

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

**ILZETE MONTEIRO DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE  
ENSINO DE MARABÁ-PA**

**MARABÁ - PA  
2013**

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

**ILZETE MONTEIRO DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE  
ENSINO DE MARABÁ-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura  
Plena em Pedagogia da Universidade  
Federal do Pará Campus de Marabá, sob  
a orientação da Profa. Ma. Lucélia  
Cardoso Cavalcante Rabelo.

**MARABÁ - PA  
2013**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Universitária Josineide da Silva Tavares, Marabá-PA)**

---

Santos, Ilzete Monteiro dos.

A formação continuada de professores para a educação inclusiva: análise de uma experiência do sistema municipal de ensino de Marabá-PA / Ilzete Monteiro Santos ; orientador, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. – 2013.

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

1. Educação Especial – Marabá, (PA). 2. Educação Inclusiva – Marabá, (PA). 3. Professores – formação – Marabá, (PA). I. Título.

CDD. 22 : 371.9098115

---



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACED

### ATA DE DEFESA DE TCC

Aos doze dias do mês de abril de dois mil e treze, às 08:30h, na sala 09, no Campus Universitário de Marabá, realizou-se a defesa de TCC de **IZETE MONTEIRO DOS SANTOS** matrícula: 07221000497, intitulado "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MARABÁ-PA", para obtenção de conceito na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Depois de declarada aberta a sessão, o (a) senhor (a) presidente deu a palavra ao (à) aluno (a) e em seguida aos examinadores para as devidas arguições, que se desenvolveram nos termos regimentais. Em seguida, a comissão examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, decidindo atribuir ao trabalho o conceito Excelente. À vista deste resultado, foi considerado aprovado na disciplina TCC.

Observações da Banca Examinadora: Realizar uma revisão geral de caráter normativo (ABNT) e de correção ortográfica. Sndica-se esclarecimentos sobre o termo "ensino comum".

Para constar, Pedro Angelo Secretário da FACED redigiu a presente ata que vai assinada pelos (as) senhores (as) membros da comissão examinadora.

Marabá (PA), 12 de Abril de 2013.

Lucélia Cardoso Corvalante Rabelo  
Profª. Msc. Lucélia C. C. Rabelo (Presidente);

Cleide Pereira dos Anjos  
Profª. Msc. Cleide Pereira dos Anjos (membro);

Mirian Rosa Pereira  
Profª. Esp. Mirian Rosa Pereira (membro);

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por tudo que ele tem realizado na minha vida até hoje. Pela força que me concede a cada dia, e principalmente pelas bênçãos e conquistas alcançadas.

Aos meus pais **Lenir e Rosuel**, que sempre estiveram do meu lado, que são o meu refúgio, o meu apoio fundamental. Tudo que sou hoje é reflexo da educação que me deram. Mesmo com todas as dificuldades, me ensinaram com suas atitudes valores inestimáveis. Obrigada aos dois por tudo que foram e são na minha vida...

Ao meu futuro esposo, **Edson Monteiro**, ao qual agradeço a Deus por sua existência e por fazer parte da minha vida. Pelo Amor, Carinho, Respeito e Paciência que tem me proporcionado desde sua entrada na minha vida. E, além disso, pelo apoio e força nos momentos difíceis. Obrigada meu amor.

As minhas queridas amigas, **Márcia e Sulamita**, que foram essenciais durante os anos de Universidade, e que farão parte da minha vida e do meu coração sempre. Grandiosas Mulheres e Amigas, as quais pude contar sempre que precisei, companheiras para todas as horas, minhas confidentes. Obrigada amigas pela amizade sincera, força, apoio, incentivo, ombro amigo. Vocês foram e são muito importantes na minha vida.

A minha querida orientadora **Lucélia Rabelo**, pelas ótimas orientações, pelas horas dedicadas de ajuda, pelos importantes ensinamentos. E principalmente por participar diretamente dessa conquista. Obrigada professora Lucélia, você foi fundamental para a concretização desse trabalho.

As professoras das salas de recursos multifuncionais e do ensino comum, participantes desta pesquisa, por sua colaboração, e principalmente pela boa vontade e respeito concedidos.

A todos os professores e colaboradores do **NEEs** que também me auxiliaram nessa jornada, por meio dos estudos e orientações realizadas.

*Não basta preparar o homem para o domínio de uma especialidade qualquer. Passará a ser então uma espécie de máquina utilizável, mas não uma personalidade perfeita. O que importa é que venha a ter um sentido atento para o que for digno de esforço, e que for belo e moralmente bom. De contrário, virá a parecer-se mais com um cão amestrado do que com um ser harmonicamente desenvolvido, pois só tem os conhecimentos da sua especialização. Deve aprender a compreender os motivos dos homens, as suas ilusões e as suas paixões, para tomar uma atitude perante cada um dos seus semelhantes e perante a comunidade.*

*Albert Einstein*

## RESUMO

O presente trabalho apresenta análises sobre uma experiência de formação continuada de professores que atuam no ensino comum do sistema municipal de ensino de Marabá-Pa, desenvolvidas por professores especialistas (AEE) para apoiar a escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Questiona-se como tem sido desenvolvida esta formação continuada? E como os professores do ensino comum avaliam essa experiência de formação? Objetivando-se assim, analisar se essas experiências de formação têm servido para apoiar as práticas pedagógicas dos professores do ensino comum na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. A pesquisa em questão desenvolveu-se dentro de uma abordagem qualitativa, e trata-se de um estudo de caso. Teve a participação de: a coordenadora do Departamento de Educação Especial de Marabá; 8 professoras das salas de recursos multifuncionais (AEE); e 25 professores do ensino comum de algumas escolas da rede municipal de Marabá-Pa. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: roteiros de entrevista semiestruturada, questionários, ficha avaliativa, análise documental e sessões de observação participante em encontros de formação, com registros em diários de campo. A investigação mostrou principalmente que as ações de formação desenvolvidas pelos professores do AEE apresentam reflexos na realidade prática dos professores do ensino comum, porém um apoio ainda reduzido e insuficiente, de modo a atender os princípios da Educação Inclusiva.

**Palavras - Chave:** Educação especial. Formação de professores. Educação Inclusiva.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa e códigos.....	73
Quadro 2 - Caracterização do perfil das professoras do AEE.....	75
Quadro 3 - Caracterização do perfil dos professores do ensino comum.....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Local (estrutura das formações).....	114
Gráfico 2 – Didática empregada pelos professores.....	114
Gráfico 3 – Professor (como formador).....	114
Gráfico 4 – Participação pessoal e significado da experiência.....	114

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b> .....	20
<b>2. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E AS DIRETRIZES POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	28
2.1 Marcos Mundiais que influenciaram o Brasil a aderir ao Movimento pela Inclusão Escolar.....	30
2.2 As políticas educacionais brasileiras para a Inclusão Escolar.....	32
2.2.1 As Diretrizes educacionais inclusivas atuais.....	40
<b>3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	44
3.1 A Formação Continuada para a Inclusão escolar: Algumas diretrizes políticas.....	55
3.1.1 Formação Continuada: breve revisão de literatura.....	60
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	67
4.1 Fundamentos da pesquisa.....	67
4.2 Contexto da pesquisa.....	70
4.3 Participantes da pesquisa.....	72
4.3.1 Descrição dos participantes.....	74
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	78
4.5 Equipamentos utilizados.....	79
4.6 Procedimentos.....	79
<b>5. A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MARABÁ: RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	83
5.1 Descrição da proposta de formação continuada na área de Educação Inclusiva em Marabá-Pa.....	83
5.2 A proposta de formação continuada desenvolvida: o olhar das professoras formadoras e dos professores participantes.....	94
5.3 Resultados da proposta: potencialidades e limitações da experiência formativa.....	105

5.4	Impactos sobre as práticas pedagógicas na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial: o que nos dizem os professores.....	112
6.	<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	116
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118

## **APRESENTAÇÃO**

O meu interesse por pesquisar sobre a Formação de professores na perspectiva inclusiva surgiu por volta de 2008, ano posterior a minha entrada na Universidade. A partir de experiências que vivenciei em estágios realizados em algumas escolas públicas de Marabá-Pa, por um período de 2 anos.

Nesses momentos de estágios, dentre outras atividades que desempenhei nas escolas, tive a oportunidade de auxiliar algumas professoras nas suas respectivas salas de aula, observando e participando de perto de suas práticas pedagógicas.

Em determinadas salas que atuei como auxiliar de turma havia alunos que possivelmente possuíam algum tipo de deficiência, não afirmo claramente se havia ou não deficiência, uma vez que, no período sem muitos conhecimentos na área não busquei saber se tais alunos possuíam diagnósticos realizados por especialistas. E observando as práticas pedagógicas dos professores com os referidos alunos, pude verificar que tais profissionais tinham bastante dificuldade em lidar e trabalhar com esse público, não conseguiam desenvolver atividades que os atingisse. Muitas vezes esses alunos eram separados dos demais colegas e realizavam apenas atividades simples de recortar, colar e colorir, muito provavelmente pela falta de maiores conhecimentos dos professores em desenvolver atividades diferenciadas, adequadas as especificidades dos mesmos.

As dificuldades apresentadas pelas professoras desses alunos me angustiaram. Em conversas informais com elas, busquei saber se recebiam alguma formação para atuar com alunos que necessitavam de um apoio especial, algumas responderam que sim, que vez ou outra a SEMED oferecia algumas formações na perspectiva inclusiva para professores que possuíam alunos com deficiência, mas que não eram frequentes, outras mencionaram que não tinham tido nenhuma formação.

Diante dessas respostas, da situação vivenciada pelos professores que tive contato e pelos próprios alunos, as angústias originadas dessas circunstâncias instigaram-me a pesquisar sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva especificamente para os professores do ensino comum, buscando conhecer mais a fundo se havia realmente alguma formação nesse aspecto, que tipo e como se desenvolviam.

As disciplinas relacionadas à Educação Especial e Formação de professores que tive oportunidade de estudar no curso de Pedagogia, contribuíram para a melhor sistematização da ideia de estudar o assunto. Além disso, a minha entrada no Núcleo de Educação Especial (NEES) da Universidade Federal do Pará me estimulou ainda mais nessa caminhada, uma vez que tive uma proximidade maior com as questões relacionadas à Educação Especial, a partir das atividades próprias do núcleo. Momento em que tive ainda a oportunidade de ter um maior contato com professores que atuam na Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá e que também pesquisaram na área da Educação Inclusiva e da Formação de professores.

Foi no contexto descrito que meus olhares como pesquisadora se aguçaram para a temática Formação de professores para a Inclusão escolar.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, os discursos a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum, têm destacado entre outras questões centrais à importância da formação de professores no processo de construção de sistemas de ensino inclusivos, e por influência de orientações e pressões internacionais, vem se acentuando cada vez mais, incitando estados e municípios a se mobilizarem em prol da Inclusão.

A matrícula dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares tornou-se obrigatória, sendo garantida na Constituição Federal do Brasil (1988), que estabelece o direito de todas as “pessoas portadoras de deficiências”<sup>1</sup> receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino, Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

Essa obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino desencadeou importantes desafios para a educação atual, exigindo uma maior qualificação dos profissionais da educação. Tem se evidenciado assim, a necessidade de que os programas de formação de professores possam dar conta de suprir todas as carências, contribuindo com a superação de dificuldades no trabalho pedagógico. Para que esse processo de entrada dos alunos com deficiências na escola regular se consolide, há a necessidade impreterível que haja “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”, uma vez que uma escola não se faz somente de bons professores, mais de um trabalho conjunto com outros profissionais das diferentes áreas (BRASIL, 1994).

Na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), está previsto que para a atuação com “educandos com necessidades especiais”<sup>2</sup> na rede regular de ensino, são necessários professores do ensino comum capacitados, além de professores do atendimento especializado com formação adequada, especializada em nível médio ou superior.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado no documento da Constituição Federal do Brasil de 1988.

<sup>2</sup> Termo expresso no documento Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O art. 18 da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001b) do Ministério de Educação (MEC), reitera essa necessidade de formação, pontuando que os professores do atendimento especializado tenham formação em Licenciatura em Educação Especial, e seja oportunizada formação continuada aos professores que já estão exercendo o magistério, inclusive por meio de especialização.

A Formação de professores, nesse contexto, assume um importante papel na melhoria da qualidade do ensino e de efetivação da inclusão escolar desses alunos. Competindo aos cursos de formação inicial e continuada propiciar o desenvolvimento de novos e diferentes conhecimentos, capazes de promover mudanças nas atitudes e práticas docentes, de forma que os professores possam desenvolver seu trabalho com mais responsabilidade e eficiência, aprendendo a trabalhar em prol da diversidade (PLETSCH, 2009).

Em alguns estudos sobre a política de formação de professores para a educação inclusiva tem se evidenciado uma forte tendência das propostas de formação, principalmente continuada, de prioridade formativa dos professores do ensino especial, e um considerável descompromisso concernente a melhor qualificação dos professores do ensino comum, tal como reflete Bueno (1999), que embora haja a necessidade de formação a todos os profissionais da educação, os cursos de formação, principalmente, continuada, tem priorizado especificamente a capacitação de professores do ensino especial, em detrimento da grande parcela de professores do ensino comum, que possuem alunos com deficiências frequentando suas salas de aulas, e em sua maioria, apresentam uma sensação de despreparo para desenvolver um ensino e aprendizagem significativos aos seus alunos.

É fundamental e necessária a compreensão de 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, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos (VELTRONE e MENDES, 2007, p. 3).

A respeito da garantia de formação para os professores, é apontado no já no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001a) de 2001 a 2010 que, os profissionais do ensino especializado bem como os professores do ensino comum necessitam serem capacitados e especializados. E no novo PNE (BRASIL, 2011a), relativo ao Decênio 2011-2020, está estabelecido que para a continuidade dos

avanços com relação à educação inclusiva no país, uma das estratégias a serem efetivadas é a promoção de formação continuada dos profissionais da educação.

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI) de 2008, alerta o imperativo da formação de professores para atuação perante o contexto inclusivo, fomentando que ocorra “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008a, p. 8).

A inclusão escolar dos alunos com deficiências produzirá bons resultados à medida que se promover uma reestruturação significativa no sistema regular de ensino, “a qual passa, necessariamente pela formação de recursos humanos, seja em nível inicial como continuado” (MENDES; VELTRONE, 2007, p.7).

Trabalhar em meio à diversidade exige mais do que conhecimentos básicos, advindos de uma formação inicial, mas novas concepções, competências e habilidades desenvolvidas a partir de um trabalho contínuo, baseado nas próprias experiências dos professores, num processo de união entre saber inicial e continuado. (MARTINS, 2009).

A realidade das políticas de formação continuada no Brasil, mais especificamente, para a educação inclusiva, não tem atendido as demandas por formação apresentadas pelos professores, sobretudo do ensino comum, que atuam na escolarização de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Existem diversas lacunas nas legislações, no que diz respeito à formação continuada dos professores, com imprecisões, indefinições e ambiguidades que as tornam difíceis de serem compreendidas ao mesmo tempo inexecutáveis. Entendendo, no entanto, a importância dessa formação para a consolidação dos princípios inclusivos é que se faz necessário, analisar as políticas nacionais de formação continuada, e com o mesmo grau de importância políticas de formação local para compreendermos com mais amplitude e aprofundamento sua natureza e impactos na prática inclusiva nas escolas.

Um número elevado de estudos (BUENO, 1999; MICHELS, 2009; MENDES, 2011a; OLIVEIRA e SANTOS, 2011; PLESTCH, 2009; PRIETO, 2006; RABELO, 2011; VELTRONE e MENDES, 2007), tem posto em evidência a falta de efetividade na política de formação na prática dos professores, e apesar da temática de formação continuada de professores ser bastante discutida no cenário das

pesquisas em educação, o desenvolvimento de experiências que tem ocorrido em vários municípios no Brasil, requer novas pesquisas que analisem o seu processo e impactos na realidade escolar.

No Estado do Pará, a situação da formação de professores para a educação inclusiva encontra-se em nível preocupante, uma vez que a oferta de cursos de formação aos professores, nessa perspectiva não são suficientes para atender as necessidades reais desses profissionais, principalmente os regentes das salas comuns, uma vez que, os processos formativos desenvolvidos contemplam um número reduzido de professores do ensino comum, havendo uma primazia na participação nos cursos ofertados ao professor da educação especial (RABELO, 2011).

A esse respeito, Oliveira e Santos (2009, p. 104), em estudo realizado no referido estado, afirmam que “o processo de Inclusão ainda está restrito à expansão da matrícula, precisando avançar nos aspectos estruturais pedagógicos e de formação dos professores”, para que esse processo se desenvolva com efetividade.

Para Martins (2009) há uma relação indissociável entre a formação dos profissionais da educação e o desenvolvimento do processo inclusivo nas escolas, e afirma que,

Só com o aprofundamento de estudos por parte dos professores atuantes nas escolas e no sistema de ensino em geral e também com o desenvolvimento de uma efetiva reflexão por todos que constituem a comunidade escolar sobre a prática educacional, em uma perspectiva inclusiva, é que, pouco a pouco, as barreiras existentes – sejam elas atitudinais, pedagógicas ou físicas – serão derrubadas, e uma nova forma de perceber e atuar com esses educandos será construída (MARTINS, 2009, p. 165).

No município de Marabá, a partir do ano de 2010 tem sido desenvolvida uma proposta de formação continuada de professores da rede municipal de ensino, para apoiar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta proposta se organiza em encontros formativos coordenados pelos professores das salas de recursos multifuncionais (SRMs), que são especialistas e ofertam o atendimento educacional especializado para os alunos dos professores do ensino comum que participam dessas formações. Essa iniciativa local de formação continuada tem uma singularidade que precisa ser analisada em estudos científicos, para identificar suas contribuições e também limites no que se refere ao atendimento

das demandas dos professores do ensino comum e os desafios que sua prática pedagógica tem evidenciado.

Os encontros formativos realizados pelos professores do ensino especial foram analisados neste estudo, a partir da compreensão de como se estrutura a proposta de formação, como é desenvolvida e como os professores do ensino comum avaliam esse modelo de formação continuada, assim como seus efeitos na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, diante do desafio constante de se trabalhar com alunos que necessitam de um apoio diferenciado.

Objetivou-se analisar experiências de formação continuada, seus resultados no aprimoramento profissional do professor e em sua prática pedagógica a partir da avaliação dos encontros formativos pela perspectiva dos professores participantes.

Com esta pesquisa, foi possível intensificar as discussões sobre processos de formação continuada na perspectiva inclusiva, trazendo a descrição e análise de uma experiência de formação desenvolvida pelo município de Marabá, contribuindo-se assim com possíveis reflexões que estimulem e favoreçam os debates e iniciativas de formação continuada na perspectiva inclusiva, mais especificamente para o professor do ensino comum.

Pretendeu-se colaborar com a própria proposta de formação estudada, que precisa ser institucionalizada como uma política municipal, que se concretize na realidade prática de todos os professores e seja por eles analisada e pela escola em geral (diretores, coordenadores e demais profissionais), como uma garantia de direito importante para o desenvolvimento qualitativo dos professores, que atuam com alunos público-alvo da educação especial.

Este estudo integra o conjunto de pesquisas desenvolvidas na área de Educação Especial pelo Campus Universitário de Marabá/UFGA. Ao mesmo tempo que se situa como uma contribuição a uma pesquisa nacional realizada em rede intitulada: Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as salas de Recursos multifuncionais nas Escolas Comuns (ONEESP)<sup>3</sup>. Que objetiva avaliar a política atual do MEC: programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs), a ser avaliada pelo professor especialista que

---

<sup>3</sup> Coordenadora do Projeto: Enicéia Gonçalves Mendes, Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

oferta o atendimento educacional especializado e outras ações de apoio ao processo de inclusão, tal como o foco analisado nesta pesquisa que abrange a atuação deste professor no sistema municipal de ensino de Marabá: o desenvolvimento de atividades de formação continuada na área de educação inclusiva com o professor do ensino comum.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata especificamente da trajetória percorrida pela Educação Especial no Brasil até a ascensão do Paradigma da Inclusão Escolar, assim como destaca alguns marcos históricos no Brasil que influenciaram significativamente esse percurso.

No segundo capítulo é abordado o estabelecimento da Inclusão escolar no país, focalizando, sobretudo, as legislações, diretrizes políticas concernentes à educação inclusiva e como esse processo vem se desenvolvendo nacionalmente.

O terceiro capítulo traz como temática principal a Formação de professores para a Educação Especial e inclusiva, e mais especificamente a formação continuada dos professores do ensino comum, destacando as orientações legais que norteiam esse processo, complementando com algumas discussões mais atuais de diversos autores.

