alvo da educação especial no contexto da sala de aula</b> | ▪ Existem três alunos alvo da observação na sala de aula: uma aluna com paralisia cerebral e | ▪ A sala de aula possui uma aluna deficiência intelectual e outra com baixa visão; | ▪ Uma aluna com Síndrome de Down (SD) e deficiência intelectual grave apresenta-se com |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Diversidade do<br/>alunado - alunos<br/>público alvo da<br/>educação especial<br/>no contexto da<br/>sala de aula</b></p> | <p>deficiência intelectual e dois alunos com dificuldade de aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O quadro da aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual é considerado elevado, pois há muita limitação na realização de atividades;</li> <li>▪ Devido à sua deficiência a aluna tem dificuldade de se locomover, logo, influencia na interação com os outros alunos, impedindo a socialização em sala de aula;</li> <li>▪ Há dois alunos com dificuldade de aprendizagem que conversam muito na sala e um deles fala muito alto devido a um problema de audição, apresentando alta dificuldade de concentração no decorrer da aula;</li> <li>▪ Os alunos ditos “normais” se</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na maioria das vezes que professora escreve atividade no quadro ela pede à aluna com baixa visão para sentar na primeira fileira da sala;</li> <li>▪ A aluna com deficiência intelectual é adulta com idade de 37 anos. Idade incompatível com a faixa etária dos alunos da turma;</li> <li>▪ A aluna com baixa visão não apresenta dificuldades em responder as atividades propostas em sala de aula;</li> <li>▪ A aluna com deficiência intelectual apresenta dificuldades para responder as atividades, as quais são feitas de forma lenta;</li> </ul> | <p>bastante dificuldade em realizar atividades propostas pela professora e um aluno também com (SD) consegue realizar as atividades mesmo com algumas limitações;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A aluna com baixa visão realiza atividades de reforço escolar;</li> <li>▪ O aluno cego tem um bom desempenho na escrita em Braille;</li> <li>▪ A aluna com deficiência intelectual tem dificuldade de concentração na hora de realizar a atividade, a qual a desenvolve de forma lenta;</li> <li>▪ O aluno com deficiência física nos membros inferiores e dificuldade de aprendizagem realiza as atividades com a ajuda da professora de forma lenta;</li> <li>▪ Um dos alunos com dificuldade de aprendizagem ao realizar a atividade</li> </ul> |
|---|--|--|---|



|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p><b>Diversidade do alunado e alunos público alvo da educação especial no contexto da sala de aula</b></p> | <p>inibem e não estabelecem uma relação de brincadeira com a aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual.</p>  |  | <p>de copiar um texto no caderno apresenta alto grau de dificuldade em ortografia e coordenação motora;</p>   |
| <p><b>Interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem</b></p>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ao entregar a atividade aos alunos a professora explica para todos como ela será feita e para os alunos com dificuldade de aprendizagem explica individualmente a cada um;</li> <li>▪ Quando todos terminaram a atividade anterior a professora entrega outra atividade aos alunos e explica coletivo e individualmente o comando da atividade quando solicitada;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A aluna com deficiência intelectual não realiza a atividade e ao perceber que ela está cabisbaixa a professora a questiona, ela diz sentir dor de cabeça e é liberada pela professora;</li> <li>▪ Ao realizar a atividade do conteúdo de matemática a aluna com baixa visão mostra-se com dificuldade, devido a mesma está sem seus óculos e pede auxílio à professora que o atende na sua</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A professora orienta e auxilia todos os alunos no momento das atividades;</li> <li>▪ Enquanto a professora auxilia um aluno com síndrome de down os outros alunos brincam no piso da sala com os materiais pedagógicos;</li> <li>▪ A professora leva o aluno com deficiência física para caminhar no pátio da escola sempre segurando-lhe seu braço devido a dificuldade de locomoção do aluno;</li> </ul> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p><b>Interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No decorrer da aula a professora auxiliar leva a aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual para fora da sala, devido à sua agitação durante a aula, ao retornar a professora senta com a aluna novamente e tenta ensiná-la a fazer a atividade.</li> <li>▪ No decorrer da aula a professora chama a atenção de um dos alunos com dificuldade de aprendizagem devido o mesmo falar alto;</li> <li>▪ Ao perceber a dificuldade dos alunos com dificuldade de aprendizagem a professora chama-os e explica novamente a atividade.</li> </ul> | <p>dúvida;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A aluna com deficiência intelectual não copia a atividade do quadro, alegando estar com preguiça e a professora chama a sua atenção para que faça a atividade;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A professora não demonstra relação de afetividade com os alunos público alvo da educação especial. Trata-os de forma profissional, impondo limites, quando necessário;</li> <li>▪ Ao explicar uma atividade a professora usa um diálogo contextualizado para facilitar a compreensão do aluno.</li> </ul> |
| <p><b>Atendimento Educacional Especializado</b></p>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O atendimento educacional especializado ocorre com mais veemência em virtude da presença da professora auxiliar que acompanha a aluna</li> </ul>   | <p><b>Sem resultados</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para cada aluno é feito um planejamento de aula, considerando as especificidades de cada um.</li> <li>▪ A professora fala com propriedade</li> </ul>  |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p><b>Atendimento Educacional Especializado</b></p>                                   | <p>no decorrer da aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No intuito de fazer com que os alunos com dificuldade de aprendizagem se concentrassem no momento das atividades propostas a professora os coloca para sentar próximo à sua mesa;</li> <li>▪ A atuação da professora auxiliar é realizado somente com a aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual;</li> <li>▪ Para uma melhor compreensão dos alunos com dificuldade de aprendizagem a professora explica o conteúdo para cada um. Enquanto isso, os demais alunos realizam leitura individual.</li> </ul> |  | <p>sobre os materiais pedagógicos a serem usados nas atividades com os alunos, mas enfatiza que tem muito a aprender;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A professora utiliza o material didático pedagógico “ábaco” para trabalhar com o aluno o conteúdo cores e quantidades e o material dourado para trabalhar o conteúdo de matemática unidade, dezena, centena e unidade de milhar...;</li> </ul> |
| <p><b>Organização de atividades para alunos público alvo da educação especial</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Devido tratar-se de uma turma multissérie alguns alunos fazem atividade de língua portuguesa e outros de matemática;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não houve nenhuma atividade específica para os alunos com baixa visão e deficiência intelectual. As atividades eram a mesma para todos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para alguns alunos a atividade é preparada com antecedência seguindo um planejamento, para outros é feita no momento em que o</li> </ul>   |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Organização de atividades para alunos público alvo da educação especial</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A professora passou atividades com diferentes conteúdos. Uma parte dos alunos realizam interpretação de texto, outra parte realizam expressões envolvendo as quatro operações matemáticas, para os alunos com dificuldade de aprendizagem a escrita dos números por extenso e para a aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual não foi passado atividade.</li> <li>▪ Uma vez na semana a professora realiza a hora pedagógica na escola. Nesse dia, os alunos vão para sala de leitura enquanto a professora prepara as atividades;</li> <li>▪ As atividades dos alunos público alvo da educação especial é feita conforme para os demais alunos, de</li> </ul> | <p>os alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quando a aluna com baixa visão copiava a atividade do quadro a professora a solicitava que sentasse perto do quadro.</li> </ul> | <p>aluno chega;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ao aluno com dificuldade de aprendizagem e deficiência física do 3º ano a professora passou conteúdo de língua portuguesa, com a atividade de copiar as letras do alfabeto (cursiva maiúscula e minúscula e letra de forma), pois ele apresenta dificuldade em escrevê-las;</li> <li>▪ A professora corrige a atividade juntamente com o aluno, explicando-o passo a passo a forma correta;</li> <li>▪ A professora sempre acompanha os alunos no momento de realização das atividades fazendo as inferências necessárias;</li> <li>▪ Os conteúdos de pintura de figuras geométricas são frequentemente destinados aos alunos com síndrome de down a fim de melhorar a coordenação motora e identificação das</li> </ul> |
|---|---|--|---|

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Organização de atividades para alunos público alvo da educação especial</b></p> | <p>acordo com o nível de ensino em que cada um se encontra.</p> |  | <p>cores por parte dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ao perceber o avanço do aluno a professora registra e arquiva os dados numa pasta individual dos alunos;</li> <li>▪ Às alunas com síndrome de down e deficiência intelectual não foi passado nenhuma atividade, pois ela não consegue desenvolvê-la.</li> </ul> |
|---|---|--|---|

FONTE: Protocolo de Observação.

### 3.7 Análise da Observação

#### 3.7.1 Um olhar sobre a atuação docente dos professores observados como resultado da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva

Partindo do que observamos nas salas comuns da turma multe série, da turma do 5º ano e da turma da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola **A**, a análise foi realizada considerando as categorias de análises dos dados da observação (**Quadro 05**) enunciadas durante a pesquisa. No decorrer desta análise as turmas acima mencionadas serão denominadas, quando necessário, como, turma **X**, **Y** e **Z** respectivamente.

A princípio, com o intuito de observar as características e alguns aspectos inerentes ao contexto da sala de aula, procuramos conhecer quem eram os alunos público alvo da educação especial e suas diferentes especificidades, destacando como categoria a “diversidade do alunado – público alvo da educação especial”. Posteriormente, nosso alvo de análise foi, principalmente, a atuação docente na sala de aula, sendo esta observada a partir de algumas categorias como, “interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem”, “Atendimento Educacional Especializado na sala regular e/ou especial” e “organização de atividade para alunos público alvo da educação especial”.

## **- Diversidade do alunado - alunos público alvo da educação especial no contexto da sala de aula**

Ao tratarmos sobre inclusão escolar, considerando o termo “diversidade”, buscamos compreendê-lo a partir de um dos princípios da Declaração de Salamanca (1994) o qual orienta que:

[...]as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Partindo deste princípio, nesta análise o termo “diversidade” referir-se-á sobre os alunos com deficiência presentes nas salas observadas, assim como, alunos com dificuldade de aprendizagem que, legalmente não são considerados público alvo da educação especial, mas nas escolas recebem atendimento como tal.

Nessa perspectiva, de acordo com Rabelo (2012, p. 29) a “proposta de Educação inclusiva sempre esteve associada ao termo diversidade, pelo fato de que a deficiência também é compreendida como uma forma “diversa” de ser no mundo; e a escola inclusiva, por seu turno, precisa atender, satisfatoriamente, esta diversidade”.

A turma **X** conta com a presença de três alunos público alvo da educação especial: uma aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual e dois alunos com dificuldade de aprendizagem. Durante a observação notamos um bom envolvimento entre os alunos ditos normais e os alunos público alvo, exceto com a aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual. A aluna apresenta um quadro de deficiência considerado elevado pela professora e coordenação da escola, o que dificulta a interação com os demais alunos e o seu processo de aprendizagem escolar.

Por conta do quadro da aluna, a professora solicitou a presença de uma professora auxiliar para atuar na sala de aula, alegando a impossibilidade de atender a todos em virtude da presença da referida aluna, porém esse auxílio pedagógico não é direcionado aos demais alunos, somente à aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual.

A postura da professora retrata claramente que muitos professores não se sentem preparados para atender os alunos público alvo da educação especial. Para Capellini e Mendes, (2007, p. 115) uma das reações mais comuns por parte dos professores é apontar que

não estão preparados para trabalhar as diferenças nas escolas. Desta forma, se evidencia a necessidade de uma formação continuada cada vez mais atuante, que venha contribuir com o aprimoramento de práticas pedagógicas dos professores em serviço.

A aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual tem 12 anos a até o ano de 2012 ainda não tinha estudado em nenhuma escola regular. Segundo a professora auxiliar, a inclusão desta aluna na escola contribuiu bastante no seu desenvolvimento intelectual e social, referindo-se á socialização da aluna com todos na escola, especialmente na sala de aula. No início da sua inclusão na escola apresentou bastante dificuldade em se locomover, tendo que ser acompanhada o tempo todo, além de ter apresentado um comportamento agressivo com os colegas e com a professora.

Nesse contexto, percebemos que a família tem um papel importante para o desenvolvimento da criança em situação de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. A demora em incluir essa criança no contexto escolar e social, pode retardar o seu desenvolvimento como um todo. A interação social que o ambiente escolar propicia é altamente favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, bem como para a forma destes se relacionarem com o mundo e as outras pessoas. Com isso, a escola deve estar prepara para recebê-la, tanto físico quanto pedagogicamente. Para reforçar essa ideia, Veltrone e Mendes (2007, p. 8) afirma que a formação de professores para a inclusão escolar precisa ser um processo que realmente busca garantir uma educação de qualidade. E uma escola de qualidade, necessariamente, atenderá as necessidades especiais de todos os alunos.

A turma Y possui uma aluna com deficiência intelectual adulta (37 anos) e uma aluna com baixa visão. A aluna com deficiência intelectual apresenta muitas dificuldades nas realizações das atividades propostas, pois ela ainda não tem o domínio da leitura, o que impede a interpretação das questões, realizando-as de forma lenta. A incompatibilidade de idade da aluna com deficiência intelectual com os demais alunos não impede a interação social na sala de aula. Neste aspecto, não foi observado um acompanhamento da professora no momento das atividades.

Atualmente, está cada vez mais comum a presença de alunos público alvo da educação especial no ensino comum das escolas brasileiras. O grande desafio da escola é incluir de fato esses alunos no processo de escolarização o que requer melhorias na atuação docente, a qual deve estar alicerçada conforme os princípios da educação inclusiva. No entanto, é notável uma insegurança aliada a um despreparo docente que precisa ser sanado através de uma

formação continuada que possibilite novos aprendizados, novas perspectivas de práticas pedagógicas eficazes na sala de aula.

A aluna com baixa visão desenvolve bem as suas atividades apesar da sua limitação em enxergar. Observamos que, sempre que a atividade era escrita no quadro branco, a professora solicitava à aluna que ocupasse lugar na primeira fileira da sala. Esse aspecto demonstrou uma prática pedagógica recomendada aos professores que lidam com alunos com baixa visão, pois é uma forma de oportunizá-los a participarem da aula igualmente aos demais.

A turma **Z** foi onde percebemos de fato uma diversidade no alunado. Durante os dias de observação contamos com a presença de alunos com síndrome de down, baixa visão, cegueira, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência física e intelectual e com dificuldade de aprendizagem. No contexto da sala de recurso, o aproveitamento destes alunos nas atividades é bastante variável.

Dos dois alunos com síndrome de down, uma aluna apresentou-se com bastante dificuldade para realizar atividades, que na maioria das vezes se resumia em pintura em desenho, pois, segundo a professora da Sala de Recurso Multifuncional, seria para melhorar sua coordenação motora que é bastante comprometida. Além da síndrome, a aluna apresenta uma limitação em se locomover e uma dificuldade linguística, impossibilitando-a de se comunicar com as pessoas.

Diante dessa situação, percebemos que professores se sentem impotentes mediante as especificidades que cada aluno apresenta. Conforme mencionado anteriormente, de acordo com Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, “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”. Com isso, percebemos que, legalmente é imposto que as escolas se organizem para atender a diversidade, no entanto, na realidade isso se tornou em parte inviável.

Durante a observação, foi constatada a superproteção que muitos pais tem para com seus filhos, o que de certa forma impede a criança de se desenvolver físico e intelectualmente. Isso se fez perceptível no momento em que a mãe da aluna acima citada esteve presente durante toda a aula, sempre perto da filha.

Além do acolhimento da escola na escolarização de alunos público alvo da educação especial, o apoio da família é muito importante. Entretanto, esse apoio familiar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos deve ser dado com muita cautela, cabendo a escola a



desenvolver um trabalho informativo a família a respeito disso. A superproteção dos pais ou responsáveis pelos alunos não devem impedir ou retardar o desenvolvimento deles no contexto escolar, nem no contexto social.

O outro aluno com síndrome de down, mesmo com alguma dificuldade, com o auxílio da professora consegue desenvolver a atividade. Esse aluno não se expressa oralmente de forma clara, mas expressa uma comunicação razoável em comparação com a aluna anteriormente citada e parece compreender quando a professora o chama atenção por algum motivo.

A aluna com baixa visão recebe atendimento de reforço escolar, não sendo observada nenhuma adaptação de material próprio à sua limitação como, por exemplo, o uso da lupa ou qualquer outro recurso pedagógico, isso porque o nível de dificuldade que a aluna apresenta é considerado baixo, não sendo necessário auxílio desse tipo.

O aluno cego apresentou um desempenho relevante na escrita Braille mesmo não tendo todo o suporte necessário para tal. Percebemos o interesse da professora em querer aprender a manusear com propriedade os recursos disponíveis à escolarização de alunos cegos. Em conversa informal, relatou que já comprou vários livros a fim de melhorar a sua formação e poder contribuir com a inclusão desses alunos, sobretudo, do aluno cego, que vem apresentando um bom desempenho tanto na sala regular quanto na sala especial, sendo uma referência na escola.

Imagem 01: Atividade envolvendo o uso da reglete pelo aluno cego na sala de recurso.



FONTE: A própria pesquisadora

A aluna com deficiência intelectual não apresenta interesse em realizar as atividades propostas pela professora. Observamos uma falta de concentração por parte da mesma, que sempre é questionada pela professora a fim de que a mesma realize a atividade. O aluno com deficiência física na maioria das vezes só realizava a atividade sempre com ajuda da professora, devido apresentar também um quadro de dificuldade de aprendizagem. Isso não é diferente com os demais alunos com dificuldade de aprendizagem, os quais também dependem da ajuda da professora. Nestes casos, a atuação da professora é constante, uma vez que sempre se empenhava em explicar um a um cada atividade.

Como podemos perceber, a construção de sistemas educacionais inclusivos conforme preconizam as políticas de inclusão escolar criadas no Brasil é um desafio a ser alcançado. Mediante o cenário diverso apresentado, constatamos que são grandes os desafios enfrentados pelas escolas para tentar, na medida do possível, promover práticas pedagógicas numa perspectiva da educação inclusiva, a fim de acolher e atender as necessidades dos alunos.

Nesse cenário, a formação de professores emerge como a principal responsável para que a inclusão escolar aconteça. O professor como sujeito desse processo, deve colocar-se como agente de mudança, agindo em conjunto por um mesmo objetivo. Nessa perspectiva, Capellini e Mendes (2007, p. 117) argumentam que:

[...] a ideia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial e que precisamos ressignificar a formação dos professores do ensino comum e especial, pois, em ambos os casos, para melhor atender à diversidade, é necessário ter uma visão de conjunto.