No quarto capítulo está descrita a fundamentação metodológica do estudo, apresentação e caracterização do local e participantes da pesquisa, assim como das etapas, procedimentos e instrumentos utilizados para coletar e analisar os dados da referida pesquisa.

O quinto capítulo apresenta a sistematização dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, mostrando e discutindo os principais resultados e análises do estudo em questão, assim como as considerações possíveis.

## CAPÍTULO I

### 1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para compreendermos melhor o desenvolvimento da educação inclusiva na atualidade, assim como da formação dos professores necessária para atuação nesse âmbito da educação, não podemos deixar de lado seu contexto histórico, as transformações ocorridas ao longo dos tempos que determinaram os rumos da educação geral e especial até os dias de hoje. Necessitamos assim analisar o contexto político, social, econômico e cultural em torno da evolução da educação especial no país.

O discurso da educação inclusiva passou a fazer parte dos debates nacionais, sobretudo, no século XX, a partir da década de 1990, sendo recente a luta pela igualdade de direitos, social e educacional, às pessoas que por muito tempo foram consideradas anormais e excluídas do convívio com os ditos normais.

De acordo com Mazzotta (2005), o atendimento as pessoas com deficiência no Brasil, no entanto, tem sido realizado desde o século XIX. O autor divide esse processo, da evolução da educação especial, em dois períodos: de 1854 a 1956 o atendimento aos deficientes partia de iniciativas oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993 desenvolve-se iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No século XIX já existia serviços de atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, entretanto tal atendimento era, primordialmente, realizado em instituições residenciais e hospitalares, ações oficiais particulares e isoladas, e que não se caracterizavam como atos educativos, tratavam-se mais de ações assistenciais e/ou médicas, portanto não integrantes do sistema educacional geral (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006).

As práticas de atendimento nesse período foram de expressiva segregação e exclusão, relegando os indivíduos com deficiência a condição de “anormais”, nas quais suas diferenças eram tratadas como defeitos, imperfeições, impróprios a fazerem parte da sociedade considerada normal, sendo assim separados em instituições particulares ou hospitais, longe da convivência com o resto da sociedade. Foi um período de importante descaso do poder público com

essa parcela da população, assim como com sua escolarização que pouco se efetivou, por se tratar apenas de apoio médico e assistência social.

No início do século XX, ainda permanece uma omissão por parte do setor público, no que tange a educação das pessoas com deficiências, com serviços de apoio restritos. O que existiam no âmbito público eram, sobretudo, as denominadas classes especiais, espaços específicos e isolados que prestavam algum atendimento dentro dos ambientes regulares de ensino, porém pouco contribuiu para a efetivação da educação das pessoas que possuíam alguma deficiência, uma vez que havia expressiva carência de materiais didáticos e no próprio ensino oferecido.

Costa (2006), em análise a esse período, vem afirmar que, a educação de forma geral não foi uma prioridade no país nesse momento, uma vez que,

A escola, no início desse século, ainda era uma instituição mais para domesticar do que para formar, mesmo porque no modelo econômico agro-exportador não havia necessidade de estudos formais já que a organização da produção era garantida pelos escravos (COSTA, 2006, p.24).

A educação apresentou assim um significado reduzido, cumprindo a função apenas de tornar as pessoas aptas ao convívio em meio à sociedade da época. No que se refere à educação especial a situação era mais agravante ainda, já que, as pessoas com deficiências sequer eram consideradas parte da sociedade, e por muitas vezes tratadas como loucas, sendo assim só precisavam ser cuidadas e domesticadas, para não perturbarem a vida social das pessoas ditas normais.

O modelo econômico, predominante no referido período, teve assim importante interferência no cenário educacional. A falta de maiores investimentos nesse setor foi determinada pelos interesses econômicos dominantes. Num processo de desvalorização e descaracterização da Educação.

Ainda segundo Costa (2006), somente com o advento da industrialização (meados de 1930), modelo econômico que se estruturou no país, a figura da escola ganha novo significado e passa-se a investir mais na educação geral, nas escolas públicas, uma vez que esse modelo econômico vai necessitar de um novo tipo de mão-de-obra, mais formal e especializada, para o trabalho nas fábricas. O que não necessariamente mudou o panorama da educação especial, visto que ainda não eram considerados produtivos, não dispendo de condições para o trabalho fabril.

Mazzotta (2005), descreve que no Brasil até meados da década de 1950, havia apenas 54 estabelecimentos de ensino regular na rede pública que prestavam atendimento aos deficientes e 11 instituições especializadas que também ofereciam atendimento aos mesmos. Trata-se assim, de poucas instituições de apoio à escolarização dos indivíduos com deficiências, especialmente no que diz respeito à rede pública.

As instituições especializadas foram os principais meios de atendimento no país durante esse período, sendo as principais: Instituto Benjamin Constant – Rio de Janeiro (1891), Instituto Pestalozzi de Canoas – Rio Grande do Sul (1926), Instituto de Cegos Padre Chico – São Paulo (1928), Instituto Santa Terezinha – São Paulo (1929), Santa Casa de Misericórdia – São Paulo (1931), Associação Pestalozzi de Minas Gerais (1935), O Lar-Escola São Francisco – São Paulo (1943), Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD em São Paulo (1950) e outros.

Constata-se assim, que a maior parte das instituições de atendimento às pessoas com deficiência concentrava-se, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, deste modo, a quantidade de pessoas que tinham acesso a esse tipo de tratamento era mínima, deixando uma grande maioria de cidadãos com deficiência sem nenhum tipo de atendimento, sobretudo, os que residiam em outras regiões distantes das mencionadas.

A partir da década 1950, expandem-se as iniciativas e o número de estabelecimentos de ensino especial às pessoas com deficiências, no entanto, o poder público ainda permanece alheio à necessidade de maiores serviços em prol da educação especial, o que desencadeia, por força de movimentos comunitários, instituições especializadas privadas e filantrópicas em auxílio a essa parcela da população tão marginalizada ao longo dos tempos pela sociedade. Algumas das principais entidades criadas nesse momento da história foram: a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Rio de Janeiro fundada em 1954 (KASSAR, 1998; MENDES, 2010).

Os movimentos sociais, liderados especialmente pelas próprias famílias dos ditos excepcionais, se desenvolveram como uma forma de atender as necessidades educacionais dos mesmos, praticamente esquecidos pelo poder

público, um meio de suprir as carências educacionais públicas, embora ainda se caracterizasse mais como ações assistenciais.

Na década entre 1960 e 1970, a educação especial passa a ter um diferente contorno, com mais ações oficiais públicas voltadas à mesma, sendo considerada um marco da institucionalização da educação especial, uma vez que houve um aumento de instituições assistenciais, associações, principalmente de cunho filantrópico, com a participação pública no financiamento de algumas, e do desenvolvimento e fortalecimento de leis por via pública de fomento a educação especial no Brasil. Contudo ainda houve mais incentivo à iniciativa privada e ao assistencialismo do que a escolarização efetiva das pessoas com deficiência (COSTA, 2006; MENDES, 2010).

Os discursos predominantes até a década de 1960 eram de que os alunos com alguma deficiência teriam melhor atendimento, de acordo com suas necessidades diferenciadas, se estivessem separados em instituições particulares e isoladas (MENDES, 2010). Uma valorização a segregação escolar, desconsiderando a possibilidade de as pessoas com deficiências se desenvolverem em ambientes comuns de ensino junto com os alunos ditos normais.

Mazzotta (2005), afirma que o atendimento educacional aos excepcionais passou a ser assumida oficialmente pelo governo nacional no final da década de 1950 e início da década 1960, principalmente a partir da criação e lançamento, por parte do Governo Federal, das “Campanhas” em prol do atendimento a esse público, tais como: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão – CNERDV (1958), Campanha Nacional de Educação de Cegos – CENEC (1960), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (1960).

As principais legislações estabelecidas nesses anos que incluíam a educação especial em seus artigos, e que definiram os rumos desse âmbito da educação no decorrer dos tempos foram: a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que fazia referencia a “educação dos excepcionas”, criando ainda o Conselho Federal de Educação, a Lei nº 5.692/71, I Plano setorial de Educação e Cultural (1972), Decreto 72.425 de 1973, que cria o Centro Nacional de educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação, Constituição Federal Brasileira de 1988, entre outras normas, pareceres e decretos que foram

sendo elaborados e sancionados ao longo dos anos e que deram mais ênfase a educação especial (MAZZOTTA, 2005, p.68; MENDES, 2010).

A Lei nº 4.024/61 se destacou como uma das primeiras iniciativas políticas oficiais relacionadas à possível educação dos indivíduos que apresentavam alguma deficiência, e vem para regulamentar os serviços prestados pelas instituições privadas. A esse respeito, Kassar (1998, p. 7) explica que tal legislação,

[...] ao mesmo tempo em que propõe o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da “garantia” de apoio financeiro. [...] podemos dizer, já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial.

É confirmado assim, o descompasso existente na referida legislação, apontando o pouco comprometimento dos órgãos oficiais com a promoção da educação do grupo em questão, assim como da satisfação de seus direitos como cidadãos, delegando tal papel, responsabilidade as entidades de cunho privado. Estratégia que perdura nas diversas legislações estabelecidas posteriores.

De acordo com Mendes (2006, p. 397), o período, especificamente a partir da década de 70, foi marcado pelo discurso da normalização/integração. Filosofia que fazia parte central dos debates internacionais, no qual se discutia a retirada das pessoas com deficiências das instituições privadas e colocá-los no convívio, nos ambientes da comunidade dita normal. Tal filosofia baseava-se no princípio de que, “toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura”. Princípios que passaram a fazer parte das discussões e ações de âmbito nacional até meados da década de 90.

A filosofia da integralização escolar no Brasil previa a inserção das pessoas com deficiências no ensino comum como uma forma de aproximá-los dos demais alunos ditos normais, dos meios e recursos disponíveis a todos e da possibilidade de usufruírem das condições e padrões da sociedade dita normal, além de ter como pressuposto que o problema principal está nos indivíduos com deficiência, sendo assim suas características, suas diferenças é que determinariam sua inserção ou não nas escolas regulares (BUENO, 1999).

Mendes (2006) afirma que, os movimentos sociais pelos direitos humanos tiveram importante contribuição para o avanço nas discussões a respeito da referida proposta educacional, uma vez que:

[...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar [...] (MENDES, 2006, p. 388).

A sensibilização desencadeada por tais movimentos influenciaram o desenvolvimento de novas perspectivas educacionais para os grupos excluídos, no entanto, as propostas integracionistas não suprimiram as expectativas e demandas reais do supracitado público.

O movimento pela integração emergiu mais como uma estratégia política e econômica do que propriamente uma ação a favor da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, uma vez que “surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos” (MENDES, 2006, p. 400).

Esta proposta apresentou um caráter ainda segregador, que em certa medida gerou práticas de exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiências não era aceita nas escolas públicas, e frequentavam classes separadas ou escolas especiais privadas e/ou filantrópicas. Um número irrisório de pessoas com deficiência teve algum tipo de acesso aos ambientes públicos de ensino. As matrículas efetivadas, além de reduzidas foram determinadas pelo tipo de deficiência, num processo de seletividade, “[...] pela limitação que o indivíduo apresenta” (PRIETO, 2006, p. 7).

Evidencia-se assim que, constantes foram os entraves que assolaram a educação especial no Brasil. À dificuldade de ingresso das pessoas com algum tipo de deficiência ao sistema comum de ensino se destacou como um dos principais obstáculos. A esse respeito, Mendes (2006, p. 397), destaca que:

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Permanece nesse período a falta de ações, medidas efetivas, por parte do governo brasileiro na garantia de acesso aos serviços públicos de ensino, uma escolarização qualificada a todas as pessoas com deficiências. Incentivou-se, sobretudo, ações privadas e assistenciais, possivelmente como uma forma de não

se responsabilizar pela educação desses alunos. Uma forte tendência segregativa que fez parte de toda a história da educação especial nacional.

O setor privado teve um importante destaque no cenário educacional brasileiro, apresentando uma estreita e articulada relação com o setor público, de tal modo que chegava a “[...] confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços” (KASSAR, 1998, p. 1). Estratégia política alienadora e discriminatória, que visava, sobretudo, à consolidação de seus próprios interesses, políticos e econômicos, mascarados pela pseudo-ideia de harmonia entre os setores referenciados.

Analisando as estratégias oficiais no que tange a educação especial no país, Kassar (1998) corrobora que as mesmas foram determinadas pelas ideologias, os discursos dominantes em cada época e destaca que,

O discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, como vimos, sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (KASSAR, 1998, p. 6).

Articulação essa, que colaborou significativamente com os constantes obstáculos enfrentados pela educação especial no Brasil, uma vez que sem o comprometimento devido, os avanços se estabeleceram a passos lentos, desproporcionais as reais necessidades e direitos dos indivíduos com deficiência ao longo dos tempos.

Para Mendes (2010, p. 106), “os resultados dos últimos 30 anos de política de ‘integração escolar’ foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública”.

O princípio de que os indivíduos é que eram responsáveis por seu acesso ou não a escola regular, de modo que tinham que se adequar aos moldes da escola, e não o contrário, culminou com a exclusão de grande parte das pessoas com deficiência, uma vez que, a escola dificilmente estava preparada fisicamente e qualitativamente para essa inserção. Provocando assim sua reclusão em classes separadas, perpetuando a segregação e exclusão.

Com a apropriação por parte do Brasil, dos discursos da inclusão escolar, posteriormente a esse período, a centralidade da questão passa a ser diferenciada. Focando, sobretudo, a modificação da própria escola para a adequação as necessidades educativas de todos os alunos, inclusive das pessoas com deficiências.

É nesse contexto que o processo de formação de professores, é defendido como condição indispensável ao trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva, principalmente quando se trata da inserção do público alvo da Educação Especial em ambientes comuns de ensino.

O processo de incorporação ao paradigma inclusivo no Brasil, a partir de análise do seu percurso histórico, exigiu diversas mudanças, e uma das principais foi à necessidade de modificação das políticas educacionais nacionais, que precisavam se adequar ao referido paradigma educacional. Para se compreender realmente o significado e resultados dessa adesão à proposta da Educação Inclusiva é necessário analisá-los a luz das políticas educacionais brasileiras que foram sendo implantadas no decorrer dos tempos.

## CAPÍTULO 2

### 2. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E AS DIRETRIZES POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Por 30 anos (1970 a 1990) o Brasil viveu exclusivamente sob a ótica e os princípios integracionistas, paradigma esse que embora tenha incitado o acesso das crianças com deficiências a escola pública, ao limitar essa inserção as condições individuais, as características orgânicas de cada indivíduo, fortaleceu a estigmatização, e conseqüentemente a exclusão generalizada dessa parcela da população aos bens culturais e educacionais públicos.

Chegando a década de 1990, o Brasil passa por um amplo movimento de reformas, especialmente no que diz respeito ao sistema educacional. As mudanças ocorridas a partir desse período envolveram, sobretudo, aspectos referentes à gestão dos sistemas educacionais, tanto a nível federal, como estadual e municipal, buscando formas de se adequar ao novo paradigma que viria a se estruturar no país, o da Educação Inclusiva.

Tais reformas foram se instituindo, principalmente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988), na qual estabelece como meta principal a universalização do ensino, definindo que todos têm direito a educação, e, ainda, que as pessoas com deficiências sejam atendidas “preferencialmente na rede regular de ensino”, princípios esses reiterados na Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), que também vem deliberar a Educação Especial como modalidade da educação geral.

A garantia de acesso a todos a educação nacional assim, começou a ser delineada, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que abriu espaço na sociedade política para novas discussões em torno do direito de todos à educação, especificamente, no que diz respeito às camadas inferiorizadas dessa sociedade, que historicamente foram marginalizadas. Está previsto na referida constituição que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

A Constituição vem garantir, a igualdade de direitos sociais e acesso aos processos educativos nacionais, inclusive dos “portadores de deficiência”<sup>4</sup> (BRASIL, 1988), no entanto, verifica-se que não há uma determinação precisa de como e onde seria desenvolvida a educação desse público, sinaliza apenas que tenham atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede regular de ensino”, não definindo claramente o lócus deste atendimento educacional. O termo “preferencialmente”, flexibiliza que pode ser ou não no ensino regular, que dependerá de algum fator também não informado na legislação. Sob um ponto de vista o preferencialmente, pode ser visto como uma indicação que prioriza as escolas regulares, e por outro confere a possibilidade de outras opções na escolha de serviços educacionais especiais.

Embora haja algumas lacunas, principalmente imprecisões e ambiguidades, no que tange a igualdade de direitos, sobretudo educacionais a pessoa com deficiência, de acordo com Mendes (2010, p.101), a Constituição Federal do Brasil,

[...] traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país.

Tornando-se assim um documento importante para o fortalecimento dos debates e discussões em torno de um conjunto de questões no país, tais como: democratização da educação, universalização do ensino no Brasil, até então pouco enfatizadas.

Segundo Mendes (2006), os fatores políticos e econômicos são os principais impulsionadores das ações governamentais. A adesão ao movimento pela Inclusão escolar, pela inserção dos alunos com deficiência a classe comum, foi significativamente influenciado por tais fatores, uma vez que,

[...] a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o

---

<sup>4</sup> Termo expresso no próprio documento da Constituição Federal do Brasil de 1988.

alunado com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 400).

O aspecto financeiro, desde as décadas anteriores, como já tinha sido mencionado, tem sido o principal incentivo do poder público para o desenvolvimento de ações referentes à educação de forma geral. Os interesses econômicos é que tem determinado os caminhos pensados para o sistema educacional brasileiro, e, que recai diretamente nas iniciativas propostas para a educação especial.

As estratégias políticas e econômicas foram às linhas mestras para o desenvolvimento do movimento inclusivo no país, e “[...] têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do estado nas políticas sociais” (MENDES, 2006, p. 400).

Apesar dos aspectos financeiros, é por influência de organismos internacionais, que os discursos sobre educação para todos penetram no Brasil, e o paradigma da inclusão se estabelece no seio da sociedade e da educação. O nosso país tenta se adequar aos padrões e princípios defendidos mundialmente, sem, contudo, se fundamentar em exercícios críticos e reflexivos, podendo ser classificada como “[...] o fruto de mais uma adoção ao modismo importado, e, especificamente influência da cultura norte americana [...]”, unidos no discurso da luta pela igualdade de direitos e contra a exclusão social e escolar (MENDES, 2006, p. 401).

Ideais impostos mundialmente que entraram e se estabeleceram no Brasil, ao ponto de ocasionar importantes transformações no sistema de educação nacional.

## **2.1 Marcos Mundiais que influenciaram o Brasil a aderir ao Movimento pela Inclusão Escolar**

No cenário mundial, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, no qual o foco era a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas. Momento em que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Segundo Mendes (2006), por se constatar nos países pobres e em desenvolvimento, no início da referida década, um grande número de pessoas sem acesso a educação básica,

sobretudo as crianças com algum tipo de deficiência, (100 milhões de crianças e jovens, e 600 milhões de pessoas com deficiências) <sup>5</sup>, os debates sobre esse impasse tornaram-se constantes e passou-se a reunir esforços, a repensar estratégias, mecanismos favoráveis ao acesso de todos à educação.

O marco mundial de propagação dos ideários inclusivos vincula-se ao documento resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994, na qual foi aprovada a Declaração de Salamanca, que estabeleceu o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, tendo o mesmo direito a educação e aos espaços educativos comuns que o restante da sociedade. Em conformidade com os princípios empregados na supracitada declaração e impulsionados pelos ordenamentos internacionais, muitos países passam a considerar “a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais” (BUENO, 1999, p. 8).

Foi a partir da Declaração da Salamanca que a filosofia da inclusão se propaga em todo o mundo, inclusive no Brasil, tornando-se um consenso entre os países, de ser uma proposta a ser efetivada, tanto em esfera social como educacional.

No nosso país, as problemáticas na área educacional eram inúmeras nesse momento, tais como: baixos níveis de desempenho escolar, o que determinou as constantes pressões internacionais para que o Brasil aderisse ao movimento de Inclusão total e adequasse seu sistema educacional as novas exigências e normatizações do paradigma em evidência e de ordem mundial (MENDES, 2011a).

As concepções típicas do modelo da integração, principalmente as que se referem à seletividade no acesso à educação comum, o enaltecimento a diferença, bem como ao processo de normalização e adequação do sujeito ao sistema educacional, condição necessária para sua inserção nos espaços escolares comuns, passam a ser questionadas e suplantadas. Os princípios da inclusão escolar referenciam a necessidade de tanto o sistema educacional como os ambientes escolares se ajustarem as necessidades de todas as crianças, logo

---

<sup>5</sup> Dados apresentados por Mendes (2006), no seu artigo “A Radicalização do debate sobre Inclusão escolar no Brasil”.

devendo passar por reformas para promover uma educação de qualidade a todas as crianças, meta principal desse movimento.

De acordo com Mendes (2006, p. 395) a inclusão estabelecia que, “[...] as diferenças humanas eram normais, mais ao mesmo tempo, reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política [...]”.

Ao contrário do movimento pela integração escolar, o paradigma inclusivo vem incitar a necessidade de os ambientes escolares se adequarem as características individuais de cada pessoa. De acordo com Prieto (2006, p. 8):

[...] na inclusão escolar o objetivo é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Neste caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim sendo, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

Verifica-se assim, que o movimento pela inclusão tenciona superar qualquer tipo de processos de exclusão, seja social, cultural, educacional. Observa-se uma força discursiva em relação à concretização na prática dos princípios inclusivos. A garantia de matrícula e frequência na escola pode ser considerada um passo importante, capaz de contribuir com o desenvolvimento educativo das classes marginalizadas da sociedade. Direito esse que por muito tempo lhes foi negado, sendo restrito a um atendimento médico e assistencial.

## **2.2 As Políticas educacionais brasileiras para a Inclusão Escolar**

No Brasil, a promulgação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) constituiu-se como um considerável avanço no tocante a educação inclusiva no país, sobretudo porque, revoga a orientação segregacionista que predominava a longos anos na educação, e, na própria sociedade. É a partir da referida lei que se estabelece a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiências nas classes comuns das escolas regulares.

Apesar da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) ser considerada o marco da atuação mais expressiva do poder público perante a educação das pessoas com deficiência, em legislações anteriores já havia orientações para o atendimento a esse público, assim denominados de excepcionais, tais como a LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961) e Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Entretanto, as mesmas serviram

“[...] mais para cumprir um dispositivo legal do que para atender de fato uma demanda de pessoas há séculos excluídas da escola” (COSTA, 2006, p. 36).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inspirou-se nos princípios da inclusão apontados na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), ratificando os direitos estabelecidos na Constituição de 1988, de garantia de acesso dos alunos “portadores de deficiências” a escola regular (BRASIL, 1988). Reiterando no Art. 4º, inciso III, que o atendimento educacional especializado seja “[...] gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Definindo ainda que:

**Art. 59º.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

Nesse sentido, observa-se que a conceituação no que se refere ao público-alvo da educação especial ganha uma diferente conotação, anteriormente nomeados de excepcionais nas Leis nº4.024/61 (BRASIL, 1961) e 5692/71 (BRASIL, 1971), passando então a serem denominados de “educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996), uma definição mais abrangente, assim como um sentido menos pejorativo do que termos anteriores utilizados.

Consta ainda na LDBEN (BRASIL, 1996), uma imposição aos sistemas de ensino, para garantirem meios e condições para escolarização de todos os alunos. Esse direito de acesso tem expressiva relevância, entretanto, não fica claro como esses sistemas serão apoiados efetivamente, sobretudo financeiramente, para se estruturarem e atender satisfatoriamente os princípios inclusivos apreçados na legislação, e ainda se os “estados e municípios podem realmente operacionalizar esse tipo de escola, uma vez que, para isto o governo brasileiro necessitaria dispor de maiores recursos à educação” (COSTA, 2006, p. 62).

Diante do exposto, verifica-se que tanto na Constituição de 88 como na LDB 96 houve pouco esclarecimento com relação aos tipos de recursos e onde deveria ser desenvolvido o atendimento educacional especializado, “ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular” (MENDES, 2006, p. 398). Os reflexos dessa imprecisão são evidenciados no próprio caminho traçado pela proposta inclusiva no país, na sua não materialização prática nas escolas brasileiras.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é regulamentado que:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, Art. 58).

Se consta na Constituição Federal de 1988 que deve-se promover educação igual para todos, e preferencialmente em ambientes comuns, o que se percebe, é uma centralidade na deficiência específica do aluno, se ele não possuir as referidas “condições específicas dos alunos”, será novamente segregado em classes especiais, e portanto, terá o seu direito de acesso ao ensino comum negado. Sendo assim permanecem vias para manutenção de práticas de exclusão.

Segundo Costa (2006, p. 57), pode-se entender que, a LDBEN 9.394/96 “supõe que em todos os municípios e/ou escolas existirão serviços especializados. Assim, o aluno será matriculado, mas sua permanência dependerá sempre dos serviços que a escola oferecer”, e como os ambientes escolares nacionais estão assolados por importantes problemas, tais como: falta de materiais, recursos, apoio especializado, profissionais com pouca qualificação para incorporação e atuação na perspectiva inclusiva, o processo de exclusão continua sendo uma constância.

Historicamente as pessoas com deficiências sempre foram classificadas e rotuladas com ênfase em suas diferenças, principalmente se suas características pessoais apresentam-se fora dos padrões estabelecidos culturalmente como normais. O tratamento que receberam no decorrer dos tempos esteve sempre ligado ao momento histórico vivenciado, as concepções, aos valores e crenças que foram sendo impregnados na sociedade e corroborados nas políticas implantadas.

Segundo Costa (2006, p. 53), “somos, no que a legislação refere-se, um país bastante avançado quanto aos direitos das pessoas, mas o grande problema está na exequibilidade desses direitos duramente conquistados e expressos na letra da Lei”.

Além da Constituição de 88 e a LDBEN 96, outras políticas marcaram o cenário inclusivo e contribuíram com as discussões em torno da educação especial,

tais como: Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), que estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais; Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001b), designa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c), que vem promulgar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, focalizando a questão da formação docente como estratégia para o desenvolvimento da inclusão escolar; Decreto nº 5.296 de 02 de Dezembro de 2004, estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e outras providências.

No Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010, aprovado pela Lei nº. 10.172/2001 consta uma indicação importante, a “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Tal documento veio instituir uma série de objetivos e metas para o avanço e desenvolvimento da educação das “pessoas com necessidades educacionais especiais” no país (BRASIL, 2001a). Especificando em seu primeiro objetivo a proposta de:

Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil [...] (BRASIL, 2001a).

Sinaliza assim, para o desenvolvimento de mecanismos favoráveis, entre outras coisas, ao ingresso das “crianças com necessidades educacionais especiais as escolas regulares”.

A Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001b) reafirma a determinação quanto à inserção dos alunos com deficiências nas escolas regulares, assim como impõe aos sistemas de ensino que se organizem de forma a possibilitar o acesso e o desenvolvimento educativo desse público. Estabelecendo que:

Art 2º 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.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2001b).

É especificado no referido documento, artigo 8º, que as escolas regulares possibilitem condições, meios e recursos para que esse acesso ocorra, definindo como pontos centrais: “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados”, “flexibilizações e adaptações curriculares”, “serviços de apoio pedagógico especializado”, entre outros (BRASIL, 2001b).

Deste modo, essa Resolução redefine assim alguns pontos importantes para a educação das pessoas com deficiências, a garantia de acesso à escola regular, exige que os sistemas se adequem as necessidades dos alunos, assegurando-lhes meios e recursos para tal, contudo, como nas políticas anteriormente discutidas, também deixa explícito a possibilidade de ocorrência desse atendimento não se desenvolver especificamente nas salas de aula comuns, uma vez que, especifica no art. 9º que “as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais [...]”, de forma transitória “[...] a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001b).

Assim como na LDBEN 1996, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001b) conceitua o que vem a ser a Educação Especial:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b)

É definido assim que a educação especial é uma modalidade complementar ou suplementar da educação geral, determinando que sejam oferecidos condições e recursos necessários para o atendimento educacional especializado. Consta-se ainda que, tal política expõe a possibilidade de os serviços especiais substituir a escolarização nas classes comuns, o que de alguma forma perdura uma proposta de educação baseada numa classificação das dificuldades e condições de cada pessoa. Embora não seja de todo ruim, uma vez que, diante das diferentes limitações que ainda padecem as classes comuns, em muitos casos a inclusão seria inviável.

Fica evidente, a partir da análise das políticas educacionais inclusivas, que há uma acentuada difusão dos princípios inclusivos, estimulando a todos que

constituem a educação, e a própria sociedade a se mobilizarem em busca de melhorar a educação no país, de adequá-la às exigências da escola inclusiva. Os progressos foram consideráveis, entretanto, as lacunas deixadas em sua constituição relegou esse processo apenas a esfera do discurso, provocando, sobretudo, a violação significativa dos direitos das pessoas com deficiências.

Nesse aspecto, Bueno (2008) avaliando as políticas brasileiras no que se refere às propostas para a educação das pessoas com deficiências, corrobora que,

[...] o Conselho Nacional de Educação, ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, contribui, propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para a manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira (BUENO *apud* BUENO e MELETTI, 2011).

Tais indefinições têm prevalecido consideravelmente nas diretrizes políticas nacionais até então estabelecidas, penalizando o processo inclusivo no país, e, conseqüentemente a educação das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

As políticas continuaram sendo estabelecidas, e trouxeram relevantes contribuições para o avanço da educação inclusiva no país tais como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI) de 2007, que trouxe importantes contribuições no que diz respeito a orientações e encaminhamentos para subsidiar o desenvolvimento das práticas educacionais e inclusivas nas escolas brasileiras (BRASIL, 2007); Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008); Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a); Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009b), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI) instituída em 2007 apresentou aspectos importantes para a educação Especial e inclusiva, tendo como objetivo principal: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e para tanto orienta os sistemas de ensino a garantirem aos alunos com “necessidades educacionais especiais” entre outras coisas: “Atendimento educacional especializado”; “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais

da educação para a inclusão escolar”; “Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (BRASIL, 2007, p. 8). Referencia ainda que o Atendimento educacional Especializado (AEE) na escola regular cumpra a função de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

Orienta desse modo, para que os alunos com algum tipo de deficiência tenham suas necessidades educacionais satisfeitas, com condições, apoio pedagógico especializado e recursos garantidos, além de apregoar que sejam em escolas regulares. Tais proposições evidentemente são importantes para o desenvolvimento do ensino inclusivo escolar, no entanto, as barreiras e carências das escolas públicas atuais comprometem significativamente o estabelecimento prático das orientações e normatizações no que se refere à Inclusão escolar.

A Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009b) também trouxe consideráveis disposições quanto à educação dos alunos com deficiência, definindo 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 (BRASIL, 2009b).

Reafirma a obrigatoriedade de matrícula do público alvo do AEE na escola regular e no Atendimento Educacional Especializado. Amplia-se ainda o público alvo do AEE, incluindo além de alunos com deficiências, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E no art. 12, reitera também a necessidade de formação especializada a modalidade de ensino comum e AEE.

Embora não tem se vislumbrado na prática expressivas mudanças quanto ao desenvolvimento de práticas realmente inclusivas nas escolas brasileiras (COSTA, 2006; MENDES, 2006), no que diz respeito às políticas públicas no país, verifica-se que importantes transformações foram se sucedendo, diferentes

reformulações foram feitas, e conseqüentemente, avanços consideráveis ocorreram, tanto no que se refere às discussões e debates em torno da educação das pessoas com deficiências, de sua inclusão nas escolas regulares de ensino, como da necessidade de recursos, de apoio pedagógico, e principalmente de formação de professores para o trabalho na perspectiva inclusiva.

A ostentação a igualdade de direitos, a ebulição dos debates nacionais eclodiram como esperanças em toda a sociedade, os discursos oficiais levaram a todos, principalmente a massa popular, a acreditar numa possível mudança na realidade excludente que por décadas assolava suas vidas. Contudo é notável que no nosso país a proposta de educação inclusiva não tem se efetivado, perdurando um modelo mais integração do que de inclusão. Tal como analisa Prieto (2003, p. 6) “se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados de 90, na prática é o modelo de integração escolar que ainda predomina”.

Sobre essa situação do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiências no Brasil, Mendes (2010, p. 107) afirma que:

A realidade hoje da educação de crianças com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

O fato de as políticas de educação inclusiva, no Brasil, não ser um ideal apoiado pelo amadurecimento de análises críticas da própria realidade brasileira, e sim a assunção de princípios prontos externos, é possível que isso tenha influenciado na não concretização dos objetivos traçados nas políticas educacionais até então instituídas nas legislações.

O movimento seria mais legítimo e teria maior possibilidade de sucesso se tivesse como lastro, uma história própria de conquistas e lutas pelo direito à educação das crianças e jovens com necessidades especiais. Infelizmente, essa não é a nossa realidade (MENDES, 2006, p. 401).

Mendes (2006) assinala que, nem mesmo o direito primeiro, de matrícula das pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>6</sup> na escola regular, garantido em lei, de fato avançaram, de acordo com a demanda da realidade nacional.

Alguns estudos (MARTINS, 2009; MICHELS, 2009; PLESTCH, 2009; VELTRONE e MENDES, 2007), demonstram a realidade do processo inclusivo no

---

<sup>6</sup> Conceito utilizado pela própria autora supracitada.

país, revelando, sobretudo, o quanto os ambientes escolares estão totalmente despreparados para essa incorporação.

O acesso desse público ao ensino comum implica no desenvolvimento de estratégias para a permanência qualificada dessas pessoas, ou seja, professores com melhores qualificações, condições e recursos adequados às necessidades de todos, que viabilizem assim uma aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento pleno de cada um. O que não se vislumbra na realidade das escolas brasileiras.

[...] estudos nacionais indicam que, mesmo para as poucas matrículas existentes, faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns (MENDES, 2006, p. 399).

A esse respeito, Bueno (1999), analisa que, mesmo com a adoção do modelo inclusivo, a exclusão não deixou de fazer parte do sistema educacional brasileiro, continuou a fazer parte da vida do alunado com deficiências, tanto no que se refere ao ensino comum como o ensino especial.

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre). Por sua vez, o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais [...] (BUENO, 1999, p. 11).

Não é com a simples inserção do público-alvo da educação especial na escola que se efetivarão os princípios da educação inclusiva, é salutar democratizar o ensino, mas garantir a permanência do aluno e sua inclusão escolar. (BUENO, 1999).

### **2.2.1 As Diretrizes educacionais Inclusivas atuais**

As mais recentes legislações instituídas que destacam a questão da educação inclusiva são: Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020 (BRASIL, 2011a); e o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.

O novo Plano Nacional de Educação, correspondente ao decênio 2011 a 2020 delega algumas estratégias para a possível adequação da educação as propostas inclusivas. A Meta 4, que faz referência a inclusão escolar, propõe:

“Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011a, p. 23).

Dentre as propostas de ações estratégicas apontadas no documento em questão para a garantia de acesso e permanência do público alvo da educação especial e inclusiva está: implantar salas de recursos multifuncionais na rede pública para o aumento da oferta de atendimento; fomentar a formação continuada de professores para o AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino comum e o AEE; acompanhar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada; garantia de transporte acessível; disponibilização de material didático acessível e educação Bilíngue Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nas escolas (BRASIL, 2011).

Tal documento especifica pontos importantes para o desenvolvimento da inclusão escolar no país, apregoa maior oferta no que diz respeito ao atendimento educacional especializado, foca em uma das questões essenciais nesse processo, a formação continuada de professores, propõe a garantia de condições físicas e materiais para a inclusão e permanência dos alunos com deficiência na escola regular. Embora muitos aspectos ainda necessitem serem reformulados para a materialização do ensino inclusivo, a legislação em questão propõe alternativas que podem avançar o processo no país.

O recente Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, veio corroborar, pelo menos em tese, mecanismos de efetivação dos direitos desse grupo de pessoas, apontando como objetivo principal: “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b).  
Estabelecendo para tanto:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
- III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; (BRASIL, 2011b).

Nesse conjunto de documentos supracitados algumas estratégias são imperativas para a possível consolidação dos princípios inclusivos nas escolas

públicas brasileiras, vale destacar, no entanto, que o desafio maior é transformá-las em ações concretas, que venham ultrapassar as barreiras existentes na realidade escolar do país.

Os processos excludentes, discriminatórios e segregativos que fizeram parte de toda a história da educação brasileira não serão desconstruídos com um “passe de mágica”, demanda-se projetar transformações e reestruturações maiores (BUENO, 1999, p. 11). Tornando-se imprescindível que os princípios inclusivos deixem de ser encarados apenas como uma exigência legal e passem a fazer parte integrante das práticas sociais em sociedade e na educação de forma efetiva.

Nesse sentido, é mais que evidente que o papel maior para o desenvolvimento prático e efetivo recai sobre as instancias governamentais, que necessitam operacionalizar e promover transformações significativas na educação do país, visto que,

A sociedade brasileira tem a responsabilidade e o compromisso de pagar essa dívida social com a educação, pois, entre outros dados, ainda há um número inaceitável de jovens e adultos analfabetos, há alunos em idade de início da escolarização que não estão frequentando nossas escolas, os índices de evasão e a repetência escolar ainda precisam ser diminuídos, a educação infantil atinge um percentual quase inexpressivo de crianças, principalmente de 0 a 3 anos, e continuam restritos o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino [...] (PRIETO, 2006, p. 129).

Sendo assim, há ainda no Brasil uma necessidade impreterível de transformações práticas, de maiores investimentos para que o país exceda a dimensão discursiva para concretizar ações inclusivas de fato.

As transformações aqui pontuadas perpassam pelas condições atuais de funcionamento das escolas, desde a questão estrutural, física, a falta de recursos, o fazer pedagógico do professor, que necessita ser repensado para melhor atender, via processo de escolarização as necessidades educacionais de todos os alunos.

É em meio a esse contexto, de demandas por transformações nas legislações brasileiras, ocasionadas principalmente pelo Paradigma da Inclusão escolar, que se desencadeia outra importante necessidade, a oferta de formação de professores que lhes possibilite suporte necessário para atuarem na referida realidade. Segundo Prieto (2006, p. 18) “uma ação que deve marcar as políticas públicas de educação é a formação dos profissionais da educação”.

A formação de professores vem ao longo dos tempos sendo alvo constante de interesses de variados pesquisadores, assim como ganhou determinada evidência nas políticas educacionais brasileiras. Realidade essa que merece ser analisada, tanto o que evidenciam as políticas, as propostas e os processos formativos estabelecidos no que se refere ao desenvolvimento de sistemas de ensino inclusivo, como os estudiosos do assunto.

## CAPÍTULO 3

### 3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A propagação dos ideários inclusivos (década de 1990) tem influenciado o panorama político, econômico e social brasileiro, refletindo em transformações em diversos setores da sociedade, e com grande impacto no setor Educacional, que atualmente enfrenta constantes desafios, principalmente no que se refere à atuação dos professores perante o contexto inclusivo, imbuídos no discurso da não “preparação”, com grande expressividade os professores do ensino comum.

De acordo com Oliveira e Santos (2011) esse sentimento de não preparação para a atuação com os alunos com deficiências está imbricado em questões pessoais e formativas dos professores do ensino comum.

[...] se constitui em um dos fatores de insegurança dos professores em ‘aceitar’ a inclusão escolar. Essa não preparação pauta-se principalmente no discurso de ausência de conhecimento sobre Educação Inclusiva tanto na formação inicial quanto na continuada (OLIVEIRA e SANTOS, 2011, p. 190).

O significado que os professores têm dado a seus anseios, medos, dúvidas, preconceitos, e ao próprio processo de inclusão, assim como a sua dita não preparação possivelmente tem contribuído negativamente para o quadro educacional vivenciado pelo país, especialmente no que diz respeito aos alunos público alvo da educação Especial. Embora seja evidente que os problemas educacionais brasileiros vão muito além dessas questões.

As exigências impostas pelo paradigma da inclusão, especialmente no que tange à educação, estão relacionadas a questões cruciais, como o próprio ensino ministrado, as práticas desenvolvidas em sala, e especialmente a formação do professorado. Num processo de busca pela ressignificação das práticas escolares, de modo a se adequarem as necessidades educacionais de todos os alunos.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 24), afirmam que na sociedade contemporânea a luta pelo direito a diferença ganhou expressividade e fortalecimento, impulsionado principalmente por diferentes movimentos, e são as ações, reivindicações dos mesmos que promovem determinados impactos na educação, “[...] especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto na formação dos professores”.

Os desafios candentes que são colocados ao governo da educação e às suas políticas, em particular às questões da formação de docentes e de seu trabalho, têm-se originado dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e demandas e geram suas reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Esses desconfortos relacionam-se a novas posturas ante as injustiças sociais, marcadamente as injustiças de *status* social, que estão relacionadas com a ordem cultural em nossa sociedade, aliada às possibilidades de sobrevivência digna (GATTI, BARRETO e ANDRÉ 2011, p. 24).