### **- Interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem**

A professora observada parece ter uma boa relação com todos os alunos em ambas as turmas<sup>13</sup>. Isso foi possível perceber em virtude do tratamento amigável dado aos alunos no decorrer da aula. Esse tratamento ocorreu também com os alunos público alvo da educação especial presentes nas salas. Não se observou tratamento diferenciado em virtude das limitações de alguns alunos, nem mesmo quando era necessário chamar atenção por algum motivo.

Atitudes discriminatórias ou qualquer forma de preconceito que envolve alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento no contexto escolar é inaceitável mediante

---

<sup>13</sup> A professora observada dar aula nas duas turmas observadas – Multe série e 5º ano do ensino fundamental – da escola pesquisada.

os princípios da educação inclusiva. Independente de estar ou não previstos em lei, o bom atendimento a esses alunos é fundamental para o processo de escolarização e construção social.

Em discussão sobre mudanças atitudinais e respeito a diversidade Veltrone e Mendes (2007, p. 7) reforçam essa ideia:

Os professores, a comunidade escolar, as famílias, a sociedade em geral devem mudar suas concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência. Todos os alunos devem ser vistos como capazes e suas peculiaridades durante o processo de escolarização não devem ser transformadas em deficiências ou características pejorativas.

Observamos que, durante as explicações das atividades a professora explicava para todos os alunos e para alguns alunos que não compreendiam o enunciado explicava individualmente, incluindo neste caso, os alunos público alvo da educação especial. Na maioria das vezes esse tratamento era dirigido aos alunos com dificuldade de aprendizagem, os quais requerem uma atenção maior no processo de ensino e aprendizagem. Sempre que solicitada pelos alunos com dificuldade de aprendizagem, a professora explicava e acompanhava-os na atividade e esse aspecto demonstrou uma atuação docente coerente.

Entre os alunos observados na turma **X**, não percebemos nenhum tratamento “pedagógico” direcionado à aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual por parte da professora da sala. Em virtude da presença da professora auxiliar, esse trabalho é desempenhado por ela e não pela professora da sala observada. As atividades direcionadas à aluna são quase sempre a mesma, resumindo-se a pintura em desenho sempre monitorada pela professora auxiliar.

Esse fato demonstrou que a professora não se sente capacitada em desenvolver nenhum tipo de prática pedagógica para a aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual inserida na sala regular. Com isso, evidenciamos uma carência de uma formação docente coerente com os princípios da inclusão escolar.

Para Capellini e Mendes (2007, p. 124):

A inclusão realmente clama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores.

Em conversa informal com a professora observada quanto a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem da aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual na

sala regular, ela alega que a aluna não recebe o mesmo tratamento destinado aos outros alunos por entender que o trabalho que deve ser realizado com a aluna seja apenas referente à socialização na escola, pois ela não consegue desenvolver nenhuma atividade escolar. A esse respeito, segundo a professora auxiliar, a aluna obteve um desenvolvimento considerável desde a sua entrada na escola. Como por exemplo, antes era agressiva com todos, hoje já brinca, sorrir, já se alimenta sem ajuda dos outros, apenas com auxílio entre outros avanços.

Nesse contexto, percebemos o despreparo dos professores da sala regular no atendimento de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. É notável nos discursos dos professores a alegação de que, devido a salas superlotadas fica inviável desenvolver um atendimento adequado às necessidades educacionais desses alunos.

Podemos afirmar que a superlotação de salas seja um dos principais problemas existentes nos sistemas educacionais brasileiros. Junto a essa questão está a falta de formação de professores para o atendimento adequado a diversidade do alunado. Fica obvio que não houve uma preocupação na estrutura organizacional dos cursos de formação de professores para esse atendimento. As consequências fazem parte desse cenário educacional atualmente, sendo necessário, cada vez mais uma formação continuada que supre as reais necessidades no aprimoramento da prática docente no ensino comum e especial.

Nesse contexto, Capellini e Mendes (2007) fazem uma importante ressalva:

Em contrapartida, nenhum educador, com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com base na ação-reflexão-ação com qualidade, se não houver vontade política para garantir as condições adequadas para uma formação inicial e permanente de qualidade, bem como infra-estrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora (p. 119).

Na turma **Y** percebemos, assim como na turma **X**, um bom envolvimento da professora com os alunos público alvo da educação especial. A interação entre a aluna com deficiência intelectual no que diz respeito a sua participação nas atividades escolares foi bastante flexível, sendo realizada respeitando o estado emocional e físico da aluna. Esse aspecto foi observado mediante uma situação em que aluna sentia dor de cabeça e então, foi liberada pela professora. Entretanto, algumas vezes a professora mostrava-se muito rígida quando a aluna hesitava em copiar a atividade do quadro por estar com preguiça. Esse aspecto denotou uma atitude da professora coerente da professora, demonstrando um tratamento igualitário para todos os alunos, independente da condição de cada um.

Em uma situação que envolveu a aluna com baixa visão, na qual sentida dificuldade de enxergar o texto do livro devido a falta do seu óculos, o que a impedia de copiar a atividade no caderno, não notamos nenhuma prática da professora que pudesse minimizar a dificuldade que a aluna sentia naquele momento. A professora não fez uso de nenhum recurso adaptável, como por exemplo, o uso de lupa, para auxiliar a aluna, pois a escola não dispunha de tal recurso.

Outro aspecto observado foi a não diferenciação de ensino entre os alunos. As atividades realizadas na sala de aula eram iguais para todos os alunos, exceto, em uma única vez em que, alguns alunos faziam atividade de matemática, outros de língua portuguesa. Essa divisão não foi direcionada aos alunos público alvo da educação especial, mas sim, a todos os alunos.

Na turma **Z** a interação da professora com os alunos é intensa, demonstrando total disposição no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Durante as atividades escolares de alguns alunos, os demais brincavam com materiais didático-pedagógicos sempre auxiliados pela professora.

Historicamente, o tratamento destinado aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, entre outros aspectos, era baseado em uma afetividade exagerada, como uma forma de compensar a situação de cada sujeito. Nesse sentido, não percebemos nenhuma relação de afetividade da professora com os alunos público alvo da educação especial. Todavia, isso não significa que ela não demonstrasse carinho e respeito a todos os alunos, tratando-os igualmente e chamando atenção e impondo limites, quando necessário.

A interação entre a professora e os alunos não se restringia somente ao espaço da sala de recurso, mas também aos demais espaços da escola. Com o intuito de proporcionar momentos de interação social com os demais alunos das salas comuns, em momentos de intervalo a professora caminhava pela escola com os alunos, nestes casos, contava com ajuda de um auxiliar.

Em geral, a interação articulada pelas professoras do ensino especial e do ensino comum com os alunos público alvo da educação especial demonstrou ser realizada com respeito às diferenças.

#### **- Atendimento Educacional Especializado na sala regular e de Recurso Multifuncional**

O atendimento educacional especializado na turma **X** foi possível perceber pelo fato de existir uma professora auxiliar para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem da

aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual. Com relação ao tratamento especial dado aos alunos com dificuldade de aprendizagem, identificamos uma ação da professora que possibilitou o avanço dos alunos na realização das atividades. Nesse contexto, percebemos que, com o intuito de fazer com que os alunos compreendessem o conteúdo da aula, a professora os colocou para sentar próximo a sua mesa, dedicando-se exclusivamente a esses alunos, e enquanto isso, os demais praticavam leitura individual.

Essa estratégia utilizada pela professora pareceu ter dado resultado, uma vez que os alunos conseguiram realizar a atividade, apresentando um bom desempenho sem que os demais ficassem ociosos na sala. Não foi possível observar esse aspecto na turma Y de forma relevante.

Na turma Z própria do atendimento educacional especializado, destacamos alguns aspectos que nos chamaram atenção. O primeiro deles é referente ao planejamento de aula feito para cada aluno, considerando as especificidades de cada um. Esse é um dos procedimentos essenciais à realização do atendimento educacional especializado. Segundo a Resolução nº 4/2009, no Art. 13 sobre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, são de sua responsabilidade:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Outro aspecto importante a ser destacado é o manuseio dos materiais pedagógicos pela professora, utilizados para trabalhar atividades desenvolvidas na sala de recurso. Desta forma, destacamos a partir da observação que “a professora fala com propriedade sobre os materiais pedagógicos a serem usados nas atividades com os alunos, mas enfatiza que tem muito à aprender (Protocolo de observação)”. Observamos neste caso, o interesse da professora em aprender a utilizar cada material pedagógico fornecido pelo MEC, a qual demonstrou a forma de utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, enfatizando que, através das formações continuadas esses conhecimentos são repassados principalmente para os professores que atuam na Sala de Recurso Multifuncional.

Numa Sala de Recurso Multifuncional o atendimento educacional especializado deve ser constantemente realizado com os alunos com deficiência, transtorno global do

desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, conforme é orientado pelo documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Em uma das observações foi possível perceber a atuação da professora na utilização de materiais pedagógicos. A professora “utilizou o material didático pedagógico *ábaco* para trabalhar com o aluno o conteúdo cores e quantidades e o material *dourado* para trabalhar o conteúdo de matemática unidade, dezena, centena e unidade de milhar... (Protocolo de observação)”.

Imagem 02: Uso do material Ábaco.



FONTE: A própria pesquisadora.

Imagem 03: Uso do material Dourado.



FONTE: A própria pesquisadora.

### **- Organização de atividades para alunos público alvo da educação especial**

Na turma **X** as atividades foram organizadas segundo os conteúdos destinados a cada série. Devido a turma ser multe série, na maioria das aulas a professora passou atividades com conteúdos diferentes e algumas e algumas atividades, como pesquisa em dicionário, eram para todos os alunos, exceto para aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual.

No momento das atividades, observamos uma ociosidade dos alunos enquanto a professora corrigia os cadernos de alguns alunos. A atenção aos alunos público alvo da educação especial no momento das atividades era feita com mais frequência quando os alunos se dirigiam à mesa da professora, sobretudo, os alunos com dificuldade de aprendizagem. Uma das formas de organizar as atividades a serem ministradas no decorrer da semana é através da hora pedagógica, implantada esse ano no município. No momento da hora pedagógica os alunos vão estudar na sala de leitura, acompanhados pela professora responsável.

Analisando a prática da professora no atendimento pedagógico destinado aos alunos público alvo da educação especial na turma **X** podemos afirmar que, não houve uma distinção

significativa no atendimento dos alunos e nenhum tratamento diferenciado. Em relação a esse atendimento, Veltrone e Mendes (2007) discutem sobre as práticas pedagógicas dos professores das classes comuns voltadas a alunos público alvo da educação especial, afirmando que essas práticas ainda são recentes no país. Nesse sentido, tentar desenvolver práticas pedagógicas que contribuam no atendimento dos alunos que requerem necessidades educacionais especiais é de suma importância nesse processo de construção de uma educação mais inclusiva.

Nesse contexto, uma forma de tentar buscar práticas no atendimento de alunos público alvo da educação especial é criando parceria com os professores do ensino especial. De acordo com Rabelo (2012, p. 47) o “perfil do professor do ensino comum no contexto da educação inclusiva é bastante ambicioso, e ele pode precisar do apoio sistemático dos profissionais do ensino especial para a construção de práticas inclusivas na escola”.

Assim como em Rabelo (2012), buscamos em Veltrone e Mendes (2007) contribuições para reforçar essa ideia. Segundo as autoras, “o trabalho em parceria entre os professores da classe comum e os profissionais da Educação Especial poderão auxiliar os professores a elaborarem seus métodos de diferenciação de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais (p. 6)”.

Na turma Y as atividades direcionadas aos alunos público alvo da educação especial não eram diferentes para os demais alunos. Não se observou nenhum tratamento privilegiado em decorrência da deficiência ou limitação de nenhum aluno. Uma prática constante que notamos na atuação da professora, conforme já ressaltado anteriormente, foi o fato de, a cada vez que a aluna com baixa visão copiava o dever do quadro a mesma tinha que sentar-se próximo ao quadro. A professora mostrava-se atenta ao fato da limitação da aluna ao escrever do quadro.

Imagem 04: Aluna com baixa visão.



FONTE: A própria pesquisadora.

Imagem 05: Aluna com baixa visão na primeira fila.



FONTE: A própria pesquisadora.



A aluna com deficiência intelectual não demonstrou interesses em realizar as atividades, tampouco, a professora verificava seu caderno. Esse aspecto foi percebido constantemente e quando chamava atenção da aluna era de forma geral para todos, mencionando seu nome, porém, não se dirigia à aluna diretamente.

Durante a observação na Sala de Recurso Multifuncional (turma **Z**) percebemos que as atividades dos alunos são preparadas seguindo um planejamento para cada aluno, considerando o nível de desenvolvimento, o nível de ensino e limitação que cada um apresenta. No entanto, há uma flexibilidade nesses planejamentos preparados pela professora, uma vez que, nem sempre é possível segui-lo e, nestes casos, a professora prepara a atividade no momento em que o aluno adentra na sala.

As atividades direcionadas para os alunos com síndrome de down identificadas durante a observação sempre envolvia pintura em desenhos e figuras geométricas. De acordo com a professora do AEE essas atividades servem para que o aluno identifique as cores e melhore sua coordenação motora.

Por se tratar de uma sala de recurso multifuncional as atividades são muito diferenciadas, pois são feitas considerando a diversidade do alunado presente. Notamos que para os alunos que tinham alguma deficiência física ou pouca coordenação motora, a professora fazia uso de vários materiais didáticos pedagógicos com os alunos. Essa prática da professora pareceu bastante positiva, uma vez que era visível a reação também positiva do aluno no momento da aula.

Imagem 06: Uso de material pedagógico com aluno deficiente físico.



FONTE: A própria pesquisadora.

No que se refere ao acompanhamento da professora no momento da realização das atividades, principalmente quando essas atividades eram feitas pelos alunos com deficiência intelectual, dificuldade de aprendizagem ou baixa visão, a atuação da professora foi relevante. À medida em que acompanhamos o seu empenho na hora de explicar, bem como nos momentos das correções, nos quais não se eximia em explicar passo a passo onde estava o erro e como corrigi-lo, percebemos o empenho da professora no atendimento dos alunos. Esses alunos recebem um atendimento de “reforço” escolar, a fim de que melhorem o seu desempenho na sala comum e, apesar do esforço da professora, é imprescindível que sejam desenvolvidas formações continuadas mais eficazes, no sentido de auxiliarem a prática docente dos professores do ensino comum e especial.

Para Capellini e Mendes (2007, p. 116):

[...] é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo que, melhorando o seu trabalho em sala de aula, recrie constantemente sua prática.

Diante disso, um dos momentos propícios para essa reflexão a ser feita pelos educadores é através dos cursos de formação continuada de professores. Essas formações devem proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre como está sendo desenvolvida a sua prática na sala de aula, considerando os princípios da educação inclusiva.

Todas as atividades realizadas pelos alunos que frequentam a sala de recurso são arquivadas em pastas individuais criadas com o objetivo de registrar o avanço do aluno. Esses registros, segundo a professora, servirão para melhorar o acompanhamento do aluno no que se refere ao desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

De um modo geral, percebemos que, apesar da falta de uma formação docente que contemple o atendimento necessário aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, os quais necessitam de atendimento educacional especializado, a atuação da professora foi bastante relevante. Percebemos também o seu empenho em querer aprender novas práticas pedagógicas, inerentes às práticas orientadas pela política de inclusão escolar. Para tanto, visando ampliar a sua formação, a professora encontra-se em permanente estudo, principalmente no que se refere ao estudo da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e ao sistema Braille. Segundo ela, estes estudos não são realizados somente por meio das formações continuadas ofertadas pelo município, mas sim, por iniciativa própria.

Nesse sentido, é indispensável que os professores busquem ampliar seus conhecimentos acerca da sua prática pedagógica em sala de aula, seja no que se refere a sala regular ou especial. De acordo com Capellini e Mendes (2004), p.599):

Os objetivos gerais da Educação Especial não diferem daqueles da Educação Regular, uma vez que ambas devem proporcionar ao educando, a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para uma vida com dignidade.

Diante disso, identificamos de um modo geral, a necessidade de ambas professoras buscarem, através das formações continuadas, visando um atendimento de acordo com as necessidades que cada aluno público alvo da educação especial apresenta. Assim, terão a possibilidade de serem incluídos de fato em um processo de ensino e aprendizagem visando a educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado de uma pesquisa educacional que trouxe uma discussão sobre um fenômeno que se tornou objeto de estudo de diversos autores, tecemos aqui, algumas considerações que compreendemos serem relevantes nesta pesquisa. Em tempos de inclusão educacional, a formação continuada de professores, como tema desse estudo, é apenas um viés nessa enorme rede, que é a educação.

Os resultados desta pesquisa vieram evidenciar, a necessidade de uma mudança sistêmica na estrutura organizacional da formação continuada de professores, a qual implica em alguns aspectos ligados a essa temática. Percebemos a dificuldade de implementação de ações concretas com vistas à oferta adequada de cursos de formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

Identificamos através da pesquisa, uma fragmentação na coordenação responsável pela formação continuada no município pesquisado, a qual é dividida em coordenação de Ensino e coordenação de Educação Especial. Constatamos que a coordenação de Ensino não desenvolveu nenhuma formação correspondente ao período pesquisado, conforme Quadro (01-B), apenas a coordenação de Educação Especial.

Com isso, ao que concerne à coordenação de Ensino, não foi possível verificarmos se os cursos de formação continuada de professores estaria sendo realizado na perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto à Coordenação de Educação Especial, responsável pelas formações ocorridas, entendemos em grande medida que, apesar de algumas dificuldades ligadas ao setor financeiro e à falta de recursos humanos qualificados, as formações realizadas foram elaboradas numa perspectiva inclusiva, porém destacamos algumas considerações importantes nesse estudo.

Considerando as formações, percebemos que houve um direcionamento aos professores do Atendimento Educacional Especializado em detrimento dos professores da sala comum, havendo assim, uma prioridade aos professores do AEE. A maioria das formações foi destinada aos professores que lidavam com alunos público alvo da educação especial, seja da classe regular ou da Sala de Recurso Multifuncional. Além disso, algumas formações foram organizadas conforme solicitada pelos professores que alegavam ter algum problema no processo de escolarização de algum aluno.

Compreendemos que os cursos de formação continuada numa perspectiva da Educação Inclusiva devem ser ofertados a todos os professores independente se lidam ou não com alunos público alvo da educação especial. A legislação preconiza que todo professor

deve capacitar-se para atender a diversidade, por isso, uma das possibilidades que os professores tem de atender a esse público com qualidade é através dos cursos de formação continuada.

A pesquisa mostrou uma carência de profissionais especializados a ministrarem cursos de formação continuada. Analisando as formações realizadas no período de 2011 a 2012, do total de 08, apenas 02 profissionais atuaram como ministrantes. Destes profissionais, uma, foi a própria coordenadora de Educação Especial e a outra, foi uma professora lotada no município de Marabá/PA, contratada para ministrar os cursos de LIBRAS.