Todas as pessoas, independente de cor, raça, religião, de ter deficiência ou não, possuem características próprias, formas de agir, pensar e aprender distintas, e é nessa perspectiva, respeitando as especificidades de cada aluno, de acordo com os princípios inclusivos, que a educação deveria se pautar, para suprir as necessidades de todos, de forma que tenham condições de desenvolverem suas capacidades e potencialidades.

O aumento expressivo da quantidade de alunos com deficiências nos ambientes públicos de ensino, especificamente nas classes comuns, ocorrida principalmente no final do século XX, por orientações presentes na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), e outros instrumentos legais, gerou grandes desafios aos sistemas escolares, e especificamente aos profissionais da educação, uma vez que se tratava de um novo processo, no qual a maioria dos professores não estava habituada e qualificada para atuar em meio tão heterogêneo, devido ao fato de que até esse momento uma quantidade mínima de alunos com deficiência tinha acesso ao ensino comum, embora em leis de décadas anteriores já se mencionasse atendimento em escolas regulares.

Bueno (1999) afirma que não é apenas por ordem legal que se garantirá a efetividade do processo inclusivo nos ambientes escolares regulares, sem uma avaliação real das necessidades, das condições vivenciadas pelas escolas, assim como sem um planejamento prévio e temporal, como foi o caso do movimento pela inserção das pessoas com deficiência em espaços sociais comuns, sem que os mesmos se transformassem para recebê-las. A inclusão escolar deve acontecer de forma:

[...] gradativa por ser necessário que tanto os sistemas de Educação Especial como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular.  
[...] contínua, no sentido de ampliação constante dos processos de inclusão, para que essa inclusão não se baseie, novamente, nas supostas

dificuldades genéricas de alunos, professores e escolas abstratos [...] (BUENO, 1999, p. 12).

O paradigma inclusivo, nos moldes em que tem se desenvolvido, abalou as estruturas organizativas da sociedade e da educação brasileira. Não é difícil se entender o porquê de tal fato, historicamente tal sociedade viveu a sombra de um modelo segregativo, que isolava, excluía as pessoas consideradas anormais, que não assumia responsabilidades pelas suas vidas e por sua educação; cabendo apenas à família tal responsabilidade.

A educação como parte essencial desse contexto não seria diferente, uma vez que por séculos a escola serviu aos interesses de uma classe dominante (dos ditos normais), e conseqüentemente como reprodutora de seus processos excludentes. Os recursos, os métodos de ensino, assim como a formação dos professores foram pensados e desenvolvidos nos padrões tradicionais de uma classe considerada normal, para atenderem as suas necessidades.

Diante do exposto, a resistência, a alegação dos professores de não se sentirem preparados para atuar perante uma classe diversificada, mediante os princípios inclusivos, era um fato a ser esperado e pensado.

Se um dos objetivos da proposta inclusiva é:

[...] desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, sempre solicitando apoio de instituições e especialistas quando se fizer necessário [...] (CAPELLINI e MENDES, 2004, p. 599).

Professores sem os conhecimentos necessários, no mínimo básicos, sobre a realidade a ser trabalhada, por meio de experiências práticas e saberes advindos de formações nos parâmetros inclusivos, como é o caso dos professores que tiveram que encarar esse processo desde o começo da estruturação do paradigma, possivelmente apresentarão significativas resistências, e conseqüentemente, é possível que tenham dificuldades para desenvolver um ensino, dito adequado, a todos os alunos, e principalmente em promover a real inclusão escolar dos alunos com deficiências. Provavelmente apenas conseguirão fazer um acolhimento desses alunos nos ambientes regulares, em cumprimento às determinações legais.

Perante essa realidade o imperativo pela formação de professores se tornou evidente, visto que não adianta somente inserir, é mister desenvolver maiores

ações e investimentos para consolidação desse acesso, e a qualificação de todos os profissionais que constituem a educação vem se destacar como um dos importantes meios para o alcance desse objetivo. Segundo Capellini e Mendes (2004, p. 598), “a complexidade do processo de ensino-aprendizagem está de modo geral relacionada à formação precária dos professores que somente dominam os métodos passivos”.

Considerando a premissa da Inclusão escolar, do desenvolvimento de um ensino de qualidade a todos os alunos, é preciso que se promovam meios para tal, como condições e recursos adequados e uma melhor qualificação profissional dos professores, que contribua com práticas pedagógicas favorecedoras da permanência qualificada dos alunos na escola.

Nesse sentido, Prieto (2006, p. 18) afirma que “a formação de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum”.

A inclusão escolar implica na democratização do acesso a espaços sociais, como a escola, que deve servir a todos da mesma forma. Contudo não se trata da simples inserção dos alunos com algum tipo de deficiência nas classes regulares, supõe, sobretudo, investimento na qualidade do ensino e aprendizagem, que fundamentalmente está interligado a qualidade na formação do professorado no país. A formação de professores passa assim a ter papel significativo no processo de inclusão escolar, sendo foco constante de debates nacionais e internacionais.

Segundo Alves e Jesus (2011, p. 17), as transformações decorrentes do período que introduziu os princípios da educação inclusiva “têm repercutido e provocado implicações na formação inicial e continuada dos profissionais da área”.

A formação para a atuação na Educação Especial apareceu referenciada por volta de 1970, momento em que surgiram os primeiros cursos de graduação, além de programas de pós-graduação na área específica de Educação Especial. A partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil, à formação em nível superior ganha determinada ênfase, uma vez que o tipo de ensino demandado pelo paradigma inclusivo exige formações mais especializadas. Entretanto o realce a esse nível de ensino permanece, especialmente, até a promulgação da LDB 96 (BRASIL, 1996), visto que tal documento passa a aceitar formação também em nível médio para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais (BUENO, 1999; MENDES, 2011a).

Mediante a promulgação da referida lei, os cursos de Formação de professores em todo o país começam a entrar num processo de reformulação curricular, de forma a buscarem se adequar as orientações estabelecidas em seus artigos. Segundo Capellini e Mendes (2004, p. 598) “praticamente todos os cursos de formação de professores se encontram, na atualidade, em reestruturação, atendendo as necessidades das reformas impostas pela LDB e do decreto que instituiu a criação dos institutos superiores de educação”.

O professor embora tenha sido historicamente tão desvalorizado e discriminado, relegado a padrões sociais inferiorizados, baixa remuneração, condições de trabalho inadequadas, e muitas vezes precárias, vem a ser um importante elemento no cenário inclusivo, principalmente para a promoção de uma educação de qualidade. Sobre a realidade dos professores Jesus (2008, p. 77) analisa que são eles que:

[...] no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças e jovens.

Nesse sentido, é candente que a importância do papel desse profissional para o desenvolvimento da educação, e principalmente para o progresso da inclusão escolar no país, seja reconhecida e valorizada, assim como sua formação seja uma primazia nas políticas e ações públicas. No contexto da educação inclusiva há a necessidade premente de professores formados para a atuação com os alunos com deficiências.

Mendes (2011a) destaca que no Brasil, o processo de formação de professores na área de educação especial assumiu diferentes formas. Os estados brasileiros não seguiram uma determinação formativa unificada, visto que,

[...] alguns priorizaram os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, e outros ainda na formação específica em nível superior. Toda esta diversidade de propostas apontava para uma falta de diretriz política para a formação de professores para a educação Especial [...] (MENDES, 2011a, p. 133).

Para Bueno (1999), os cursos de formação que foram sendo desenvolvidos no país, trabalharam a questão da educação especial por meio do estabelecimento de disciplinas que priorizaram uma ou outra deficiência, tendo como foco as dificuldades específicas, não sendo realizada sob uma perspectiva

abrangente, e, no entanto, a inserção de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais se tornou constante, e os professores necessitam de uma melhor formação, de conhecimentos mais aprofundados e avançados, que contribuam para um trabalho mais condizente com as especificidades dos mais variados alunos.

Pletsch (2009, p. 150) explica que em nosso país, “a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”. A filosofia inclusiva assim, sem os meios essenciais para sua consolidação, permanece ativa apenas nos discursos, e a realidade na estagnação de forma clarividente.

O investimento na formação de professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, não resolverá todos os problemas educacionais, mas contribuirá com a materialização de princípios inclusivos capazes de transformar as escolas e os professores.

Conforme Prieto (2006, p. 129) em meio às possibilidades para a superação dos problemas e obstáculos que assolam a educação nacional, sobretudo o ensino dos alunos com deficiências, “[...] parece ser uma referência consensual investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação”.

Os encontros de formação assim são considerados como importantes lócus de aprendizagem docente. Os professores são eternos aprendizes, para tanto necessitam estar em contínuo processo de aprendizagem, para que assim possam construir diferentes conhecimentos, e nesse processo repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas, além disso, torna-se imprescindível que as mudanças ocorridas no mundo, nas tecnologias e na própria educação sejam acompanhadas, e os lugares possivelmente mais propícios a essa aprendizagem são os espaços de formação, seja inicial ou continuada.

A obrigatoriedade do acesso dos alunos com deficiências no ensino regular, com uma escola bem estruturada; com condições materiais e pedagógicas adequadas, capaz de atender e educar a todos com igualdade; de professores com perfis diferenciados, dotados de novos conhecimentos, “capacitados” e aptos a trabalhar em meio à diversidade e desenvolver um ensino de acordo com as especificidades de todos os alunos, promovendo assim uma aprendizagem efetiva e de qualidade, são as exigências e necessidades prementes do Paradigma da

Inclusão Escolar. Diante desse contexto é que os olhares se voltam para a questão da Formação de recursos humanos na área de Educação Especial como estratégia para o desenvolvimento do processo inclusivo educacional.

No Brasil, foram estabelecidas diferentes diretrizes políticas que evidenciam esse imperativo pela formação, principalmente dos professores, para a atuação na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, indicando sua importância para a consolidação dos princípios inclusivos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), baseada nas normatizações internacionais, no que diz respeito ao acesso dos alunos a rede regular de ensino, estabelece, art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos “alunos com necessidades especiais” entre outras coisas:

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

Fica evidenciado assim, que para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, os professores demandam formações diferenciadas, adequadas aos parâmetros inclusivos, e que o sistema de ensino garanta essa qualidade de formação aos professores, para que possibilitem as condições necessárias para o acesso dos “alunos com necessidades especiais” nas escolas regulares (BRASIL, 1996).

A respeito do tipo de formação necessária para o processo de Inclusão escolar, Alves e Jesus (2011, p. 26) refletem que:

Carecemos de uma formação de profissionais da educação que, do ponto de vista teórico-prático, articule uma nova concepção de singularidade, ou seja, de dignidade humana. Entendemos que a formação necessariamente, deve se situar na articulação entre os debates teórico-práticos gerais e as dimensões singulares e particulares de cada espaço e sujeito.

Um processo no qual prevaleça conhecimentos que levem o sujeito (no caso professor) a compreender e aprender a trabalhar mediante a realidade de cada ser humano, valorizando todos segundo suas singularidades próprias, articular conhecimentos mais aprofundados, assim como reflexões teórico-práticas sobre o alunado, e a realidade do fazer pedagógico em meio a essa heterogeneidade, bem como suprindo as barreiras, impostas pelo meio social, que impedem seu desenvolvimento educacional. Um dos grandes desafios a serem efetivados no cenário educacional.

Oliveira e Santos (2011), por sua vez, explicam que:

[...] a Educação Inclusiva aponta para uma concepção mais abrangente na formação do educador que transite com os saberes sociais, políticos e culturais do magistério e das diferentes áreas do conhecimento sobre necessidades especiais. Uma formação geral que envolva os fundamentos e os problemas psicossociais, éticos e políticos da Educação e uma formação específica, voltada para a singularidade, para as necessidades e para as potencialidades individuais, bem como de uma formação crítica, que possibilite ao educador conhecer a complexidade dos diversos “grupos de comprometimento” e ser capaz de engajar-se (e atuar) politicamente na luta por uma sociedade e Educação Inclusivas (OLIVEIRA e SANTOS, 2011, p. 192).

No atual contexto da educação brasileira, como e onde se dará a habilitação dos professores para atuarem no ensino comum? A legislação alerta apenas para que sejam capacitados. O que se caracteriza como uma possível inconsistência das proposições políticas estabelecidas em meio as diferentes demandas ocasionadas das práticas com os alunos público da educação especial.

Reafirmando as indicações presentes na LDB (1996), a Resolução n.º 2 CNE/CEB de 2001 vem deliberar que os professores do ensino comum e especial sejam capacitados e especializados para oferecer atendimento aos alunos com necessidades especiais, especificando no art. 18 que:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...].

§ 3º Os professores especializados em educação especial 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 (BRASIL, 2001b).

O documento em questão faz assim uma expressiva distinção entre os profissionais atuantes na educação: os capacitados (ensino comum) e os especializados (atendimento educacional especializado); apresenta ainda o perfil exigido a cada um e o nível em que devem ser formados, entretanto, apesar de sua instituição ter ocorrido anos depois da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), continua admitindo professores com formação em nível médio, e que apenas comprovem que tenham estudado algum conteúdo a respeito da educação especial.

Conforme afirma Prieto (2003, p. 148):

[...] toda e qualquer proposta que se faça sobre formação de professores em educação só terá sentido se pensada no contexto maior da formação do professor da educação básica e do ensino superior. Separar essas discussões é criar ou acentuar o hiato existente entre o ensino comum e especial.

É imprescindível que todos os professores, do ensino comum e ensino especializado, sejam uma prioridade, principalmente no que diz respeito a sua melhor qualificação profissional, com formações bem elaboradas, planejadas, organizadas e desenvolvidas para que atendam satisfatoriamente as necessidades pedagógicas dos supracitados. E num processo de articulação entre as modalidades de formação, de tal forma que uma complemente a outra, não como o preenchimento de uma lacuna, mas uma continuação da outra.

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), há evidências da preocupação com formação de recursos humanos para o atendimento aos educandos especiais:

[...] não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001a).

Sendo assim, a qualificação dos profissionais da educação cumpre papel determinante nesse processo. Portanto, maiores investimentos nessa área necessitam serem promovidos, considerando que “[...] ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto”, e, não há como promover um ensino capaz de atender e suprir as necessidades de todos os alunos sem que se tenham professores capacitados, com uma base firme e concreta de conhecimentos a respeito do tipo de ensino a que a educação inclusiva exige (PRIETO, 2006, p. 20).

Para que os princípios da Inclusão escolar, de igualdade de acesso à educação e democratização do ensino público, sejam concretizados, é mais que urgente que de fato o sistema de ensino brasileiro seja repensado, modificado, e que a formação qualitativa dos professores faça parte essencial desse processo de mudança. A esse respeito Prieto (2003), analisa que a formação de professores (inicial e continuada) é uma das alternativas fundamentais para que o discurso de qualidade do ensino se concretize.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, traz como foco a questão da formação em nível superior, estabelecendo no art. 2º, inciso II, que os cursos nesse nível prevejam em sua organização curricular formações que promovam “o acolhimento e o trato da diversidade”, e no art. 6º, inciso II, “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002).

Os cursos de formação de professores para atuarem na área específica de Educação Especial, eram desenvolvidos desde 1970 no interior dos cursos de Pedagogia, tal como descreve Bueno (2002) havia no Brasil até meados do ano 2000, 31 cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (BUENO *apud* MENDES, 2011a).

Bueno (2002) menciona ainda que, no que se refere a cursos de nível superior em Licenciatura Plena em Educação Especial, havia no Brasil apenas um até esse período, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria, sendo ampliado para dois, com a criação de uma Licenciatura específica em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos.

Os cursos de Pedagogia foram os principais meios utilizados para formar os professores, na perspectiva inclusiva, no país. Contudo no ano de 2006 a Resolução CNE/CP Nº 1 (BRASIL, 2006) que reformulou o curso de Pedagogia vem extinguir as habilitações, e dentre elas a habilitação em Educação Especial (MENDES, 2011a).

Em meio às constantes imprecisões, pouca clareza nas definições no que diz respeito à questão da Inclusão escolar nas legislações brasileiras foi instituída em 2007 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), tratando exclusivamente de questões relacionadas à educação especial e inclusiva. Tal documento vem determinar que, para a promoção de uma educação que atenda as necessidades de todos os alunos é necessário que os sistemas de ensino garantam, sobretudo, “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 08). Definindo ainda que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a

sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, 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, 2007, p.11).

As orientações em torno da qualificação dos profissionais da educação, principalmente dos professores, que contemplem aspectos relacionados à educação para a diversidade, para o atendimento as demandas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar foram significativas, o que expressa a importância da formação inicial e continuada de professores.

O Plano Nacional de educação, referente ao Decênio 2011-2020, o mais atual documento estabelecido, destaca a relevância de se promover melhores formações aos professores, referenciando que, “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito a educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (BRASIL, 2011a, p. 93). Enfatizando ainda que:

Além da Formação em nível superior na área de atuação, é desejável que os professores aprofundem seus conhecimentos por meio de cursos de pós-graduação. Ao passar por esses cursos, sejam *strict sensu* ou *lato sensu*, os professores são expostos a metodologias científicas, aprofundam seus conhecimentos, ampliam seu olhar com relação à sala de aula e, conseqüentemente, tem maior propensão a estimular o raciocínio científico em seus alunos (BRASIL, 2011a, p. 93).

Fomenta assim a importância de formações mais aprofundadas para o desenvolvimento de um ensino melhor a todos os alunos, incitando para que além do ensino superior os professores tenham a oportunidade de obter conhecimentos a partir de outros níveis mais elevados.

No que se refere às proposições relacionadas à inclusão escolar, é estabelecido no citado documento que em meio a medidas para a concretização do objetivo de garantir a universalização do ensino aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas, níveis e modalidades é delimitado que “[...] os estados partes adotarão medidas de apoio necessárias no âmbito da educação regular” (BRASIL, 2011a). O que nos remete a ideia de que estará imbricada a questão da Formação de professores. Não estando especificada, em termos explícitos, essa formação para a atuação na educação inclusiva.

Dentro da política educacional, a formação de professores merece mais esclarecimentos, definições claras e investimentos em programas e cursos qualificados de formação inicial e continuada, de modo que a educação dos professores seja um dos enfoques principais no país.

Conforme analisa Bueno (1999, p. 17),

[...] os governos, tanto federais como estaduais, têm se escudado na “eterna provisoriedade” para não investirem, maciçamente na formação em nível médio, já que a elevação da formação para o ensino superior foi sempre colocada como meta, mas constantemente relegada para “futuro incerto”.

Verifica-se deste modo uma expressiva desvalorização no que diz respeito à qualificação do professorado no país, não lhes possibilitando oportunidades de maiores aprofundamentos, de formação em contextos de ensino mais elevados, no caso do ensino superior, descaracterizando assim tal modalidade de formação.

Ainda segundo Bueno (1999), a prioridade no país tem recaído sobre a formação continuada, considerando o processo formativo em serviço um importante meio para se preencher possíveis lacunas e promover a qualidade do ensino. O que fez com que tal modalidade de formação ganhasse expressiva evidência ao longo dos anos.

### **3.1 A Formação Continuada para a Inclusão escolar: algumas diretrizes políticas**

Diante do contexto que se encontra a questão da formação inicial, permeada por constantes indefinições, tal como se verifica na legislação brasileira, com muitas exigências ao papel do professor no contexto da educação inclusiva, e em contrapartida, há uma restrição de possibilidades de ofertas de cursos para a formação inicial, recaiu sobre a formação continuada uma responsabilidade, de muitas vezes resolver as lacunas na formação inicial e ainda os problemas que emergem da prática pedagógica do professor (BUENO, 1999; RABELO, 2012).

Nacionalmente algumas legislações têm dado enfoque à formação continuada. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) nas disposições gerais para os profissionais da educação está previsto o direito à formação e qualificação dos professores, por meio da oferta de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, bem

como “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 20).

Na mesma direção a Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001b), confirmando o que referencia a LDBEN (BRASIL, 1996), estabelece no art. 18 que:

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério 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.

Fica evidente a orientação para a promoção de formação continuada. No entanto, em termos ideais, tais proposições não vêm sendo suficientes para suprir as necessidades e demandas emergenciais da prática com os alunos que necessitam de um apoio diferencial.

O Plano Nacional de Educação de cerca de uma década atrás (BRASIL, 2001a) faz referência à formação continuada dos professores. Afirmando que tal modalidade,

[...] assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001b, p. 66).

Tal legislação demonstra assim que se trata de um tipo de formação importante para a qualidade do trabalho pedagógico dos professores, para tanto devendo ter uma atenção maior. Imprescindível mesmo seria que de fato a referida questão fosse uma prioridade, e transformações concretas acontecessem.

São indicadas diretrizes para propostas de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva aos professores que estão em exercício de sua função, mencionando o desenvolvimento de “cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais”, garantia da Inclusão nas escolas e formação dos professores para atuarem nessa perspectiva. Deixa explícito ainda que, tais propostas de formação em serviço possam ocorrer por intermédio de programas à distância.

De acordo com Prieto (2006, p. 22) cabe se questionar se “[...] as mudanças de atitudes e valores dos professores, bem como de sua percepção da representação social dessas pessoas, podem ser enfrentadas por programas não presenciais”.

Para Prieto (2006), o plano em questão não é claro, traz imprecisões quanto à responsabilidade sobre tais formações em serviço, deixa-se margem para

a interpretação de que tal incumbência seria da própria escola, assim como não esclarece em que momentos ocorreriam. Demonstrando assim o imperativo por reformulações, transformações teórico-práticas das diretrizes políticas, principalmente no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação na perspectiva inclusiva.

No atual Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2011a), de 2011 a 2020, é tratada a Formação continuada de professores como um dos elementos necessários para o progresso das ações em prol da Inclusão escolar. Determinando que dentre os estratégias para esse avanço está previsto:

[...] Implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns para a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino; fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas; articulação entre ensino regular e o atendimento educacional especializado, realizado em salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas [...] (BRASIL, 2011a, p. 25).

Além da proposição acima referenciada, o plano, apresenta como meta: “[...] garantir a todos formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2011a, p. 93). Ratificando assim a prioridade dessa modalidade de formação de professores.

É corroborado ainda pelo PNE (BRASIL, 2011a, p. 93), que:

A formação continuada por meio de cursos de atualização/treinamentos oferecidos em horários de serviços permite que o professor se atualize e esteja permanentemente fazendo a ligação entre teoria e prática, fundamental para o bom desempenho em sala de aula.

Relatando assim que se trata de um momento, um processo importante para o trabalho, para a prática pedagógica dos professores. O que se espera é que realmente não só se reconheça a relevância desse processo para a vida profissional dos professores, mais que tais proposições e metas sejam efetivadas, de forma que os direitos apregoados nas recentes legislações PNEEI (BRASIL, 2007, p. 8), de garantia de “[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”.

No Decreto Nº 7.612 de 2011 (BRASIL, 2011b, p. 01), está presente a “garantia de um sistema educacional inclusivo”; e confirmado no documento anteriormente discutido (BRASIL, 2011a, p. 01), o qual garante “universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição

educacional”. Espera-se que sejam realmente validados e transformem a realidade educacional de todos os alunos, especialmente dos que possuem algum tipo de deficiência.

Com vistas a dar resposta à demanda por formação de recursos humanos para à implementação das políticas de educação especial e inclusiva, o Ministério da Educação/MEC junto a Secretaria de Educação Especial (SEESP) criaram algumas iniciativas formativas, desenvolvendo alguns programas e ações, destaque para: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; e, Programa de formação em Educação Inclusiva.

O programa Educação Inclusiva: direito à diversidade se desenvolve desde o ano de 2003 e apresenta como intuito:

Promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2009)

Já o Programa Formação em Educação Inclusiva tem como finalidade: “fomentar a oferta de cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do AEE; na modalidade à distância, por meio das instituições públicas de Educação Superior” (MENDES, 2011a, p. 139).

Verifica-se que iniciativas foram sendo desenvolvidas, ações e programas foram implementados, por intermédio da SEESP, entretanto, a oferta desses serviços não tem respondido de forma satisfatória as demandas de formação na perspectiva inclusiva apresentadas pelos profissionais da educação. De acordo com Mendes (2011a, p. 143) tais propostas:

[...] têm a característica de atender a uma demanda emergencial, sem resolver a lacuna na formação inicial, o que faz com que eles tenham capacidade limitada de resolver o problema da falta de formação inicial generalizada, além de perpetuar a necessidade de compensar uma formação inicial deficitária. Independentemente do conteúdo e da forma, pode se questionar se um curso de apenas 40 horas seria efetivo o suficiente para formar gestores e educadores.

Persistindo assim as lacunas na educação brasileira. Embora a formação dos professores seja apenas um dos desafios a ser superado para que se desenvolva o processo inclusivo e o avanço da educação no país.

Rabelo (2012), em análise as literaturas na área da formação de professores para a educação inclusiva, afirma que,

[...] as propostas de formação continuada desenvolvidas como programas nacionais, parecem ter pretensões ousadas de atingir os municípios de todo o Brasil, mas que em sua materialidade, estão distantes de sanar os desafios para a construção de sistemas de ensino inclusivos e as demandas por formação de professores para o ensino comum e ensino especial [...] (RABELO, 2012, p. 47).

Fica claro que não basta somente propor iniciativas de formação, é necessário possibilitar meios e condições para a sua consecução, dentre muitas necessidades: infraestrutura adequada, currículo bem elaborado, formadores melhor qualificados, tempo e recursos disponíveis aos professores, entre outros.

Devido a sua importância, a representatividade no contexto educacional, sobretudo no que diz respeito à qualidade do fazer pedagógico dos professores:

[...] a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p. 19).

O processo formativo é importante e necessário para o desenvolvimento qualitativo dos professores, principalmente para a ampliação de seus conhecimentos, de suas competências para o trabalho mediante a diversidade. Constituindo-se, portanto, uma prioridade dos sistemas educacionais, de forma a promoverem melhores condições de aprendizagem a todos os alunos, de acordo com suas peculiaridades.

A formação dos professores para a inclusão não se efetiva com práticas ultrapassadas e tradicionais, deve ser diferenciada,

[...] e se na política de formação de professores mantém-se a-crítica, sem envolver os atores educacionais no processo de reflexão sobre a sua prática, centrada em conteúdos específicos e sem discutir os pressupostos da diversidade humana e da inclusão escolar, corremos o risco de mantermos práticas de exclusão, não atingindo os objetivos da formação para a inclusão (OLIVEIRA e SANTOS, 2011, p. 193).

As formações, inicial e continuada, necessitam de uma atenção mais expressiva por parte dos sistemas educacionais, de um compromisso mais concreto com a educação de seus professores, e de políticas que realmente ultrapassem a linha do discurso e se façam presentes no contexto educacional comum. Conforme Prieto (2006, p. 26):

As mudanças a serem implantadas devem ser assumidas como parte das responsabilidades, tanto da sociedade civil quanto dos representantes do poder público, pois, se por um lado, garantir educação de qualidade para todos implica somar atuações de várias instâncias, setores e agentes

sociais, por outro, seus resultados poderão ser desfrutados por todos, já que a educação escolar pode propiciar meios que possibilitem transformações na direção da melhoria da qualidade de vida da população. E isso é de interesse de todos.

O compromisso deve ser firmado com todos, com objetivos e metas concretas, em prol de uma educação de fato democrática, que atenda às necessidades formativas de todos os professores, lhes possibilite meios e condições para seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. De forma a destruir todas as barreiras que ainda obstaculizam a promoção da educação brasileira e da tão aspirada “escola inclusiva”.

### **3.1.1 Formação Continuada: breve revisão de literatura**

É em meio ao novo perfil de profissional da educação exigido, principalmente pelo paradigma educacional inclusivo, que os olhares se voltam para a Formação continuada. O que desencadeia um aumento expressivo na produção de pesquisas em torno da referida temática.

A esse respeito Gatti (2008), analisa que, as iniciativas em favor da formação continuada deveram-se principalmente da necessidade de aprofundamento e atualização teórica desencadeada pelas mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias, nos desafios postos aos sistemas escolares no que diz respeito aos seus currículos e o próprio ensino, e, sobretudo, “[...] pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que a formação básica dos professores não vinha (e não vêm) propiciando adequada base para a sua atuação profissional” (GATTI, 2008, p. 58).

Sobre a questão da precariedade na formação inicial dos professores, Alves e Jesus (2011, p. 25), alertam que:

Essa formação aligeirada do profissional da educação com a organização de currículos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior, que não contribuem para aprofundamentos teóricos e práticos, tem acarretado a necessidade, cada vez mais, da implementação de processos de formação continuada nos contextos das escolas.

Alguns estudos (JESUS, 2008; MARTINS, 2009; OLIVEIRA e SANTOS, 2011) vêm evidenciando o sentimento de “despreparo” dos professores, principalmente do ensino comum para atuação perante esse contexto de constantes mudanças, sobretudo no setor educacional com a incorporação ao movimento pela Inclusão escolar, imbricado indissociavelmente de questões de formação. Em vista

disso conclamam por formações mais adequadas as suas necessidades, seus anseios.

Candau (1997, p. 51) esclarece que,

[...] para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente.

Enfatiza assim, a relevância dessa modalidade de formação para o avanço do processo educacional, além de retratar o professor como o elemento central para essa consecução, uma vez que, é por meio de suas “mãos”, de suas práticas, do seu fazer pedagógico que as pessoas, a sociedade é formada, educada. Simplesmente um agente de construção e transformação, cujo trabalho pode resultar ou não em construções maiores. Dependerá sempre de outras questões relacionadas, sobretudo de sua melhor formação, qualificação profissional.

Pantaleão (2009) corrobora que esse tipo de formação de professores “deve responder às demandas emergidas nas ‘circunstâncias’ sociais produzidas pelos sujeitos e inerentes ao trabalho educativo escolar [...]” (PANTALEÃO *apud* ALVES e JESUS, 2011), ou seja, apoiar os saberes e o fazer pedagógico dos professores, suprimindo as lacunas, necessidades pessoais dessa prática, assim como as que são impostas pelo meio social.

Por sua vez, Alves e Jesus (2011, p. 26), conceituam a Formação Continuada como: “[...] um processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento na vida cotidiana”. Constitui-se assim de um momento, uma possibilidade de interconexão entre os saberes e práticas individuais, e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dessa prática em meio à realidade concreta e diária.

A formação continuada nesse aspecto se apresenta como uma estratégia formativa que deve está intimamente interligada com a realidade vivenciada pelos professores, de modo a auxiliarem na superação e suprimento de todas as limitações e dificuldades apresentadas no decorrer de suas práticas pedagógicas. “Não há dúvida de que a formação continuada dos profissionais na educação se faz crítica e mandatória e deve ter como ponto de partida as dificuldades, as lacunas que sintam em sua formação” (JESUS, 2006, p. 100).

A realidade concreta, o contexto em que os sujeitos estão inseridos deve ser um dos focos centrais no desenvolvimento desse processo formativo, uma vez que é no ambiente cotidiano que se encontram imersas as questões problemas, que precisam ser refletidas, mudadas e ressignificadas. Deve haver uma coerência da formação com as características e demandas próprias de cada escola e de cada professor. (CANDAU, 1997; JESUS, 2008; MARTINS, 2009).

Rabelo (2012, p. 41), caracterizando essa modalidade de formação, esclarece que compõe-se de:

[...] 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.

É uma busca contínua pela renovação intelectual, tendo como meta principal a construção de novos saberes. A continuação, complementação dos conhecimentos já adquiridos.

Contudo, é imprescindível que esse processo não seja encarado apenas como o acúmulo de cursos, mas algo significativo, reflexivo e motivador pessoal e profissional de mudanças (CANDAU, 1997; OLIVEIRA e SANTOS, 2011). Segundo Candau (1997, p. 64), deve ser “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”.

Em várias pesquisas referentes à questão da formação de professores (ALVES e JESUS, 2011; JESUS, 2006; JESUS, 2008; MARTINS, 2009; MENDES, 2008; OLIVEIRA e SANTOS, 2011), há a predominância de que a formação continuada se pautar na dialética ação-reflexão, teoria e prática. Questões que devem nortear todo o processo formativo dos professores.

Conforme explicita Nóvoa (1991), “a formação continuada deve alicerçar-se numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA *apud* CANDAU, 1997). De tal modo que os professores sejam levados a refletir sobre suas práticas, transforma-las, se desprendendo das práticas tradicionais e mecânicas que se tornaram habituais no processo educacional desde muito tempo.

Em análise a tal processo de formação de professores, principalmente no que se refere a sua importância, Jesus (2008, p. 76), cita que:

[...] a formação continuada dos profissionais da educação se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade da educação dos alunos no seu conjunto, bem como da crença desses profissionais de que podem construir novas alternativas e desenvolver um trabalho na diversidade [...].

Trata-se, portanto, de um processo de significância reconhecida, no qual os professores têm a possibilidade de repensarem seus próprios conceitos, preconceitos, reavaliarem suas dificuldades, medos, e nesse embate acreditar nas suas capacidades e buscar reconstruir seu fazer pedagógico, transformar a realidade educacional de seus alunos, principalmente dos que possuem algum tipo de deficiência.

Um elemento fundamental de apoio ao trabalho do professor e propulsor das transformações da realidade de sua educação, devendo “ser um espaço de discussão e ação, no qual se formam parcerias, reflete-se sobre a prática pedagógica diária e sobre o que fazer, por que fazer e como fazer” (COSTA, MENDES e CARDOSO, 2011, p. 177).

Martins (2009), afirma que, para a atuação adequada em meio à diversidade é essencial que,

[...] o profissional de ensino torne-se mais consciente, não apenas das características e potencialidades dos alunos, mas também, de suas próprias condições para atuar pedagogicamente com os mesmos em um ambiente inclusivo e da necessidade de refletir constantemente sobre sua prática, a fim de modificá-la, quando necessário (MARTINS, 2009, p. 156).

Nesse sentido, mais do que identificar e reconhecer as especificidades de cada aluno, o professor tenha consciência de suas próprias limitações, buscando formas para encará-las e superá-las, e mediante essa autoconsciência redescobrir suas concepções, reavaliar suas ações e transformá-las em prol do real aprendizado de seus alunos.

O trabalho baseado em uma perspectiva inclusiva exige, sobretudo, o reconhecimento das especificidades de cada aluno, o desenvolvimento de metodologias diversificadas, práticas mais flexíveis, que promovam a participação efetiva dos alunos e desenvolva sua efetiva aprendizagem. Conforme Veltrone e Mendes (2007),

[...] as práticas pedagógicas não são fixas. Elas devem ser moldadas de acordo com o alunado. É necessário, portanto, que os professores saibam organizar situações de ensino e aprendizagem que possam atender,

satisfatoriamente, as necessidades educacionais de todo o alunado, inclusive dos com necessidades especiais.

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 [...] (VELTRONE e MENDES, 2007, p. 05 e 06).

Competindo assim as formações, tanto inicial como continuada, promoverem essa conexão entre os professores, num trabalho de comunhão desses profissionais, para assim desenvolverem práticas inclusivas e com objetivo único, de possibilitar aos alunos uma formação de qualidade. (ALVES e JESUS, 2011; GLAT e PLESTCH, 2010; JESUS, 2008; MENDES, 2008; VELTRONE e MENDES, 2007).

[...] se as necessidades educacionais especiais não desaparecem com a mera inserção dos alunos na classe comum, e se professores do ensino regular muito provavelmente não conseguirão atender as necessidades de alguns de seus alunos, seria necessário prover apoios de professores e profissionais especializados a fim de que se possa garantir uma inserção bem sucedida (MENDES, 2008, p. 113).

O bom trabalho desempenhado por tais profissionais apresentam-se essenciais para se possibilitar significativo aprendizado aos alunos com algum tipo de deficiência, e para tanto devem se fazer em coletivo, por meio de um apoio mútuo.

Há algumas literaturas (JESUS, 2006; JESUS, 2008; MENDES, 2008; RABELO, 2012) que vem tratar exclusivamente sobre essa ação colaborativa, entre os professores do ensino especial e comum, referenciando-a como uma das alternativas estratégicas mais viáveis e significantes para o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como para se verdadeiramente incluir os alunos público alvo da educação especial e promover sua aprendizagem efetiva.

É possível identificar algumas iniciativas dos sistemas de ensino mais recentemente no que se refere à promoção de propostas de formações de professores, principalmente com relação à educação inclusiva. Martins (2009)<sup>7</sup>, no entanto, baseada em uma pesquisa desenvolvida em algumas escolas regulares, que teve como objetivo investigar como vem se procedendo a formação continuada dos professores que atuam com alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, aponta que transformações ainda necessitam serem pensadas, construídas e desenvolvidas para que “a proposta de ‘abertura da escola para todos’ extrapole a mera inserção física dos alunos no ambiente da classe regular”. E que o

---

<sup>7</sup> Pesquisa investigativa realizada em escolas regulares dos Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba, no período de 2004 e 2008. Sendo 432 professores pesquisados.

processo de formação continuada de professores necessita ser reavaliado, atualizado e desenvolvido de forma contínua, indissociada da formação inicial e por toda a vida dos profissionais da educação (MARTINS, 2009, p. 171).

Os processos formativos dos professores requerem mudanças significativas, visando a dar respostas à complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade para atender à diversidade do alunado, em decorrência de raça, classe social, etnia, religião, gênero, capacidade e vivências (MARTINS, 2009, p. 154).

Tais aspectos nesse sentido devem urgentemente fazer parte das propostas e iniciativas políticas em âmbito nacional, de forma a contornar e superar os desafios e obstáculos candentes presentes no contexto escolar brasileiro, que vem provocando reflexos nocivos a educação no país.

Em pesquisa realizada por Michels (2009) sobre o processo de formação inicial e continuada de um determinado Estado brasileiro, indicou que se encontram aquém das propostas inclusivas, e que a formação continuada embora não tenha se desenvolvido em termos ideais para se alcançar os objetivos da inclusão escolar, foi o meio mais utilizado para a qualificação dos professores do ensino comum, relegando a formação inicial em segundo plano.

Oliveira e Santos (2011), por sua vez, em um estudo realizado sobre a política de formação continuada de uma rede municipal do Estado do Pará, constataram a existência de diretrizes referentes à formação de professores para a perspectiva inclusiva, no entanto os cursos ofertados não condizem efetivamente com tais diretrizes do município pesquisado, além disso, existe uma diferenciação quanto a esse processo para os professores do ensino comum, pouca oferta aos referidos, sendo o professor do ensino especial o mais beneficiado pelas propostas de formação. Verificaram ainda uma “necessidade de formação geral e especializada por parte dos professores, como também dos cursos viabilizarem e estimularem a reflexão dos docentes sobre seus saberes e práticas, com sólida fundamentação teórica” (OLIVEIRA e SANTOS, 2011, p. 202).

Ainda analisando a questão da formação de professores no Estado do Pará, Rabelo (2011), ao investigar as políticas de formação de professores na perspectiva inclusiva em sete municípios do referido estado, verificou que, em sua maioria, não funcionam de forma efetiva, ao passo de estabelecer oportunidades concretas (programas, cursos e ações de formação) aos professores, limitando-se, sobretudo, a [...] elaboração de um currículo de formação e de definição de agendas

para acontecer os encontros formativos” (RABELO, 2011, p. 162). Não atendendo assim a demanda de formação dos professores.

As dificuldades quanto à implementação de políticas e programas de formação vem sendo constantes no cenário educacional brasileiro. A não materialização das propostas tem sido recorrentes nas pesquisas até então desenvolvidas. O que só aumentam a descrença na concretização da Inclusão escolar nos ambientes públicos de ensino.

O atendimento e processo educacional do público-alvo da Educação Especial no Brasil, assim como a formação dos professores, passaram por algumas mudanças ao longo dos tempos, no entanto, muito ainda precisa ser pensado e desenvolvido para que possamos (sociedade, escola) avançar num grau qualitativo em busca de uma educação e sociedade igualitária e inclusiva. A realidade apresentada pelas literaturas (MENDES, 2006; MENDES, 2011b; MICHELS, 2009; OLIVEIRA e SANTOS, 2009; OLIVEIRA e SANTOS, 2011; PRIETO, 2006; RABELO, 2011) não é animadora, mas esperamos que um dia possamos não somente viver a sombra dos princípios inclusivos, mais vivenciar sua realização plena e concreta.

## CAPÍTULO 4

### 4. METODOLOGIA

#### 4.1 Fundamentos da pesquisa

Nesta pesquisa pretendeu-se analisar uma proposta de formação continuada de professores para a educação inclusiva, especificamente dos que atuam na escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum de um sistema municipal de ensino.

Considerando as características deste objeto de estudo, foi adotada como referência metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa, demandando da pesquisadora a imersão na realidade concreta no qual os processos de formação se desenvolviam.

A coleta de dados foi realizada no contato direto com os sujeitos envolvidos no processo para diálogos sobre a temática de formação de professores, de modo a descrever como é pensada, planejada e desenvolvida a formação, sob a ótica dos professores cursistas.

Tal como definem Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Para tanto se fundamenta de forma minuciosa em dados descritivos, advindos da própria realidade natural na qual os fatos se sucedem, buscando as informações com a preocupação sempre de sua contextualização.