Podemos dizer que, em virtude dessa falta de profissionais, há um sobrecarrego das tarefas inerentes às organizações dos cursos de formação, o que pode interferir no seu desenvolvimento. Esse aspecto demonstrou ser um reflexo da dificuldade financeira que o município tem enfrentado, elucidada na fala da coordenadora através da entrevista. Todavia, esse não foi o único obstáculo.

Nesse contexto, não ficou explicitado durante a pesquisa, nenhuma tentativa de buscar parcerias com instituições de ensino superior, no sentido de solicitar recursos humanos aptos a ministrarem cursos de formação continuada, o que seria bastante relevante para suprir algumas necessidades presentes no sistema de ensino municipal.

Ao analisarmos as pautas dos cursos de formação continuada de professores, pontuamos que, foram elaboradas consoantes ao que está disposto na atual legislação educacional, dentro de uma perspectiva inclusiva.

A pesquisa apontou para um crescente número de alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino comum e, concomitantemente no ensino especial (AEE). Isso ficou explícito também, ao constatarmos um número maior de professores que possuíram em suas classes alunos público alvo da educação especial, conseqüentemente, ficou evidenciado um elevado número de professores com esses alunos em suas classes.

Diante disso, as escolas do município devem estar preparadas para receber os alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, propiciando-lhes, um ensino de qualidade. Por conseguinte, aumenta a necessidade de o município desenvolver e implementar mais programas de formação continuada para professores, a fim de que estes, possam desempenhar uma boa atuação na sala de aula comum e especial.

Para tanto, torna-se necessário um empenho considerável por parte do atual órgão gestor do município, no sentido de ampliar o número de políticas públicas e efetivas para educação, possibilitando torná-la inclusiva. Um dos maiores desafios da educação é colocar em prática o que vem sendo preconizado nas leis que a regem.

Com a realização deste trabalho reafirmamos a importância que tem a formação continuada de professores no processo de construção de sistemas educacionais inclusivos. A formação docente de qualidade é percebida através dos avanços obtidos pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa nos possibilitou verificarmos até que ponto os cursos de formação continuada foram relevantes à atuação de professores das séries iniciais do ensino fundamental das classes regulares e do atendimento educacional especializado frente ao desafio de atender alunos público alvo da educação especial.

Nesse aspecto, a pesquisa nos mostrou que, embora as pautas dos cursos de formação continuada de professores terem sido elaboradas em consonância com o que é preconizado pela política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, há ainda muitos desafios a serem alcançados no que tange a prática de atuação docente frente à escolarização dos alunos com mais qualidade.

Consideramos que, na classe regular esse desafio é maior diante da diversidade do alunado. Os professores não se sentem preparados, e isso se torna uma barreira no atendimento de alunos públicos alvo da educação especial. Esse fato presente na realidade vivida foi bastante discutido na literatura estudada no decorrer da pesquisa, o que nos proporcionou uma reflexão direta da realidade presenciada.

No que se refere à Sala de Recurso Multifuncional, onde é realizado o atendimento educacional especializado da escola pesquisada, bem como de outra escola municipal, percebemos uma relevância maior mediante a atuação docente observada. Esse fato pode ser elucidado em virtude da maioria dos cursos ofertados terem dado ênfase à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado e professores do ensino regular que tinham alunos público alvo da educação especial em suas classes, conforme já pontuamos.

O resultado desse estudo nos proporcionou uma reflexão, onde evidenciamos alguns direcionamentos pelos quais perpassam a formação continuada de professores com vistas ao atendimento de qualidade de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam necessidades específicas de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que, para a efetivação da inclusão, toda a comunidade escolar, sobretudo, os professores, deve assumir-se como sujeitos desse processo, se compreendendo dentro dele. Com isso, haverá uma mudança de postura, resultando em uma atuação, cujo principal objetivo seja o aprendizado dos alunos e não apenas, o cumprimento de determinadas leis.

É importante ressaltarmos que uma boa formação docente não pode ser configurada como uma fórmula mágica que fará com que a inclusão escolar aconteça, mas sim, como uma ponte na criação de sistemas escolares inclusivos. Além da formação continuada de professores, outros aspectos inerentes à organização escolar devem ser repensados e executados na perspectiva da Educação Inclusiva, tais como, condições de trabalho adequada, boa estrutura física das escolas, etc..

Nesse sentido, acreditamos que resolver o problema da formação do professor não é suficiente, mas é parte fundamental para garantir a inclusão, não só dos alunos público alvo da educação especial, os quais não se resumem apenas em alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, mas em todos àqueles outrora já preconizados pela Declaração de Salamanca, tais como os com deficiência, as crianças de rua, os que trabalham, os de origem remota ou de população nômade, os pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais ou de grupos marginalizados, entre tantos outros, pois fornecerá aos professores maiores condições de compreensão de todas essas condições dos alunos em nossas escolas.

Se considerarmos as especificidades de cada aluno presente nas salas de aula, todos necessitam de um atendimento educacional diferenciado. Nessa perspectiva, é mais do que necessário uma reestruturação dos sistemas de ensino, para que a escola seja mais acolhedora daqueles que estão à margem da sociedade e precisam ser incluídos.

Diante dessa perspectiva, ressaltamos ser de extrema importância a criação de políticas públicas mais efetivas de financiamento para melhorar a educação, além de propostas pedagógicas atuantes a serem desenvolvidas pelos sistemas municipais.

Em âmbito nacional, a formação continuada vem sendo norteadas mediante as Diretrizes para Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e apesar do paradigma da Educação Inclusiva, ainda não foi possível percebermos mudanças significativas na estrutura da formação de professores no Brasil. Nesse contexto, entendemos que a reestruturação da formação de professores não deva ficar somente no âmbito da formação continuada, mas também, na formação inicial de futuros educadores.

Enfim, esse estudo contribuiu também para uma reflexão abrangente sobre o processo de formação docente que vem sendo moldado no país pouco a pouco em uma perspectiva de um discurso inclusivo, conforme já ressaltamos, mas que tem ganhado rumos indefinidos no processo educacional brasileiro. O que intuimos na realidade é a existência de uma barreira que não depende somente da imposição de leis para ser quebrada, mas sim, de leis que devem ser cumpridas.

Diante disso, é substancial a atuação efetivados instrumentos fiscalizadores, conselhos de acompanhamento, os quais são os responsáveis por fiscalizar as esferas gestoras educacionais, no âmbito Federal, Estadual e Municipal.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Formação Docente: um breve histórico.** Disponível em: [http://www2.ufpa.br/quimdist/livro\\_novo/didatica\\_geral/Didatica%20Geral\\_Pratica\\_Ensino\\_Vol\\_1/Aula\\_05.pdf](http://www2.ufpa.br/quimdist/livro_novo/didatica_geral/Didatica%20Geral_Pratica_Ensino_Vol_1/Aula_05.pdf). Acesso: em 22 de agosto de 2013.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC): ênfase na elaboração de TCC de pós-graduação Latu Sensu.** São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, Secretaria de educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca:** sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 02 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 03 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2012.** Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=em](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=em) 14/11. Acesso em: 14 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 05 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Disponível em:

[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf). Acesso em: 05 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 03 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035 de 20 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em 02 de setembro de 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrellesde, BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação Especial e Formação de Professores: tendências e prioridades**. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrellesde, BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e Educação especial: formação em foco*. Porto Alegre, Mediação, 2011, p. 9-18.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão crítica da literatura**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 04 de novembro de 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade**. Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../297](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../297). Acesso em 17 de setembro de 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Revista de Educação EducereetEducare v. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128. Disponível em: [e-revista.unioeste.br](http://e-revista.unioeste.br). Acesso em: 13 de setembro de 2013.

GATTI, Bernardete A. **Estudos quantitativos em educação**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2013.

LAPLANE, Adriana. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf). Acesso em 27 de agosto de 2013.

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

MARONEZE, Luciane FrancielliZorzetti e LARA, Ângela Mara de Barros. **A Política Educacional Brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 13, 2009. Curitiba. Congresso... Curitiba, p. 3280-3292. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126\\_1394.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf). Acesso em: 29 de julho de 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. 387. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf). Acesso em: 13 de setembro de 2013.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia e TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educ. Rev. [online]. 2011, n.41, pp. 81-93. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n41/n41a06.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 1994, p.9-29.

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. **O Processo de Pesquisa: Iniciação.** Brasília. Ed. Plano, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?.** Disponível em: <http://teleduc.proinesp.ufrgs.br/cursos/diretorio/tmp/75/portfolio/item/160/EDUCA%C7%C3O%20INCLUSIVA%20-%20Trabalho%20Adilsson.doc>. Acesso em: 27 de agosto de 2013.

OLIVEIRA, C. **Um Apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características.** Ed. Travessias, 1982.

OLIVEIRA, C. **Um Apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características.** Ed. Travessias, 1982.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 200 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em 24 de julho de 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. Ed. Rev. e Atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p.31-41. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa**. In: SZYMANSKI, Heloisa, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego (Orgs.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Lider Livro Editora, 2004, 3ª ed. 2010, p. 09-58.