Bogdan e Biklen (1994), de forma aprofundada, apresentam algumas características fundamentais que definem a pesquisa qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Sendo assim a imersão na realidade pesquisada, nas situações ocorridas, se apresenta como ponto essencial para o entendimento da problemática, assim como a preocupação com o processo e seu significado deve fazer parte essencial de toda a pesquisa. De modo a melhor descrevê-la e compreendê-la mediante análise do contexto que a permeia.

Trata-se de um estudo de caso, com a investigação de um processo específico de formação continuada de professores que atuam no ensino comum na perspectiva da educação inclusiva desenvolvido no município de Marabá-PA. Segundo Lüdke e André (1986) o estudo de caso é um tipo de estudo que analisa uma situação particular, específica, “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17). As autoras referenciadas especificam como características principais desse tipo de investigação:

- a) [...] visam à descoberta;
- b) [...] enfatizam a “interpretação em contexto”;
- c) [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) [...] usam uma variedade de fontes de informação;
- e) [...] procuram representar as diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social. (LÜDIKE e ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

É uma análise do objeto pesquisado mediante contextualização, revelando a realidade de forma minuciosa e completa, para tanto busca as respostas que precisa por diferentes vias de informação, recorrendo a diferentes situações e informantes, considerando importante, sobretudo, os pontos de vistas dos sujeitos da situação pesquisada, assim como os pontos divergentes entre eles. A preocupação principal dessa abordagem é desvelar a realidade de uma situação particular de forma global, levando em consideração todos os aspectos que o determinam.

Para a elucidação da problemática deste estudo: Como tem sido desenvolvida a proposta de formação continuada na perspectiva inclusiva para os professores do ensino comum? Como tais professores avaliam esse modelo de formação continuada? Buscou-se adentrar a realidade da experiência formativa em questão, por meio de uma pesquisa participante, com um contato direto com as professoras responsáveis pela referida formação – professor ministrante – e professores em formação - professores do ensino comum – de forma a levantar, a

partir de seus relatos as percepções, perspectivas e avaliações sobre o processo formativo, que fornecessem uma caracterização da proposta desenvolvida.

Objetivou-se assim, analisar se essas experiências de formação têm servido para apoiar as práticas pedagógicas dos professores do ensino comum na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Segundo Lüdke e André (1986) a busca pelas percepções dos sujeitos é importante para se analisar um processo de formação pelos próprios sujeitos participantes “ao considerar os diferentes pontos de vistas, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Em vista disso, buscou-se a partir dos sujeitos participantes da proposta de formação continuada estudada as informações necessárias para o entendimento sobre tal realidade.

Procurou-se averiguar nesse processo, sobretudo, que práticas formativas foram desenvolvidas, que metodologias foram empregadas, que conteúdos e conhecimentos trabalhados, que demandas de formação ainda persistiam, assim como as percepções e avaliações dos professores sobre os impactos na prática pedagógica. Com um conjunto de dados descritivos foi possível construir uma melhor compreensão dos fundamentos e metodologias da proposta e das ações desenvolvidas no ano de 2011 e 2012 no sistema municipal de ensino de Marabá.

Nesse processo, foi entrevistada a coordenadora do Departamento de Educação Especial, para maior entendimento do contexto, das ações municipais no que se refere à proposta de formação continuada.

Com relação à participação dos professores, houve seleção por amostragem, uma escolha de determinada população a partir de um universo específico. Foram entrevistadas 8 professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, uma média de 20% de um total de 34 professoras atuantes no município; 25 professores do ensino comum, 20% de um universo de 125 professores que atuam na rede municipal e que participaram das formações desenvolvidas pelos professores das salas de recursos entrevistados nessa pesquisa. Buscando assim as respostas para a problemática deste estudo por diferentes informantes.

Para Lüdke e André (1986, p. 19) “com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas ele [o investigador]<sup>8</sup> poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”. Importante assim para o entendimento da totalidade da situação estudada, de forma a caracterizá-la e problematizá-la em suas diversas dimensões ou facetas.

## 4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa em questão foi desenvolvida no município de Marabá-Pa, com professores de algumas escolas da rede municipal de ensino, especificamente nas que funcionavam as salas de recursos multifuncionais local onde se ofertava o atendimento educacional especializado (AEE), por professores especialistas da área de educação especial e que desenvolviam a proposta de formação continuada para professores do ensino comum.

Considerando que se trata de uma proposta de formação de considerável relevância, e partir de uma iniciativa própria, específica do município de Marabá, foi que se escolheu analisar o processo de formação continuada para o professor do ensino comum na perspectiva inclusiva no município em questão.

A cidade de Marabá localiza-se no interior, mais precisamente na região Sudeste do Estado do Pará. Foi criada, a princípio como vila em 1913, elevada a categoria de cidade em 1923. Segundo dados do IBGE (2011), a estimativa da população é de aproximadamente 238.708 mil habitantes, tendo uma área estimada de 15.128 km<sup>2</sup>. O município vem passando alguns anos por um crescente desenvolvimento, sendo à base de sua economia os setores agrícola, industrial e comercial.

No que diz respeito à Educação, Marabá vem apresentando desde 2007 um melhoramento considerável, apresentando um crescimento em seu IDEB, principalmente no que se refere às médias do 5º Ano.

4ª série /  
5º ano

Município	Ideb Observado						Metas Projetadas					
	2005	2007	2009	2011	200	200	201	201	201	201	201	202
Marabá	2.7	3.3	4.0	4.4	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

<sup>8</sup> Grifo meu. O termo foi colocado para maior clareza do sujeito referido no texto.

8ª série /

9º ano

Município	Ideb Observado						Metas Projetadas					
	2005	2007	2009	2011	200	200	201	201	201	201	201	202
Marabá	3.1	3.4	3.7	3.8	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1

As médias apresentadas demonstram que houve sim um avanço do ensino no município, sabemos que não é ainda um grande salto para se alcançar verdadeiramente a qualidade da educação em Marabá-Pa, e estamos longe disso, por existir ainda uma variedade de obstáculos a serem superados, tais como: a melhor qualificação dos professores, principalmente quando se trata da escolarização do público da Educação Especial nas escolas regulares. Necessitando assim de propostas e ações formativas mais eficazes em benefício dos professores, para que contribuam com a concretização e elevação das metas propostas para a educação nacional.

A Educação Especial em Marabá também passou por um processo de mudanças ao longo dos tempos. Segundo Rabelo (2012), analisando a trajetória de tal processo no município, verifica-se a princípio (década de 70 e 80) as pessoas com algum tipo de deficiência não tinham nenhum atendimento seja em escolas regulares ou em instituições especiais. Por volta de 1987 é que algo começa a ser feito, surgindo às classes especiais, salas de recursos, que prestavam algum tipo de atendimento educacional a esse público.

As classes especiais funcionavam em escolas regulares da rede estadual de ensino, mas em salas de aula afastadas das outras salas de aulas regulares. Os alunos eram matriculados por categorias de deficiência e contavam com o apoio no atendimento em salas de recursos, também para determinadas categorias (RABELO, 2012, p. 74).

Ainda segundo Rabelo (2012), a partir do ano de 2000 a educação inclusiva começa a ser delineada no município, no qual os alunos público alvo da educação especial passam a ser matriculados no ensino comum nas escolas regulares. Sendo criado para coordenar esse processo em Marabá-Pa o Departamento de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED.

Por volta do ano de 2005, Marabá-Pa passa a fazer parte do “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, da Secretaria de Educação

Especial/SEESP/MEC. Como essa nova proposta, de ensino inclusivo nas classes comuns, demanda maiores conhecimentos, formações específicas, algumas ações e iniciativas de formação continuada para auxiliar os professores nesse processo foram sendo desenvolvidas no município:

[...] assinaturas da Revista Integração/MEC para servir de apoio para os professores da Educação Especial, realização de seminários, palestras e oficinas sobre o tema da educação inclusiva aberta a professores do ensino comum e especial. Foram ofertados diversos cursos de capacitação utilizando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Nacionais (RABELO, 2012, p. 76).

Costa (2006) menciona que, as propostas de formação continuada ofertadas no nosso município constituíam-se de alguns cursos com carga horária de 60hs em média, e tiveram como foco Ensino de Braille, Déficit Cognitivo e Adaptação Curricular para deficiente auditivo. “Até meados de 2005, a SEMED já havia capacitado 121 professores efetivos da rede municipal que estão lotados de 1ª a 8ª séries” (COSTA, 2006, p. 97).

Atualmente em algumas escolas do município funcionam salas de recursos multifuncionais, em que o aluno com deficiência matriculado no ensino comum tem atendimento educacional especializado no contraturno do seu horário de estudo na classe comum. Normalmente em cada sala de recurso trabalham duas professoras especializadas em Educação Especial. E desde 2010 essas mesmas professoras foram encarregadas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá, via Departamento de Educação Especial, de promover formação continuada na perspectiva inclusiva aos professores do ensino comum. E em dupla fazem esse trabalho.

Verifica-se assim que em Marabá-Pa, apesar de ainda existir grandes problemas a serem enfrentados, principalmente no setor educacional, na área da formação de professores, algumas mudanças e por sua vez avanços se sucederam, iniciativas para o melhoramento da educação vem sendo implementadas. E o que se espera é que novos investimentos sejam feitos para que se consiga alcançar a qualidade de vida e de educação que todos desejam e necessitam.

#### **4.3 Participantes da pesquisa**

Considerando a temática abordada neste estudo, os participantes que contribuíram com a pesquisa foram:

- Uma Coordenadora do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED);
- 8 Professores do ensino especial (AEE);
- 25 Professores do ensino comum da rede municipal de ensino, que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula e que participaram dos encontros formativos, foco do estudo.

Como cuidados éticos, as participantes da pesquisa tiveram seus nomes substituídos por códigos, mantendo sigilo, a fim de que seus dados identitários fossem preservados, e foram informados desde o início sobre os objetivos e participação dos mesmos na pesquisa. Utilizou-se um termo de consentimento assinado pelas participantes. Os códigos atribuídos as participantes estão descritos no quadro abaixo:

**Quadro 1 - Participantes da pesquisa e códigos**

Participantes	Códigos
Coordenadora	PC1
Professora 1 do AEE	PEE1
Professora 2 do AEE	PEE2
Professora 3 do AEE	PEE3
Professora 4 do AEE	PEE4
Professora 5 do AEE	PEE5
Professora 6 do AEE	PEE6
Professora 7 do AEE	PEE7
Professora 8 do AEE	PEE8
Professora 1 do ensino comum	PEC1
Professora 2 do ensino comum	PEC2
Professora 3 do ensino comum	PEC3
Professora 4 do ensino comum	PEC4
Professora 5 do ensino comum	PEC5
Professora 6 do ensino comum	PEC6
Professora 7 do ensino comum	PEC7
Professora 8 do ensino comum	PEC8
Professora 9 do ensino comum	PEC9
Professora 10 do ensino comum	PEC10
Professora 11 do ensino comum	PEC11
Professora 12 do ensino comum	PEC12
Professora 13 do ensino comum	PEC13
Professora 14 do ensino comum	PEC14
Professora 15 do ensino comum	PEC15
Professora 16 do ensino comum	PEC16
Professora 17 do ensino comum	PEC17
Professora 18 do ensino comum	PEC18
Professora 19 do ensino comum	PEC19
Professora 20 do ensino comum	PEC20
Professora 21 do ensino comum	PEC21
Professora 22 do ensino comum	PEC22
Professora 23 do ensino comum	PEC23
Professora 24 do ensino comum	PEC24
Professora 25 do ensino comum	PEC25

### **4.3.1 Descrição dos participantes**

Para analisar a experiência de formação continuada de professoras do ensino comum em Marabá-Pa, foi necessário entrevistar a coordenação do Departamento de Educação Especial PC1, que atuava na rede Municipal há 9 anos, e como coordenadora havia 4 anos. Exercia atividades na organização e avaliação do AEE nas salas de recursos multifuncionais; Avaliação dos alunos com suspeita de apresentarem uma deficiência e fazer os devidos encaminhamentos; Organização de seminários regionais do programa “Educação inclusiva direito a diversidade”; coordenação dos atendimentos clínicos como: fonoaudiologia; psicologia; terapia ocupacional e outros; e promoção da formação continuada aos professores da rede.

Com a utilização de um questionário, foi possível sistematizar uma caracterização do perfil das professoras da rede municipal de ensino:

Quadro 2 - Caracterização do perfil das professoras do AEE

Participantes	Formação	Experiência no AEE	Ensino	Cursos na área de educação especial e inclusão escolar
PEE1	Pedagoga; Especialização em Educação Especial	14 anos	Atendimento Educacional especializado	Participou de todos os cursos capacitação oferecidos pela rede.
PEE2	Pedagoga; tem formação em Contabilidade; cursa especialização em Educação Especial.	15 anos	Atendimento Educacional especializado	Fez todos os cursos oferecidos pela rede, inclusive do curso de aperfeiçoamento no AEE;
PEE3	Pedagoga, Licenciada em História; Especialização em Educação Especial.	2 anos	Atendimento Educacional especializado	Fez curso de aperfeiçoamento em Libras.
PEE4	Pedagoga; Cursa Especialização em Educação Especial.	14 anos	Atendimento Educacional especializado	Fez os cursos de capacitação e aperfeiçoamento oferecidos pela rede.
PEE5	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia; cursa especialização em Educação Especial.	11 anos	Atendimento Educacional especializado	Faz curso de capacitação no AEE.
PEE6	Pedagoga; Cursa especialização em Educação Inclusiva.	15 anos	Atendimento Educacional especializado	Fez todos os cursos oferecidos pela rede, menos de aperfeiçoamento no AEE.
PEE7	Pedagoga; Especialização em Educação Especial.	6 meses	Atendimento Educacional especializado	Faz curso de aperfeiçoamento no AEE e em Educação Especial
PEE8	Pedagoga; Especialização em Educação Especial. Pós-graduada em Espanhol	8 meses	Atendimento Educacional especializado	Faz curso de educação acessível, tecnologia acessível pela internet.

**Quadro 3 - Caracterização do perfil dos professores do Ensino Comum**

<b>Participantes</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Experiência na Educação</b>	<b>Cursos na perspectiva inclusiva</b>
PEC1	Magistério	3 anos	Estudou um curso básico de Libras
PEC2	Pedagoga	4 anos	Participou somente de seminários, Workshops.
PEC3	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia.	7 anos	Cursou Psicopedagogia com ênfase na educação especial.
PEC4	Pedagoga	2 anos	Estudou um curso na perspectiva inclusiva (não mencionou qual).
PEC5	Pedagoga	23 anos	Participou apenas das formações continuadas ministradas pelos professores do AEE.
PEC6	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia.	22 anos	Participou de quatro curso na perspectiva inclusiva: um voltado para hiperatividade, os outros não foi informado.
PEC7	Cursando Licenciatura em Letras	16 anos	Participou somente das formações ministradas pelos professores do AEE.
PEC8	Cursando Licenciatura em Pedagogia	8 anos	Não informado
PEC9	Graduada em História, cursando Pedagogia.	15 anos	Participou de um curso nessa perspectiva (não especificado qual)
PEC10	Pedagoga	2 anos	Participou somente das formações ministradas pelos professores do AEE.
PEC11	Pedagoga	4 anos	Participou somente das formações ministradas pelos professores do AEE.
PEC12	Pedagoga	5 anos	Participou somente das formações ministradas pelos professores do AEE.
PEC13	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia.	3 anos	Fez um curso na perspectiva inclusiva ofertado pela rede municipal. (não informado qual)
PEC14	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia.	19 anos	Estudou um curso de Libras.
PEC15	Pedagoga	10 anos	Participou de vários cursos em outras cidades. Na rede Municipal de Marabá somente um curso. (Não especificou quais cursos)
PEC16	Pedagoga; Especialização em	27 anos	Participou de vários cursos, especificou apenas

	Educação Inclusiva.		um com ênfase em baixa visão e pós-graduação em Educação Inclusiva.
PEC17	Pedagoga; Especialização em Educação Especial.	18 anos	Participou de um curso de formação continuada em educação inclusiva e pós-graduação em Educação Especial.
PEC18	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia.	18 anos	Participou de alguns minicursos (não informado quais).
PEC19	Pedagoga	6 anos	Estudou o curso de Tecnologias, Linguagem e Educação Inclusiva.
PEC20	Pedagogia	25 anos	Participou de três formações (não especificou quais).
PEC21	Pedagoga; Especialização em Libras.	13 anos	Participou de um curso básico de Libras, e uma pós-graduação em Libras.
PEC22	Pedagogo; Especialização em Gestão escolar.	19 anos	Informou não ter participado de nenhum curso nessa área.
PEC23	Pedagoga, Licenciada em Matemática e pós-graduada em Docência.	5 anos	Fez três cursos na área, todos fora da rede municipal de Marabá: Os desafios da Inclusão, Libras e Autismo.
PEC24	Pedagoga; Especialização em Educação Infantil, e cursando Psicopedagogia.	2 anos	Participou somente de uma formação na área inclusiva oferecida pela rede municipal de Marabá.
PEC25	Pedagoga, Especialização em Gestão de trânsito.	9 anos	Informou não ter participado de nenhum curso nessa área.

#### 4.4 Instrumentos de coleta de dados

Considerando o objeto de pesquisa, partiu-se na busca de dados descritivos: foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturada a coordenação do Departamento de Educação Especial e um roteiro de entrevista semiestruturada aos professores formadores (AEE). Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois de acordo Bogdan e Biklen (1994), trata-se de um instrumento mais flexível de coleta dos dados, uma vez que permite o entrevistador fazer adaptações, moldar o conteúdo de sua entrevista de acordo com suas necessidades.

Aplicou-se ainda um questionário e uma ficha avaliativa da proposta de formação continuada com professores do ensino comum, para confrontar os dados e analisar as representações, os significados desse processo formativo para suas práticas pedagógicas em sala com os alunos, público alvo da Educação Especial.

A princípio buscou-se realizar uma observação participante com a utilização de um diário de campo, que segundo Lüdke e André (1986, p. 26) é um instrumento importante para buscar diferentes aspectos do problema pesquisado, uma vez que, “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno”. Além disso, o contato pessoal à situação pesquisada, nesse caso os espaços de formação, permitiu uma relação mais estreita com os formadores e participantes, de forma que se pode visualizar mais profundamente as práticas desenvolvidas, as limitações e dificuldades desse processo, além de adentrar o contexto, a realidade concreta em que ocorriam as ações, a situação pesquisada, que determinavam a forma como era realizada tal proposta.

Somente a observação não possibilitou uma análise profunda da proposta estudada, uma vez que os encontros eram para ocorrer bimestralmente, porém, até o fechamento deste estudo ocorreram apenas três desses encontros de formação coordenados pelas professoras do AEE. Dois encontros ministrados por uma dupla de professoras (atuam juntas na mesma escola), e um de outra dupla de professoras da educação especial.

Como apenas as ações formativas de duas duplas de professoras do AEE puderam ser observadas, de um total de 16 duplas, foi realizada uma análise

documental para complementação das informações obtidas através das entrevistas e dos poucos encontros de formação em que foi possível realizar observações.

Foram analisados planejamentos e relatos das formações registradas pelos professores do AEE formadores, correspondendo às formações desenvolvidas em 2011 e 2012. Conforme Lüdke e André (1986, p. 39), é uma técnica importante como complemento dos dados obtidos em outras técnicas, além disso, “representam uma fonte ‘natural’ de informação”, uma vez que fornecem elementos importantes de um determinado contexto. Deste modo, foi possível ter acesso a 4 planejamentos e 2 relatórios das formações.

#### **4.5 Equipamentos utilizados**

Foram utilizados os seguintes equipamentos e materiais: gravador, caderno para registro de diário de campo, caneta, lápis, borracha e *pendrive*.

#### **4.6 Procedimentos**

A pesquisa se estruturou em três momentos principais:

##### **Etapas 1: Entrevista com a Coordenadora do Departamento de Educação Especial.**

Nessa primeira etapa, a fim de buscar informações oficiais a respeito da iniciativa de formação continuada para os professores do ensino comum que atuam com alunos que possuem algum tipo de deficiência, procurou-se a Secretaria Municipal de Educação de Marabá, especificamente o Departamento de Educação Especial. Foi apresentada a pesquisa, os objetivos da mesma a coordenadora do referido departamento, e solicitado à autorização para sua colaboração na pesquisa. Com sua autorização foi realizada uma entrevista com a responsável pela Coordenação, colhendo assim informações sobre o desenvolvimento da proposta de formação continuada na área de Educação Inclusiva pelo sistema municipal de educação de Marabá-Pa.

Ao ser entrevistada, PC1 informou que possivelmente todas as professoras do AEE estavam promovendo essa ação formativa. Mencionando ainda que não havia uma data específica no calendário da Secretaria Municipal de Marabá, mas que os encontros eram previstos para ocorrer bimestralmente. Ficava a cargo das professoras ministrantes se organizarem segundo suas condições. Esse fato foi um dos grandes obstáculos dessa pesquisa, uma vez que a não definição de uma data específica, ficou complicado saber quais professoras estavam

promovendo essas ações de formação, além disso, algumas professoras do AEE, provavelmente por conta dessa falta de definição, e de tantos outros fatores que dificultam esse processo, não promoveram os encontros.

## **Etapa 2. Observação dos encontros formativos desenvolvidos pelos professores do AEE.**

No segundo momento da pesquisa, por volta do mês de Abril de 2012, ao participar de formações especificamente voltadas para os professores do AEE, desenvolvidas pelo Projeto de extensão formação de recursos humanos na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, coordenado por Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, e parte integrante da pesquisa do Programa do Observatório Nacional, conseguiu-se os primeiros contatos com as professoras do AEE, algumas se dispuseram a colaborar com a pesquisa e autorizaram a participação da pesquisadora nos seus encontros de formação, outras, no entanto, se mostraram resistentes e não aceitaram participar.

Às professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa lhes foi entregue um ofício e termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando oficialmente sua participação para que a pesquisadora realizasse observações e análises de documentos, como os planejamentos e relatórios de formação, e posteriormente, participassem de entrevistas.

Nas atividades de observação das formações, muitas dificuldades se evidenciaram, pois em muitas situações não aconteciam, eram adiados constantemente, alegando diversas questões, ao passo que só foi possível observar um encontro de duas professoras ministrantes (PEE4 e PEE5) no mês de Maio, e um de outras duas professoras (PEE7 e PEE8) que ocorreu no começo do mês de junho do ano de 2012, momento em que também se verificou os planejamentos, anotações das ações desenvolvidas nas formações anteriores das referidas professoras.

No mês de Julho, ocorreu o período das férias, e no mês subsequente várias escolas da rede municipal aderiram ao processo de greve. Portanto nesse período não foram realizados nenhum encontro de formação pelas referidas professoras.

### **Etapa 3. Entrevistas com as professoras do AEE e última observação de uma ação formativa.**

O passo seguinte foi a realização das entrevistas com as professoras do AEE. Algumas se mostraram a princípio resistentes, apesar de já terem concordado com sua participação. Alegavam já estarem cansadas de tantas entrevistas, de não verem resultados, devolutivas efetivas de muitas pesquisas já antes realizadas em seus ambientes de trabalho. Contudo, após alguns diálogos da pesquisadora com as professoras, houve o aceite das entrevistas.

Foram realizadas as entrevistas com quatro professoras no mês de setembro. Na ocasião das coletas de dados por meio das entrevistas, foi possível ter acesso aos cadernos de planejamentos e demais registros relacionados à formação de professores do ensino comum que coordenavam.

No final do mês de setembro as mesmas professoras PEE7 e PEE8 realizaram mais um encontro de formação para os professores do ensino comum. A última formação que foi possível observar e participar.

Já no mês subsequente foram realizadas as últimas entrevistas com os professores do AEE, PEE3, PEE6, PEE7 e PEE8. Como o foco deste estudo foram os professores do ensino comum, utilizou-se o critério de amostragem, sendo entrevistadas apenas 8 professoras do AEE, cerca de 20% de um total de 34 professoras do Atendimento Educacional Especializado atuantes na rede municipal.

### **Etapa 4. Avaliação das experiências de formação pelos professores do ensino comum.**

A quarta e última etapa foi à aplicação de um questionário, acompanhado de uma ficha avaliativa, em que os professores tinham que descrever, analisar e posteriormente avaliar os processos formativos desenvolvidos pelos professores do AEE a que tiveram oportunidade de participar. Antes da aplicação do questionário foi apresentada a pesquisa a cada um, os objetivos pretendidos, logo após foi lhes entregue um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual os mesmos autorizavam sua participação neste trabalho.

Foram entregues uma média de 40 questionários e avaliações a vários professores do ensino comum (Professores indicados pelos professores do AEE que frequentaram as formações). A princípio nenhum dos participantes mostrou-se

resistente a participar da pesquisa. Contudo, houve muita dificuldade na devolução dos questionários.

Como eram professores de variadas escolas e de diferentes núcleos urbanos do município, ficou complicado receber todos os questionários entregues. Ocorreram muitas idas as escolas, muitos desistiram responder, alegando não ter tempo ou haver perdido. Por fim, do total de 40 questionários e avaliações entregues, foram recebidos dos professores do ensino comum 25 questionários e avaliações, ao qual puderam ser analisados.

## CAPÍTULO 5

### 5. A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MARABÁ: RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados desta pesquisa estão organizados basicamente em quatro eixos temáticos de análise. Tais eixos surgiram dos conteúdos dos dados coletados, tornando mais flexível e compreensível a apresentação dos resultados e análises, abrangendo assim os aspectos concernentes ao desenvolvimento e impactos das ações de formação continuada na perspectiva inclusiva promovidas pelos professores da educação especial para as práticas pedagógicas dos professores do ensino comum<sup>9</sup> na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, objeto central deste estudo.

Os eixos temáticos de análise utilizados foram:

#### 5.1. Descrição da proposta de formação continuada na área de Educação Inclusiva em Marabá-PA

Os dados coletados indicaram que o processo de formação continuada de professores aqui analisado, trata-se verdadeiramente de uma iniciativa específica do município de Marabá-Pa, pensada e elaborada pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá-Pa, tendo como público-alvo os professores do ensino comum que possuem alunos com algum tipo de deficiência e transtornos em sua sala de aula. Informações relatadas pela Coordenação do Departamento de Educação Especial, e confirmadas em uma minuta do projeto disponibilizada para verificação da pesquisadora, a qual consta o detalhamento de tal projeto: justificativa, objetivo, público alvo entre outras questões de desenvolvimento.

Contudo, verificou-se que tal proposta ainda não é uma política instituída. Segundo informações obtidas com PC1, não se trata de uma política transformada em lei, apesar, de constar no Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação e também no Plano Decenal de Educação do município.

---

<sup>9</sup> O termo “professores do ensino comum” utilizado, refere-se aos professores que atuam nas ditas “classes regulares”, “ensino regular”.

Esse modelo de formação, conforme os dados da entrevista com a PC1 e com os professores posteriormente, iniciou-se em 2011, por volta do segundo semestre. No ano de 2010 haviam sido feitas algumas tentativas de realização de uma formação continuada na área de educação inclusiva para professores do ensino comum, no entanto, só no ano subsequente é que passou a fazer parte do Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de Marabá-Pa, além do mais não se desenvolvia nos mesmos moldes, tratava-se mais de visitas dos professores do ensino especial as escolas em que os professores do ensino comum que possuíam os alunos atendidos no AEE trabalhavam, acompanhando e dando algumas orientações a esses professores, do que propriamente uma formação.

A proposta de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os professores do ensino comum, objeto de estudo dessa pesquisa, traz uma peculiaridade, os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares é que são os responsáveis por desenvolver o processo de formação aos professores do ensino comum, atuando como formadores paralelamente as suas atividades diárias com os alunos público do AEE. Como nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas de Marabá, atuam na maioria dos casos duas professoras, existindo algumas exceções, evidente, são as duas juntas que promoviam os encontros formativos nas experiências acompanhadas.

De acordo com PC1, em meio a todas as dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores do ensino comum na escolarização dos alunos da educação especial, essa estratégia de formação foi proposta com o intuito de auxiliar de alguma forma esses profissionais.

Para tanto, considerou-se que os professores do AEE é que teriam melhores condições de auxiliar os professores do ensino comum, por já conhecerem os alunos, vivenciarem a realidade deles mais de perto, suas dificuldades e necessidades, além disso, tentou-se seguir as determinações do MEC, nas Diretrizes de Educação Especial, que referencia a necessidade do trabalho conjunto entre professores do ensino especial e professores do ensino comum.

O objetivo principal da iniciativa apresentado por PC1 é justamente proporcionar um trabalho em conjunto entre esses dois profissionais. Tais questões podem ser observadas nas falas a seguir:

[...] foi pensada aqui mesmo pelo departamento, tendo em vista a questão da diretriz do MEC que tem que ter esse trabalho em conjunto, e tendo em

vista que as nossas experiências de fazer uma formação “geralzona” com todo um grupo, parando toda a rede, e com formadores que não conhecem o aluno, então como a gente viu que essas experiências elas não surtiram muito efeito, então foi de onde surgiu essa proposta da formação nesse molde, foi partindo dessa experiência e também tendo em vista essa diretriz do MEC, que esse trabalho tem que ser mesmo em conjunto, não tem como fugir disso. Tem que se proporcionar momentos de encontro mesmo entre professor do AEE e professor do ensino comum. (PC1)

[...] a pessoa mais indicada para fazer a formação com o professor do ensino comum é o professor da sala de recurso [...] Então não são formadores de fora, não são outras pessoas de fora que teriam uma competência para estar discutindo com o professor do ensino comum sobre o aluno com deficiência e que aquele professor tem, que a pessoa mais indicada para isso é o professor do AEE, do atendimento especializado. (PC1)

Verifica-se assim, que a princípio e pelo menos em tese, o que se buscava com esse tipo de formação é o trabalho coletivo entre os professores; em que os professores do AEE, considerados mais especializados na área da Educação Especial têm a incumbência de promover um trabalho formativo aos professores do ensino comum. Estratégia essa que tem sua relevância, estando realmente em conformidade com algumas orientações do Ministério da Educação. Segundo Jesus (2008, p. 80),

[...] a base da educação para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, reside numa abordagem de apoio colaborativo, em que cada uma das partes buscar conhecer e compreender genuinamente a outra, e, a partir daí, construir conhecimento, visando a uma prática educativa transformadora.

Mendes (2011b), nos esclarece que é por meio de um trabalho coletivo que se terá a possibilidade de superação dos obstáculos no que tange o ensino e a aprendizagem, afirmando que:

É no dia a dia, é trabalhando e lá dentro da escola que tem que ter esses mecanismos de trabalho coletivo, de trocas, de colaboração e é por aí a via principal da formação continuada. [...] precisamos instituir essa estrutura de colaboração entre a educação especial e a educação comum para prover formação permanente (MENDES, 2011b, p. 186)

Ratificam nesse sentido, a importância do trabalho de colaboração, a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais da educação. Um ideal que pouco se vislumbrou na realidade dos professores pesquisados, visto que muitos mencionaram haver essa colaboração uns com os outros (AEE e ensino comum) especificamente nos encontros de formação, e pouco contato no cotidiano das escolas.

O que nos cabe questionar é se a iniciativa de formação continuada analisada nessa pesquisa realmente funcionou como uma estratégia para colaboração mútua entre esses profissionais, e principalmente de apoio ao professor do ensino comum, ou se é mais uma forma de se cortar gastos, e não se contratar os serviços de um outro profissional especializado e qualificado como formador, impondo uma jornada dupla aos professores do atendimento especializado, que além de diariamente prestar atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais aos alunos público-alvo da educação especial, foram orientados pelo departamento de educação especial da rede municipal de ensino a desenvolverem encontros de formação continuada. Tornando-se assim um “professor multifuncional”, sendo lhe atribuído “mil e uma utilidades” (MENDES, 2011b, p. 178).

A coordenação do Departamento de Educação Especial especifica que na proposta em destaque, as ações formativas realizadas pelos professores do AEE não se desenvolverem nos parâmetros ditos tradicionais de formação. Caracterizavam-se mais de encontros para uma troca de diálogos, de experiências sobre os alunos atendidos por ambos os profissionais, como é verificado numa fala de PC1 a seguir:

Essa formação é uma conversa mesmo, aonde os dois professores se encontram, tanto do ensino comum como da sala de recurso eles se encontram, eles discutem sobre esse aluno, eles pedem explicação, eles pedem orientação, então é uma formação assim que é mais no estilo mesmo de uma roda mesmo de conversa, de um entendimento, de estabelecer um diálogo [...] Não é uma formação assim nos moldes tradicionais, que a gente costuma fazer, que tem aquela sala lotada, tem aquele formador assim lá na frente, usando data show, usando textos, não. A gente pensou numa formação mais de corpo a corpo, de conversa com o professor [...] (PC1).

Uma parte significativa dos professores responsáveis pelo desenvolvimento da formação (professores do AEE) relatou em suas falas tal forma de atuação. Alguns descreveram claramente como vinham acontecendo essa formação na prática:

PEE4 – [...] na verdade o que acontece é uma troca de experiências, onde o professor do ensino regular relata suas maiores dificuldades, e nós professores da sala de recursos procuramos auxiliar na medida do possível, complementando conforme nossas possibilidades.

PEE5 – Durante a formação há aquela troca de ideias [...] É uma troca de informações de assuntos referentes a alunos que ali atendemos. Depois damos algumas informações, sugestões de como trabalhar aquele aluno, onde ele está com dificuldade a gente procura ajudar.

PEE6 – A gente faz um encontro para está ajudando, tentando ajudá-lo, e eles também passando as angústias que eles têm e a gente tentando ajudar de alguma forma [...].

Vemos num primeiro confronto entre a fala de PC1 e algumas professoras do AEE, que há uma ênfase em “troca de ideias”, “troca de experiências”, “troca de informações” e tentativas de ajuda partindo das dificuldades relatadas pelos professores do ensino comum sobre os alunos com deficiências e transtornos atendidos pelo sistema municipal de ensino.

Durante as observações realizadas de processos formativos com os professores do AEE conduzindo e os professores do ensino comum participando-três encontros no total - sendo que dois ministrados por PEE7 e PEE8 e um por PEE4 e PEE5, verificou-se que notadamente todos seguiram esse perfil de formação descrito anteriormente. As diferenças eram, sobretudo, nas próprias formadoras, umas mais seguras conseguiam desenvolver um trabalho mais diferenciado, promover debates, explanações melhor elaboradas. Outras menos seguras realizaram discussões mais simples, trocaram informações e experiências sobre os alunos com deficiências.

Os encontros de formação com professores do ensino comum, conforme a proposta e orientação do Departamento de Educação Especial é que acontecessem uma vez por mês. No entanto PC1 informou que não é uma determinação, pois ficava a cargo das professoras formadoras desenvolverem tais ações baseadas em suas realidades. O que nos remete a ideia de que se trata de algo minimamente sistematizado, planejado e refletido, limitando o processo e comprometendo sua eficácia.

A não delimitação de datas, e principalmente do não estabelecimento da ocorrência da formação desenvolvida pelos professores do AEE, resultou exatamente na não efetivação dos encontros de formação como previsto pelo Departamento de Educação Especial, de acontecerem mensalmente, provavelmente por não se tratar de uma política efetivada e, portanto, a formação não constar no calendário oficial de formação do município.

Analisando os cadernos de registros/planejamentos das professoras (formadoras) participantes da pesquisa, pode-se constatar que no ano de 2011, no primeiro semestre, algumas dessas profissionais (PEE1, PEE2, PEE4, PEE5) cumpriram parcialmente as orientações estabelecidas para tal, assim como as

professoras do AEE anteriores a PEE7 e PEE8 que desenvolviam as formações. PEE7 e PEE8 iniciaram suas atividades pedagógicas na escola que atuam no começo do ano de 2012. A maioria (três duplas) iniciou seus trabalhos formativos no mês de março e promoveram os encontros até o mês de Maio, ficando, porém, o mês de junho sem realizarem.

Das 4 duplas participantes, 1 (PEE4 e PEE5) realizou os encontros mensalmente, num total de três no semestre. As professoras anteriores a PEE7 e PEE8 fizeram somente duas formações em meses consecutivos, e as 2 outras respectivas duplas (PEE1, PEE2, PEE3 E PEE6) realizaram também dois encontros, porém em meses intercalados.

No segundo semestre a frequência dos encontros teve algumas mudanças, sendo que 4 professoras (PEE3, PEE4, PEE5 E PEE6) conseguiram promover duas formações em meses intercalados, e 4 não efetivaram nenhuma formação aos professores do ensino comum.

No ano de 2012 a situação da não realização das formações se agravou ainda mais. No primeiro semestre 4 professoras (PEE3, PEE4, PEE5, PEE6) desenvolveram pelo menos duas ações formativas aos professores do ensino comum, e 4 (PEE1, PEE2, PEE7 e PEE8) conseguiram realizar somente um encontro. No semestre seguinte, até aproximadamente o mês de novembro, período de fechamento da pesquisa de campo, apenas 1 dupla (PEE7 E PEE8) havia realizado um encontro, as 3 outras duplas não desenvolveram nenhuma ação formativa, inicialmente por causa da greve ocorrida na rede municipal, e pós greve tais professoras alegaram falta de tempo no calendário e muitas programações nas próprias escolas, sem possibilidade para abrir espaço para tal formação. O que revela a carência de ações formativas durante o ano, e conseqüentemente o não apoio que os professores do ensino comum receberam nesse período.

Por questão de esclarecimento, alguns contatos foram feitos com outras professoras do AEE, principalmente no segundo semestre, para tentar verificar quais estavam promovendo a formação aos professores do ensino comum, no entanto, algumas se mostraram resistentes e não aceitaram participar da pesquisa, alegando cansaço e desconforto com tantas pesquisas que já foram realizadas, que além de terem exposto e criticado seus trabalhos não lhes proporcionaram nenhum retorno. Outras tantas admitiram que não fariam tais encontros nesse período, visto que o calendário escolar já estava lotado de outras

prioridades, tanto com a formação da rede como por projetos e ações que as escolas desenvolveriam.

Constata-se assim, que a quantidade de ações de formação de apoio ao professor do ensino comum foi reduzida, o que possivelmente estar interligado ao fato de não se ter uma política que estabeleça efetivamente a obrigatoriedade desse trabalho, que normatize essa proposta. Embora outras questões também devam entrar em pauta, como o próprio formador, suas percepções, as demandas: formação, apoio, tempo, recursos entre outros.

Algumas professoras evidenciaram em suas falas essas questões, como pode se verificar a seguir:

PEE3 – Esses encontros eles ocorrem, eles seriam bimestrais, mas como o calendário da escola é meio corrido, esse ano mesmo nós tivemos só duas formações. E vai acabar por ai mesmo, por que não há espaço mais na escola para mais uma formação.

PEE4 – [...] o nosso encontro ele não tem data marcada assim no calendário da rede, por que já falaram que são muitos os encontros que já acontecem, muitas formações, então para colocar mais uma ia ficar um pouco sobrecarregada... geralmente quando nós vamos nas escolas marcar os encontros, os diretores alegam, ou coordenadores que esta tendo muito evento, que ta meio corrido, então nós temos que ta sempre procurando uma data assim que dê certo, e as vezes acontece que tem professor que falta por conta disso ai [...].

PEE6 – A dificuldade que a gente tem encontrado, uma delas é essa data de encontro não está no calendário, então como tem muita coisa marcada, quando a gente marca o nosso encontro a gente encontra uma certa dificuldade, por que os coordenadores das escolas, as vezes até diretor fica falando: a mais não chegou nenhum documento da SEMED, eles reclamam nesse sentido ai, de não ter documento, por que realmente não esta no calendário.

Uma das professoras entrevistadas revela questões limitadoras que vão além das dificuldades próprias das formadoras, ou do próprio calendário:

PEE1 – Esse ano de 2012 para nós assim ficou complicado, nós não fizemos em junho por que não foi possível, em junho foi um negócio de greve, foi tanta coisa aqui nessa escola, era tudo isso, estudo daquilo que não deu tempo. Agora em Agosto não fizemos, pois logo veio o 07 de Setembro, e agora veio a greve, foi marcado para o dia 12 e veio a greve. Então ficou assim aquele embaraço.

Com base nas declarações das professoras PEE3, PEE4 e PEE6, é possível verificar que a proposta de formação do município apoiada na ação formadora dos professores do AEE há pelo menos dois anos, ainda não atingiu o resultado esperado. O fato de não se constituir uma proposta sistemática com diretrizes claras e seguridade no calendário para o seu funcionamento, tem

dificultado resultados mais exitosos na formação dos professores do ensino comum na área de educação inclusiva.

No que tange a metodologias e temáticas abordadas em cada formação, também não são definidas como regra geral para todos, ficando a critério dos ministrantes delimitarem o que é melhor para sua realidade.

[...] a gente não estabeleceu assim uma metodologia, todo mundo vai usar isso aqui, a mesma coisa pra todas as salas de recursos, não, por que os costumes variam, os professores variam, os meninos variam, então assim ficou de cada realidade, de cada professor esta adequando a metodologia a realidade de seu público, que ela tem esse diferencial, a gente só determinou algumas coisas, as próprias datas ficou delas estabelecerem junto com as escolas que elas atendem a melhor data, se é data da própria hora pedagógica, se é outra data, qual a melhor data para contemplar todo mundo [...] (PC1).