VELTRONE, Aline Aparecida, MENDES, Eniceia Gonçalves. **Diretrizes e Desafios na Formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

VIEIRA, Alboni Marisa DudequePianovski; GOMIDE, AngelaGalizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas**. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 5, 2008, Curitiba. Congresso, p. 3835-3847. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/963\\_817.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/963_817.pdf). Acesso em: 29 de julho de 2013.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 de setembro de 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2013.

FREITAS, Soraia Napoleão, MOREIRA, Laura Ceretta. **A Universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão.** In: CAIADO, Katia Regina Moreni, JESUS, Denise Meyrellesde, BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e Educação especial: formação em foco.* Porto Alegre, Mediação, 2011, p. 65-74.

GLAT, Rosana, SANTOS, Mônica Pereira dos, SOUSA, Luciane Porto Frazão de [et al.] **Formação de Professores da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa.** Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). *Avanços e políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.* Porto Alegre, RS: Mediação, 2009, p. 153-174.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação do professor e a política nacional de educação especial.** In: CAIADO, Katia Regina Moreni, JESUS, Denise Meyrellesde, BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e Educação especial: formação em foco.* Porto Alegre, Mediação, 2011, p. 131-146.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Discutindo propostas em formação de professores para a inclusão e atendimento especializado.** In: ANJOS, Hildete Pereira dos. *JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO*, 4., 2010. Marabá, PA. *Anais IV Jornada de educação especial e inclusão.* Belém, PA: Gráfica Universitária, 2011. 121. P.38-53.

NOGUEIRA, Antônio Moacir Rodrigues. **Manual prático para elaboração de Monografias.** Pirassununga: Editora Jornal de Pirassununga, 2007.

POSSA, Leandra Bôer e NAUJORKS, Maria Inês. **Formação de Professores em Educação Especial: os discursos produzidos em textos científicos.** Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 17 de janeiro de 2013.

ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. **Formação Continuada de professores na Educação Inclusiva: a motivação em questão.** Disponível em: [seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/5375/4308](http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/5375/4308). Acesso em 20 de setembro de 2013.

## APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** uma abordagem sobre a experiência em Nova Ipixuna/PA

#### **Termo de Consentimento Informado**

##### **Apresentação do estudo:**

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de realização dos cursos de formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Nova Ipixuna/PA, na perspectiva da Educação Inclusiva no período de 2011 a 2012. Mais especificamente, identificar quais cursos de formação continuada foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e verificar se a formação continuada foi relevante à atuação docente na perspectiva da educação inclusiva

Esta pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão de Curso, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Professora Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira.

##### **Sobre a participação das professoras na pesquisa:**

Os professores participarão da pesquisa por meio da observação, a qual será feita com base nos objetivos específicos.

##### **Sobre os cuidados éticos:**

A participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o professor participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

Como pesquisadora me comprometo em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou atender qualquer necessidade de esclarecimento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Após termos sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa e termos sido esclarecidos de todas as nossas dúvidas. Declaro que tenho ciência e que concordo que o rosto poderá ficar visível, portanto reconhecível nas fotos a serem publicadas. Por fim, renuncio a quaisquer direitos relacionados à presente autorização para uso e publicação das imagens.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome legível de um responsável).

Autorizo \_\_\_\_\_ (nome legível da criança) a participar desta pesquisa.

Assinatura do responsável \_\_\_\_\_

Nova Ipixuna-Pa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ofício Circular nº. S/N

Marabá, 03 de junho de 2013.

**A(o): Digníssimo (a) Sr(a).**

\_\_\_\_\_  
Diretor (a) da escola:

\_\_\_\_\_  
**Da: Prof.ª Msc Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira**  
Professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

Sr (a) Diretor (a),

Ao cumprimentar vossa Senhoria informamos que

\_\_\_\_\_  
aluno (a) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Marabá – solicita permissão para realizar pesquisa na referida escola/Órgão municipal para o Trabalho de Conclusão de Curso – Tcc.

Tal solicitação se faz necessária para que possamos completar o processo avaliativo dos alunos, considerando a relevância dessa atividade tão necessária como experiência acadêmica e integralização curricular.

Certa de vosso apreço, agradecemos nos colocando à disposição.

Atenciosamente,

*Vanja Elizabeth S. e. Oliveira*  
\_\_\_\_\_  
**Profª Msc. Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira**  
Campus Universitário de Marabá/UFPA



**Este é um roteiro para conduzir as entrevistas, não é necessário segui-lo rigidamente. A entrevista pode ser adaptada às respostas do entrevistado para obter-se mais informações.**

### **ROTEIRO PARA OS INTEGRANTES DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

1. Façam uma breve apresentação abordando seu histórico de vida profissional.
2. Quais cursos de formação continuada foram ofertados pela SEMED aos professores das séries iniciais do ensino fundamental no período de 2011-2012? E quais conteúdos fizeram parte dessa formação?
3. Quem ministrava esses cursos e qual a carga-horária?
4. Quais e quantos foram os cursos que abordaram temática da educação especial numa perspectiva inclusiva?
5. Considerando a formação continuada numa perspectiva inclusiva, que conteúdos foram abordados nas formações realizadas?
6. Existe formação específica aos profissionais de educação que trabalham no Atendimento Educacional Especializado – AEE? Como e onde foram realizadas essas formações?

## **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

1. Observar a diversidade do alunado e alunos público alvo da educação especial no contexto da sala de aula;
2. Observar a interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem;
3. Observar a ocorrência do Atendimento Educacional Especializado na sala de aula;
4. Observar a organização das atividades para alunos público alvo da educação especial na sala de aula.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**Solicitação de informações**

**Apresentação do estudo:**

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de realização dos cursos de formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Nova Ipixuna/PA, na perspectiva da Educação Inclusiva no período de 2011 a 2012. Mais especificamente, identificar quais cursos de formação continuada foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e verificar se a formação continuada foi relevante à atuação docente na perspectiva da educação inclusiva

Esta pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão de Curso, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Professora Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira.

E, como parte dos dados necessários para a referida pesquisa, solicito a seguinte informação:

- Relação dos nomes dos professores lotados para dar aulas na primeiras séries iniciais nesta escola no período de 2011-2012, e quais destes, possuíram alunos público alvo da Educação Especial.

Nova Ipixuna \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura da pesquisadora

### **Autorização para gravação de entrevista em áudio**

Eu \_\_\_\_\_,

Coordenadora ( ) – Professora ( ) e/ou Diretor (a) de Escola ( ), **AUTORIZO** que a entrevista dada por mim seja grava em áudio para fins de coleta de dados para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de: \_\_\_\_\_  
(nome da pesquisadora), graduanda do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus de Marabá.

Nova Ipixuna-Pa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do (a) entrevistado (a)

## **Carta de Autorização para a Publicação de Fotografias de espaço físico escolar em Trabalho de Conclusão de Curso - TCC**

O objetivo desta carta é requerer a vossa autorização para que sejam tiradas fotografias do espaço físico da Escola, demonstrando objetos de uso pedagógico aos alunos.

O trabalho e as fotografias poderão ser vistos por terceiros, se forem publicados. Ressalto que será preservada a identidade da professora e da escola correspondente.

Assinar o termo de autorização significa que concorda com o seguinte:

Eu concordo, de acordo com as condições acima estabelecidas, que tirem fotografias do espaço físico escolar durante o período de pesquisa, fotografias essas que serão usadas pela aluna \_\_\_\_\_ do curso de \_\_\_\_\_, em seu trabalho de monografia para conclusão de curso.

Assinatura do Diretor (a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013.

**Carta de Autorização para a Publicação de Fotografias de aluno em Trabalho de Conclusão de Curso - TCC**

O objetivo desta carta é requerer a vossa autorização para que sejam tiradas fotografias do seu filho (a) \_\_\_\_\_.

O trabalho e as fotografias poderão ser vistos por terceiros, se forem publicados.


Assinar o termo de autorização significa que concorda com o seguinte:

Eu concordo, de acordo com as condições acima estabelecidas, que tirem fotografias do meu filho (a) durante o período de pesquisa, fotografias essas que serão usadas pela aluna \_\_\_\_\_ (nome da aluna) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em seu trabalho de monografia para conclusão de curso.

Assinatura do Pai e/ou Mãe: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### PAUTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



**ESTADO DO PARÁ**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IPIXUNA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO**  
**COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Encontro de Formação e Planejamento

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.  
 (SEESP/MEC, 2008).

**Tema: O Atendimento Educacional Especializado - AEE**

**Objetivos:**

- Definir o AEE em seus aspectos legais e pedagógicos e especificar sua atuação nas deficiências: intelectual, física, sensorial, múltipla e nos transtornos globais do desenvolvimento.
- Refletir e compreender o papel do professor do AEE na Educação Especial e no ensino comum.
- Apresentar as etapas de um estudo de caso, o roteiro para proposição de um caso e o roteiro para o plano de Atendimento Educacional Especializado.
- Apresentação de um plano individual para realização do diagnóstico na SRM; da ficha de registro individual dos atendimentos e o modelo de relatório do processo avaliativo do aluno com deficiência matriculado na rede regular de ensino.
- Orientar o desenvolvimento do plano de AEE, observando e avaliando cada caso.
- Apresentar e pesquisar atividades para serem trabalhadas mediante a necessidade de cada caso.

**Conteúdo:**

- Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncional.
- O papel do professor do AEE na perspectiva da Educação Inclusiva.
- Diagnóstico, acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.
- Desenvolvimento do Plano de AEE.

**Encaminhamentos:**

**04/03/2011**

- 08:00 - Leitura do texto "O Porquê das Diferenças";
- 08:10 - Distribuição e apresentação da pauta.

*- Luis  
- visões*



**ESTADO DO PARÁ**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IPIXUNA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO**  
**COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- 08:20 – Leitura e discussão do texto “O Atendimento Educacional Especializado – AEE”;
- 09:30 – Lanche;
- 09:45 - Leitura e explicação do roteiro das etapas de um estudo de caso e do roteiro para desenvolvimento do plano de AEE;
- 10:45 – Refletir sobre o uso dos planos, fichas e relatórios;
- 12:00 – Almoço
- 14:00 – Apresentação do vídeo “O desafio da escola” produzido pela TV Escola;
- 14:30 – Apresentação de sugestões de estratégias e atividades para o atendimento do aluno de acordo suas especificidades;
- 16:00 – Desenvolvimento do Plano de AEE;
- 17:30 – Encerramento do dia com a avaliação e o vídeo motivacional “A Águia”.

**11/03/2011**

- 08:00 – Apresentação do vídeo “ Mandamentos Garfield”;
- 08:10 – Rever os principais pontos do Encontro do dia 04/03/2011;
- 08:30 – Desenvolvimento do Plano de AEE;
- 10:30 – Lanche
- 10:45 – Continuação do Plano de AEE;
- 13:30 – Encerramento com o vídeo “Pedagogia do Amor” e avaliação do Encontro de Formação e Planejamento das SRMs.





ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IPIXUNA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

30/09/2011

**Tema:** Prática Pedagógica no contexto da Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

“Felizmente, a inclusão é um processo mundial, irreversível. Veio ficar e multiplicar-se abrindo caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos, sem exceção sob nenhuma hipótese”.

(Sasaki, 2005)

**Objetivos:**

- Orientar e envolver gestores e educadores das escolas Nair Braz e Poliana Rosena na efetivação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- Refletir sobre os princípios da prática pedagógica de atenção as diferenças.

**Encaminhamentos:**

- 08:00 \_ Boas Vindas;
- 08:10 \_ Leitura do texto “O Porquê das Diferenças”
- 08:20 \_ Distribuição e apresentação da pauta;
- 08:25 \_ Apresentação em slide “ A Nova Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- 09:25 \_ Dinâmica do Pirulito
- 09:45 \_ Lanche
- 10:00 \_ Apresentação em Slide “Princípios da Prática Pedagógica de Atenção as Diferenças”.
- 11:00 \_ Sugestões de Atividades para o plano didático.
- 11:20 \_ Teste Inclusivo
- 11:40 \_ Encerramento com apresentação do Vídeo “Corpo e família”

*Juliana*



ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IPIXUNA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

11/11/2011

**Tema:** Prática Pedagógica no contexto da Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

“Felizmente, a inclusão é um processo mundial, irreversível. Veio ficar e multiplicar-se abrindo caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos, sem exceção sob nenhuma hipótese”.  
(Sasaki, 2005)

**Objetivos:**

- Orientar e envolver gestores e educadores das escolas Almiro Felipe, Maria Divina e Branca de Neve na efetivação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- Refletir sobre os princípios da prática pedagógica de atenção as diferenças.

**Encaminhamentos:**

- 08:00 \_ Boas Vindas;
- 08:10 \_ Leitura do texto “O açúcar de cada um”;
- 08:20 \_ Distribuição e apresentação da pauta;
- 08:30 \_ Vídeo “João preste atenção”;
- 08:50 \_ Apresentação em slide “A Nova Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”;
- 10:20 \_ Dinâmica do Pirulito;
- 10:40 \_ Lanche;
- 11:00 \_ Apresentação em Slide “Princípios da Prática Pedagógica de Atenção as Diferenças”;
- 12:30 \_ Sugestões de Atividades para o plano didático;
- 12:50 \_ Teste Inclusivo;
- 13:10 \_ Encerramento com apresentação do Vídeo “Pedagogia do Amor”.

*Juliana*



ESTADO DO PARÁ  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IPIXUNA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO  
 COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

OK  
 Mês? (qual)  
 2011

Tema: Plano de Atendimento Educacional Especializado e o aluno com TGD.

“A inclusão escolar tem se mostrado essencial para que as crianças e os adolescentes com TGD desenvolvam competências a serem utilizadas no decorrer de toda a sua vida. Por mais complexas que possam se apresentar as manifestações do TGD, é fundamental que seja garantido à criança o direito à escola desde a Educação Infantil”.

(José Ferreira Belisário Júnior e  
 Patrícia cunha)

Objetivos:

- Identificar as características principais dos Transtornos Globais do Desenvolvimento;
- Adquirir conhecimento que possam contribuir para a elaboração de estratégias na escola e no AEE para alunos com TGD da nossa rede de ensino.
- Oferecer aos professores e coordenadores sugestões de estratégias e atividades que possam contribuir no atendimento do aluno com TGD.
- Orientar o desenvolvimento do plano de aula da sala comum e do plano da SRM, definindo os objetivos a serem alcançados nestas salas, priorizando a interação social e comunicação, propor a criação de uma rotina, estabelecendo período e os resultados esperados.

Conteúdo:

- Compreensões sobre Transtorno Global do Desenvolvimento e a construção do plano didático para um aluno com TGD.

Encaminhamentos:

- 08:30 \_ Boas Vindas;
- 08:35 \_ Leitura do texto “O Bambu chinês”
- 08:40 \_ Distribuição e apresentação da pauta;
- 08:50 \_ Leitura e discussão do textos: “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: TGD – 2º capítulo” e “Orientações para promover a aprendizagem do aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na sala de aula e na escola”.
- 10:30 \_ Assistir ao Vídeo do Programa Son-rise: Algumas técnicas usadas no atendimento de crianças e adolescentes com TGD.

*Juliana*

- 11:30 \_ Apresentação de sugestões de estratégias e atividades que possam contribuir no atendimento do aluno com TGD. Enfatizando a criação de rotinas.
- 12:00 \_ Intervalo para o almoço
- 14:00 \_ Desenvolvimento do plano da sala comum, propondo estratégias e atividades que envolvam todos os alunos, o trabalho do professor auxiliar e da família..
- 16:00 \_ Desenvolvimento do plano da SRM para atender o aluno com TGD, concomitante com planejamento da sala comum.
- 18:00 \_ Encerramento com a leitura do texto "As sete verdades do bambu".



ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IPIXUNA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

20/01/2012

**Tema:** Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos?

“No campo jurídico, uma das maiores preocupações é a aplicação eficaz do princípio da igualdade para se alcançar a justiça. Essa não é uma tarefa simples, pois o grande dilema é saber em qual hipótese “tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual”, fórmula proposta ainda na antiguidade, por Aristóteles (1992)”.

(Fávero, 2007)

**Objetivos:**

- Tratar do direito de todos os alunos a uma educação sem exclusões, discriminação e preconceitos.
- Compreender o AEE, como um serviço da Educação Especial, que é uma das garantias da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

**Encaminhamentos:**

- 08:00 \_ Boas Vindas;
- 08:10 \_ Leitura do texto “A lição da borboleta”
- 08:20 \_ Distribuição e apresentação da pauta;
- 08:25 \_ Leitura do texto e discussão do texto: “O direito de ser, sendo diferente, na escola – por uma escola das diferenças.
- 09:25 \_ Responder a enquete direitos das pessoas com deficiência.
- 10:00 \_ Lanche
- 10:15 \_ Análise da imagem 01: professora de educação especial em uma sala de aula comum.
- 10:45 \_ Enquete inclusão escolar e escola especial e escola comum.
- 11:15 \_ Análise da imagem 02: acesso à escola.
- 11:45 \_ Mensagem “ O som do silêncio”.

*Juliana*

Estado do Pará  
 Prefeitura Municipal de Nova Ipixuna  
 Secretaria Mul. de Educação, Cultura e Desporto  
 Coordenação de Educação Especial

# Libras



Língua Brasileira de Sinais

13, 19 e 28 de março de 2012  
 Local: Centro de Referência de Assistência Social - CRAS

Nova Ipixuna - PA

## CURSO BÁSICO DE LIBRAS CURSO BÁSICO DE LIBRAS (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS) - MÓD. I

### JUSTIFICATIVA

A valorização da pluralidade cultural no convívio social fez surgir a necessidade de reconhecer o potencial de cada ser humano, a fim de que possamos ter relações sociais mais justas e humanitárias.

Essa nova concepção valoriza as potencialidades dos surdos, não negando que a surdez seja uma limitação auditiva, mas admitindo que não se deve falar de ausências e de limitações, e sim de novas possibilidades de construção.

Hoje existe uma compreensão diferenciada da surdez, não mais pautada em padrões de normalidade, mas respaldada por avanços científicos nos estudos lingüísticos, sócio-antropológicos, psicológicos entre outros, mostrando que o surdo é um indivíduo que tem uma diferença que não o impede de exercer seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade, desde que lhe sejam dadas as condições necessárias para essa atuação, e a principal condição para o exercício de sua cidadania é o direito de se comunicar na sua língua.

Desse modo, este curso mostra a importância da comunicação em Língua Brasileira

de Sinais (LIBRAS), para o desenvolvimento psicossocial da criança com surdez e para o seu processo de inclusão educacional e social, contribuindo para a formação de professores que sejam capazes de estabelecer ao menos uma comunicação básica em língua de sinais permitindo a interação com os alunos surdos nas escolas de ensino comum.

### OBJETIVOS

- Abordar a especificidade linguística do surdo, bem como a importância da língua de sinais para esse indivíduo;
- Desenvolver competências e habilidades para uma comunicação básica em Língua Brasileira de Sinais;
- Divulgar a obrigatoriedade do ensino da LIBRAS do ensino em LIBRAS e do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo de acordo com a Lei nº 10.436/2002.
- Ressaltar a necessidade de comunicação entre surdos e ouvintes no âmbito social e pedagógico;

### METODOLOGIA

O Curso para o aprendizado de comunicação básica em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, é desenvolvido através de estratégias de ensino da LIBRAS para ouvintes, tais como treinamento dos sinais em diálogos

representativos de contextos vivenciados pelos surdos, músicas em LIBRAS, vídeos, entre outros, bem como através da produção de material visual de apoio ao trabalho com o surdo na sala de aula, tais como painéis de sinais em Libras, Painéis do alfabeto manual e números, etc.

### CRONOGRAMA

O Curso terá uma carga horária de 30h e acontecerá em três dias, conforme o cronograma abaixo:

| DATA           | CONTEÚDO   |
|----------------|--|
| 13/03<br>MANHÃ | > APRESENTAÇÃO:<br>Discussão/Reflexão dos tópicos:<br>• Cultura, Comunidade e Identidade Surdas<br>• Legislação, Nomenclaturas, etc.<br>• Processo ensino e aprendizagem do surdo<br>> INTRODUÇÃO À LIBRAS<br>• Parâmetros da LIBRAS<br>• ALFABETO MANUAL<br>• Dinâmica (memorização do alf. manual)<br>• Exercício: apresentação pessoal<br>• NÚMEROS |

|                |   |
|----------------|---|
| TARDE          | • SINAIS MATEMÁTICOS<br>• Exercício: Cálculos, idade, n.º do telefone, etc.<br>• PRONOMES PESSOAIS<br>• FRASES FUNCIONAIS<br>• Exercício: Diálogo 1: Apresentação, cumprimentos<br>• Música em Libras   |
| 19/03<br>Manhã | • DIAS DA SEMANA<br>• Exercício: Frases<br>• PRONOMES INTERROGATIVOS - Exercício: Perguntas e respostas<br>• ADVÉRBIOS<br>• EXPRESSÕES DE TEMPO<br>• Exercício: Frases (Que dia é hoje? Que dia foi ontem? Que dia será amanhã? ...)<br>• Música em Libras<br>• MESES DO ANO<br>• Exercício: perguntas e respostas (Que mês você nasceu? Mês passado, Mês presente, Próximo mês...)<br>• DATAS COMEMORATIVAS;<br>• Exercício: Diálogo |
|                | > VÍDEO: AULA LIBRAS I<br>> CONTEXTO ESCOLAR:   |

|                |  |
|----------------|--|
| Tarde          | • Disciplinas, Profissionais da escola, Espaços da escola, Material escolar;<br>• VERBOS, SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS;<br>• MEIOS DE COMUNICAÇÃO<br>• Exercício: Diálogo<br>• Música em Libras         |
| 28/03<br>Manhã | • CORES<br>• Exercício: Cores na sala (roupas, parede, objetos, cabelos, olhos...)<br>• Dinâmica: Características Pessoais<br>• VERBOS I<br>• FRUTAS<br>• Exercício: Diálogo<br>• Música em Libras |
| Tarde          | • Produção de material visual de apoio (Painéis, etc.)<br>• Apresentação das produções   |

|                |   |
|----------------|---|
| 28/06<br>Manhã | <ul style="list-style-type: none"> <li>TEMA: SEXUALIDADE</li> <li>TEMA: ANIMAIS</li> <li>VÍDEO: Sinalizando a Sexualidade</li> <li>Dinâmicas, Exercícios em diálogos, etc.</li> </ul> |
| Tarde          | <ul style="list-style-type: none"> <li>VÍDEO: História em LIBRAS (Fábula)</li> <li>Dramatização</li> <li>Dinâmicas, Exercícios em diálogos, etc.</li> <li>Música em Libras</li> </ul> |
| 29/06<br>Manhã | <ul style="list-style-type: none"> <li>TEMA: CASA</li> <li>TEMA: ANTÔNIMOS</li> <li>Dinâmicas, Exercícios em diálogos, etc.</li> <li>Música em Libras</li> </ul>                      |
| Tarde          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dramatização de histórias infantis em LIBRAS</li> </ul>  |

“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez..”

Vygotsky



Estado do Pará  
Prefeitura Municipal de Nova Ipixuna  
Secretaria Mul. de Educação, Cultura e Desporto  
Coordenação de Educação Especial



#### REALIZAÇÃO:

Prefeitura Municipal de Nova Ipixuna  
Edson Raimundo Alvarenga

Secretaria Municipal de Educação  
Antonio Valter Ribeiro do Carmo

Coordenação Municipal de Educação Especial  
Juliana Gomes Reis

Ministrante do Curso de LIBRAS  
Francisca Mª Cerqueira da Silva

27, 28 e 29 de junho de 2012  
Local: Centro de Referência de  
Assistência Social - CRAS

Nova Ipixuna - PA

#### CURSO BÁSICO DE LIBRAS (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS) –

##### MÓD.II

##### JUSTIFICATIVA

A valorização da pluralidade cultural no convívio social fez surgir a necessidade de reconhecer o potencial de cada ser humano, a fim de que possamos ter relações sociais mais justas e humanitárias.

Essa nova concepção valoriza as potencialidades dos surdos, não negando que a surdez seja uma limitação auditiva, mas admitindo que não se deve falar de ausências e de limitações, e sim de novas possibilidades de construção.

Hoje existe uma compreensão diferenciada da surdez, não mais pautada em padrões de normalidade, mas respaldada por avanços científicos nos estudos lingüísticos, sócio-antropológicos, psicológicos entre outros, mostrando que o surdo é um indivíduo que tem uma diferença que não o impede de exercer seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade, desde que lhe sejam dadas as condições necessárias para essa atuação, e a principal condição para o exercício de sua cidadania é o direito de se comunicar na sua língua.

Desse modo, este curso mostra a importância da comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para o desenvolvimento psicossocial da criança com surdez e para o seu processo de inclusão educacional e social, contribuindo para a formação de professores que sejam capazes de estabelecer ao menos uma comunicação básica em língua de sinais permitindo a interação com os alunos surdos nas escolas de ensino comum.

##### OBJETIVOS

- Abordar a especificidade linguística do surdo, bem como a importância da língua de sinais para esse indivíduo;
- Desenvolver competências e habilidades para uma comunicação básica em Língua Brasileira de Sinais;
- Divulgar a obrigatoriedade do ensino da LIBRAS, do ensino em LIBRAS e do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo, de acordo com a Lei nº 10.436/2002.
- Ressaltar a necessidade de comunicação entre surdos e ouvintes no âmbito social e pedagógico;

##### METODOLOGIA

O Curso para o aprendizado da comunicação básica em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é desenvolvido através de estratégias de ensino da LIBRAS, tais como treinamento dos sinais em diálogos representativos de contextos vivenciados pelos surdos, músicas em LIBRAS, vídeos, entre outros, bem como através da produção de material visual de apoio ao trabalho com o surdo na sala de aula, tais como painéis de sinais em Libras, Painéis do alfabeto manual e números, etc.

##### CRONOGRAMA

O Curso terá uma carga horária de 30h e acontecerá em três dias, conforme o cronograma abaixo:

| DATA           | CONTEÚDO  |
|----------------|---|
| 27/06<br>MANHÃ | <ul style="list-style-type: none"> <li>CLASSIFICADORES NA LIBRAS</li> <li>Vídeo: Gramática da LIBRAS I</li> <li>VERBOS "A,B,C,D"</li> <li>Dinâmicas, Exercícios em diálogos, etc.</li> </ul>  |
| TARDE          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de verbos na LIBRAS</li> <li>Verbos com incorporação de negação</li> <li>VÍDEO: verbos em Port. e em Libras</li> <li>Tipos de Frases na LIBRAS</li> <li>Dinâmicas, Exercícios em diálogos, etc.</li> </ul> |



ESTADO DO PARÁ  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IPIXUNA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO  
 COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

11/2012

Tema: Plano didático para pessoas com surdez

“A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas... Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão”.

(Edilene Aparecida Ropoli... [et.al.] )

Objetivos:

- Propiciar através do planejamento em equipe um trabalho pedagógico adequado ao atendimento de alunos com surdez.
- Refletir sobre nossa prática pedagógica buscando soluções em equipe para ajudar os alunos surdos a desenvolver seus potenciais.
- Sugerir estratégias e atividades para serem trabalhadas no ensino comum que contemplem os alunos surdos, mediante a especificidade de cada conteúdo e disciplina.
- Possibilitar momentos de reflexão sobre os procedimentos avaliativos, com base no processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final, levando em consideração os interesses, habilidades e possibilidades de cada um.

Conteúdo:

- Plano didático para pessoas com surdez

Encaminhamentos:

- 09:00 \_ Boas Vindas;
- 09:05 \_ Leitura do texto “Sou assim”
- 09:10 \_ Distribuição e apresentação da pauta;
- 09:15 \_ Leitura e discussão do texto: “Comunicação auditiva e/ou visual com Crianças com surdez” e “Aspectos a serem observados na avaliação de alunos com surdez”.
- 09:45 \_ Sugestão de estratégias e atividades para serem trabalhadas no ensino comum.
- 10:00 – Produção de materiais.

*fuliana*