As professoras do AEE confirmam essas afirmações, mencionando que partem delas todas as temáticas, bibliografias, propostas de atividades, recursos e materiais, que somente quando solicitam algo diferenciado ao Departamento de Educação Especial que recebem algum apoio.

PEE2 – Temos orientação do Departamento de Educação Especial assim, quando a gente pede alguma ajuda, para nos dar um assessoramento, se estamos com alguma dificuldade de estudo, mas na parte social é toda nossa [...]. Nesse sentido não temos apoio.

PEE3 – [...] a partir do momento que a gente delimita o tema, a gente é que vai procurar pesquisar sobre aquele tema, vai buscar. Muitas dessas formações a gente já domina os assuntos devido às formações mesmo da SEMED, mais assim um apoio específico não, para formação não. Nem recurso e nem material. A gente mesmo é quem “se vira nos trinta”.

PEE4 – [...] o apoio que eu recebi foi através dos cursos que eu já participei, de capacitação que já houveram na rede [...] Em questão de materiais geralmente são nós que desenvolvemos aqui na sala, são assuntos que nós pesquisamos, os assuntos que nós vamos tratar com eles [...] Da SEMED mesmo não temos apoio assim não, em termos de material para os encontros não.

PEE5 – A ajuda que a gente tem, recebe, caso precise é de um profissional, se a gente precisar de um fonoaudiólogo, tem lá no departamento [...] uma psicóloga também, a gente pede com antecedência, avisa que vai ter um estudo X, aí as meninas se organizam lá e ajudam nesse sentido. No mais, somos só nós duas mesmo da sala de recursos.

PEE7 – Nós planejamos assim, a gente conversa com os professores daqui, tenta esta em contato com os professores das outras escolas que tem aluno incluso, é em cima do que a gente conversa com eles, eles descrevem alguma dificuldade [...] a gente busca, sai procurando, nos informando melhor, faz leituras em cima de algum texto que fala dos alunos com esse tipo de deficiência, e monta a nossa formação [...] Para buscar algo de concreto para esta mostrando para os professores, trabalhando no dia com o professor é nós que tem que está correndo atrás.

É visível assim, que tudo fica na responsabilidade dos professores formadores, de buscarem por si próprios uma forma de trabalhar, de ministrar os conteúdos a serem debatidos. É mister salientar que é de grande importância essa autonomia dos professores (que promovem a formação), pois faz com que sintam-se parte essencial do processo, não como meros participantes, mas criadores de novas possibilidades de formação, e que estejam em uma busca constante para superar suas limitações, assim como é imprescindível que as estratégias formativas estejam de acordo com a realidade dos participantes.

Contudo, para atuarem como formadores esses profissionais precisam desenvolver habilidades de formadores, e acima de tudo uma direção, uma vez que sem um foco determinado, uma orientação, corre-se o risco de o processo caminhar em horizontes contrários a meta principal ou mesmo não chegar a se efetivar, de maneira a satisfazer os objetivos propostos, na proposta de formação aqui analisada, o objetivo de apoiar o trabalho do professor do ensino comum. Um dos caminhos possíveis seria um planejamento em coletivo, por meio da participação e escuta de todos que integram o processo, num trabalho colaborativo, como já havia sido indicado anteriormente.

As formações continuadas na área de Educação Inclusiva que ocorreram em 2011 e 2012 tiveram como principais temáticas: As políticas orientadoras do AEE; Flexibilização Curricular; Concepções sobre o AEE, salas de recursos, o papel do professor do AEE; Avaliação dos alunos público alvo do AEE: ficha avaliativa; Dicas de estratégias para a prática em sala de aula com os alunos da educação especial.

As formadoras PEE7 e PEE8 abordaram outras temáticas nos encontros que realizaram, tais como: Deficiência intelectual, possivelmente porque a quantidade de alunos com deficiência intelectual atendidos no AEE e por sua vez pelos professores cursistas seja mais expressiva que as outras deficiências e transtornos. Estando de acordo com o que informou a PC1, e reiterados pelos próprios formadores, de que as temáticas são pensadas conforme as necessidades dos professores participantes.

Como afirma Martins (2009, p. 171), a formação essencialmente deve estar interligada ao contexto dos profissionais da educação, “coerente com a realidade vivenciada no cotidiano escolar, de maneira a melhorar suas expectativas

frente aos alunos em geral e aos que apresentam necessidades educacionais especiais [...]”.

Jesus (2006, p. 100), vai além e reflete que, “a formação continuada de profissionais da educação se faz crítica e mandatória e deve ter como ponto de partida as dificuldades, as lacunas que sintam em sua formação”. A satisfação dessas demandas é que darão significado as experiências de formação dos professores.

O que pode se verificar é que se trata de temáticas significantes, porém limitadas. Ao realizar análises sobre os planejamentos e registros das professoras formadoras observou-se que, desde o ano de 2011 as temáticas giraram em torno do que se trata o AEE e o papel do professor do AEE, além de alguns professores terem se voltado para o estudo de determinadas deficiências em vários encontros. São temáticas relevantes, contudo não abrangem todas as questões referentes ao contexto maior da Educação especial e Inclusiva, portanto insatisfatórias para se possibilitar maiores conhecimentos aos professores.

Conforme Alves e Jesus (2011, p. 26) “[...] a formação necessariamente, deve se situar na articulação entre os debates teórico-práticos gerais e as dimensões singulares e particulares de cada espaço e sujeito”.

Nesse aspecto, a priorização somente de determinadas categorias, eixos temáticos, limita o trabalho desenvolvido e a própria construção de conhecimento do público alvo da formação. Necessitando assim de reformulações curriculares e práticas para que se possibilite conhecimentos variados e aprofundados aos professores.

Pode-se concluir que, identifica-se necessidades de formação, indica-se os responsáveis para conduzir essa formação acontecer, no caso os professores do AEE, mas não se define um eixo comum de ação, metas a serem atingidas por um grupo de formadores, a prioridade no calendário do sistema municipal de ensino de haver seguridade para outras formações, tem relegado a último plano uma formação requerida em constância pelos professores do ensino comum.

Outro ponto relevante a se destacar é a atenção à própria formação deste grupo de professores do AEE, em termos de conhecimentos específicos da área da Educação Especial, conhecimentos sobre como atuar como formador para se sentirem mais seguros em ministrar uma formação na área de Educação Inclusiva

que possa apoiar a prática dos professores do ensino comum na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nos primeiros contatos com a maioria dos professores entrevistados, assim como nas conversas informais com a pesquisadora, afirmou não se tratar especificamente de uma formação, mas de conversas, diálogos entre eles e os professores do ensino comum, que na medida do possível trocavam conhecimentos.

Esses dados nos revelam que os próprios professores do AEE não classificavam o seu trabalho desenvolvido como uma proposta sistemática de formação continuada e sim como um encontro de trocas, provavelmente por não se sentirem exatamente seguros, e como uma possível forma de se respaldar de presumíveis críticas, antecipavam-se assim, que não seria exatamente uma formação.

As professoras PEE1, PEE2, PEE4 e PEE5, acreditam que para ser uma formação de fato, é necessário que haja professores preparados, habilitados como formadores, com conhecimentos suficientes para tal responsabilidade. Para tais professoras a formação continuada ocorre verdadeiramente quando é ministrada por profissionais qualificados para desenvolvê-la.

Das oito professoras do AEE entrevistadas e que desenvolveram esse processo formativo, cinco não se consideram formadoras, por sua vez não se sentem preparadas, e três acreditam que estão trabalhando bem na medida do possível, que encontram-se em busca de sua preparação.

PEE1 e PEE2 demonstraram claramente em suas entrevistas, esse sentimento de não preparação, de não estar habilitada para ser formador, alegando possuir poucos conhecimentos:

[...] pra ser formador você tem que ta preparado, nós temos conhecimentos sim, mas é muito pouco [...] me sinto incapacitada de ser uma formadora [...]. (PEE1)

[...] Na medida do possível a gente tenta, mas preparada não. [...] a gente se sente muito insegura [...]. (PEE2)

Foi relatado ainda que, por muitas vezes recorreram a outros profissionais como: psicólogos, fonoaudiólogos ou mesmo professores especializados na área da Educação Especial para lhe apoiarem nessa missão, dando palestras, executando dinâmicas, atividades diferenciadas, afirmando ainda que os professores do ensino comum dão maior credibilidade à formação quando há a presença dos referidos profissionais.

Diante das explanações dos professores da educação especial, verifica-se a importância de um trabalho de articulação com outros profissionais, possivelmente uma das alternativas viáveis para que o trabalho formativo avance, ganhe maior significado. Para tanto é necessário o desenvolvimento de políticas inclusivas que garantam os serviços desses e de outros especialistas às escolas regulares, e por sua vez possibilitem condições para a articulação desses profissionais nas ações de formação.

A realidade dos serviços de diferentes especialistas (fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros) para acompanhamento dos alunos da educação especial junto às escolas, ainda é preocupante, visto que o quadro de profissionais é reduzido, portanto sem pessoal e condições para atender as necessidades próprias dos alunos, e menos ainda o suporte aos professores do AEE no seu trabalho como formador.

Uma proposta de formação continuada precisa apresentar certas características para atingir os objetivos de uma ação verdadeiramente formativa, tais como: contar com professores com habilitação e conhecimentos específicos para ser formador de outros professores; partir das próprias demandas destes; contribuindo com a construção de profissionais investigadores, críticos, que sejam capazes de desenvolver uma ação educativa transformadora e mobilizadora de ações e conhecimentos em prol dos mais variados públicos (JESUS, 2008). E mais ainda ser o resultado de um processo de reflexão, planejamento e sistematização que de fato colaborem qualitativamente para as práticas dos professores.

Diante disso, o caso da iniciativa de formação continuada na perspectiva inclusiva desenvolvida no município para os professores do ensino comum, conforme os dados analisados até aqui, ainda não apresentou as características ideais para se possibilitar uma melhor qualificação a tais professores, e assim desenvolverem um ensino e aprendizagem adequados aos alunos que necessitam de um apoio diferenciado.

## **5.2. A proposta de formação continuada desenvolvida: o olhar das professoras formadoras e dos professores participantes**

Como nos esclarece Lüdke e André (1986), a análise das percepções dos “sujeitos pesquisados” é relevante para o entendimento da situação, do

problema estudado, uma vez que são eles que estão imersos no cotidiano da realidade, e, portanto, possuem condições melhores de descreverem o que vivenciam, assim como o contexto em que estão inseridos. Suas perspectivas e análises delimitam com mais veracidade tal realidade, assim como as relações (sociais, políticas etc.) exteriores que a constitui e determinam os caminhos percorridos.

Aferindo sobre o processo de formação continuada pesquisado, a partir das próprias impressões, percepções e análises dos participantes, tanto dos professores que desenvolviam tal formação (ministrantes) quanto dos professores em formação (cursistas), verificou-se que é uma proposta que apresenta controvérsias entre os professores, alguns se mostram contrários e relutantes inclusive os próprios ministrantes, até pela forma como a ideia foi colocada e estruturada.

As entrevistas com os professores formadores mostraram principalmente, como tais profissionais se sentiram, posicionaram-se diante dessa nova função como “formadores”.

Alguns pontos importantes foram destacados pelos professores, tais como: certa distância entre os planejadores (profissionais que pensaram e estruturaram a proposta) e os executores; presumível imposição da proposta; professores relutantes, insatisfeitos e descrentes com o modelo de formação imposto, entre outras questões.

No diálogo com os professores do AEE, pode se perceber o quanto ainda persiste uma determinada falta de diálogo entre os responsáveis pela criação e instituição das propostas educacionais e aqueles que irão efetivar na prática tais determinações. Sendo os últimos, muitas vezes, apenas receptadores e reprodutores das determinações superiores, visto que nem sempre possuem o direito de participação na elaboração e definição dos planos e projetos, principalmente no que diz respeito à área da formação de professores.

No caso da delimitação da formação continuada dos professores do ensino comum, não foi diferente, segundo todos os professores ministrantes entrevistados, não houve sua participação na elaboração da proposta. É possível que tenha ocorrido por meio de uma imposição, no qual o Departamento de Educação Especial apresentou-a já pronta e determinou que os professores do AEE a partir daquele momento teriam que desenvolver a formação nos moldes já

descritos. Os profissionais do AEE afirmaram que não tiveram o direito de opinar, discutir a ideia, e menos ainda decidir se aceitariam ou não desenvolver tal proposta de formação. Provavelmente tiveram somente a alternativa de aceitar e dar prosseguimento ao estabelecido.

A crítica que preponderou nas falas dos professores do AEE sobre a proposta de formação foi:

PEE1 – Essa proposta de nós fazer essa formação não veio de nós [...] Eles que prepuseram lá, trouxeram a receita pronta de lá.

PEE2 – Não participamos da elaboração dessa proposta. Não é nossa função desenvolver essa formação. Trouxeram tudo pronto, e aí a gente não teve como desistir [...].

PEE3 – Olha, essa formação do AEE para o professor do ensino comum, ela já veio determinada pelo nosso departamento de Educação Especial, nós não participamos da elaboração dessa proposta. Foi uma coisa que já foi passado meio que como já tinha sido decidido que ia ter as formações, nós só seguimos as orientações.

PEE4 – A proposta foi colocada de uma forma imposta na verdade, e eu não participei da elaboração de forma alguma.

PEE6 – Foi colocada pra gente, que agora a gente teria que estar trabalhando com os professores, não seria mais a equipe que vinha tá fazendo aquela formação para os professores da rede comum, então seria nós mesmos que teríamos que fazer [...] A gente não teve a opção de escolher, a gente não teve escolha não, a gente teve que abraçar [...].

Conforme as declarações das professoras, a responsabilidade de assumir a condução de formação continuada de professores do ensino comum na área de Educação Inclusiva se deu em um processo de imposição, não houve uma participação nas decisões tomadas sobre a estrutura e funcionamentos dessas formações com os professores do AEE.

De acordo com Rabelo (2011), é recorrente nos programas de formação de professores desenvolvidos pelo Governo Federal a não participação dos professores na elaboração e estruturação dos mesmos, sendo excluído de tal construção. No caso da Formação aqui analisada essa situação se reproduz, os professores do AEE não puderam vivenciar esse momento de criação e planejamento da proposta de formação ao mesmo tempo em que os professores do ensino comum também não foram ouvidos e, portanto, não se considerou as suas reais necessidades.

Rabelo (2011, p. 164) afirma que é necessário que “o planejamento da formação de professores tenha como base as necessidades de formação indicadas

por este público, por meio de reuniões, consultas diretas aos profissionais de educação que atuam na escolarização do deficiente”. Não há como se materializar uma proposta que dê resultados satisfatórios sem que se tenha conhecimento e avalie as demandas reais dos sujeitos participantes. Em se tratando da formação aqui debatida, seria fundamental que tanto os professores formadores como cursistas tivessem tido o direito de escuta e voz no direcionamento e desenvolvimento da proposta de formação continuada.

Alguns professores do AEE que participaram da pesquisa destacaram durante a entrevista, um constante sentimento de insatisfação, de reluta com o modelo de formação estabelecido, demonstrando concepções negativas a seu respeito. Ao serem questionados sobre suas avaliações sobre o processo de formação e seus papéis como formadores, houve respostas como:

PEE1 – Na minha concepção pra mim não é bom, até por que, nós não temos tempo de estudar, e para ser formador tem que ta preparado, nós temos conhecimento sim, mas é muito pouco, você tem que ter tempo para ser formador, pra você repassar você tem que ta bem, com bastante conhecimento, bem preparada, com bastante argumentos, saber discutir as propostas das formações, e nesse momento a gente não ta, dentro da minha concepção, eu não acho assim muito viável pra nós ser formador, por que essa função não é nossa [...] Nós fazemos a nossa parte. Eles dizem que nós que tem que fazer, mas isso ai não é trabalho nosso, é trabalho do Departamento de Educação Especial, não é nosso trabalho.

PEE2 – É um trabalho muito dificultoso pra gente. Não me sinto preparada. Por mais que a gente se ache preparada, estude, que a gente se dedica, as vezes a gente chega aqui e se preocupa com o que vamos fazer, como é, de que maneira você vai trabalhar [...] Agora a professora da sala regular nem sempre ela ver, nem sempre ela quer, nós tivemos muitos problemas de avaliar as crianças por que elas não aceitam a gente dizer o que essa criança tem.

PEE3 – Na verdade, essas formações, eu tenho uma análise assim um pouco negativa, por que a gente fala muito nessas formações como deve ser o trabalho desse professor com o aluno com deficiência, mas parece que essas formações não surtem tanto efeito, por que volta e meia a gente percebe que o professor ta fazendo exatamente o contrário do que foi falado na formação, ai na hora ele, a gente não nota assim que o professor queira, tenha aquela curiosidade de esclarecer dúvidas, geralmente na formação eles fazem muitos relatos de como é o aluno dele, o aluno com deficiência [...] mas parece que não há muito interesse. Como formadora no geral, eu acho que a gente dar conta do recado.

Os professores do AEE revelaram, sobretudo, a rejeição a proposta e o desconforto com relação à descrença dos professores do ensino comum no trabalho desenvolvido. PEE1 apresenta uma visão negativa por não acreditar no seu trabalho como formadora, não se sentir preparada e mesmo assim ser obrigada a desempenhar tal papel, alega não ter tempo para estudo e planejamento, o que de

fato deve acontecer, uma vez que, os planejamentos e atividades próprias do AEE, já consomem todo o seu tempo, além de estudos e formações relativas à sala de recursos e outras atividades da própria escola.

PEE2 e PEE3 relatam outra problemática, além do sentimento de não preparação, a questão da falta de credibilidade e próprio interesse dos professores do ensino comum em participar do processo de formação desenvolvido, uma vez que estes não acreditam no trabalho formativo realizado, e por sua vez não participam como deveriam.

Nas entrevistas coletadas, todos os professores do AEE mencionaram a quantidade de professores do ensino comum que possuem algum aluno com deficiência em sua sala de aula e que deveriam participar da formação ministrada por eles. O mínimo relatado foi 12 professores do ensino comum, e o máximo foi de 21 professores. Contudo, de acordo com os registros de planejamentos de alguns dos professores formadores, que continha a frequência dos participantes, e também em conversas com os mesmos, verificou-se que em alguns casos a participação dos professores cursistas nas formações era bem reduzida, não chegando nem a metade da quantidade mencionada pelos ministrantes.

Vislumbra-se assim que a participação dos professores do ensino comum nas formações era limitada, provavelmente, não somente por uma possível falta de interesse, mas envolvendo outros fatores como: incompatibilidade de calendário; não liberação da escola que atua; descrença no processo, entre outros.

Assim como há professores AEE descrentes, receosos com a iniciativa, também encontrou-se professores formadores que considerem a proposta válida, um passo inicial para outras iniciativas, dispostos a trabalhar e enfrentar os desafios dessa jornada, que não são poucos.

PEE4 – É uma proposta válida, até por que o professor do AEE, ele precisa ter esse contato com os professores do ensino regular, tem que ter essa ligação, não pode ser uma coisa a parte o nosso trabalho, o trabalho desenvolvido no AEE separado do trabalho no ensino regular.

PEE5 – Estou longe de ser uma formadora, eu acho que essa proposta é positiva, no sentido de você sendo você um formador, que não é o meu caso, que não me considero uma formadora [...] Eu acredito que vem dando certo, até por que a gente troca informações, elas também tem as vivencias delas lá na sala comum com eles, e nós temos aqui a nossa por conta do AEE. Então a gente troca.

PEE6 – Acho que é válida, tem dado certo, apesar de que a gente não ser assim formadoras [...] a gente precisa dar o primeiro passo. Todo formador

ele não nasceu formador, ele foi aprendendo, então a gente tá aprendendo, e tem dado resultado.

PEE7 – Pra formação, eu acho que assim ela é muito boa, teria que ter mais ao longo do ano, para que os professores tivessem mais contato com a gente, eles tarem se aperfeiçoando melhor, até por que a gente sabe que eles não tem uma formação para trabalhar em cima de cada deficiência, até nós que estamos no AEE não temos ainda essa formação pra tá trabalhando em cima de cada deficiência [...] a formação eu acredito que ela dê um pouco mais de subsídio para os professores do ensino comum [...] a gente tem que melhorar mais como formadora, para que a gente possa dar informações mais concretas [...] é o que a gente tá tentando fazer, fazendo os cursos, pra gente tá ajudando os professores do ensino comum.

PEE 8 – a análise que faço é de algo que não chega a suprir totalmente as necessidades, mas creio que vem a pelo menos dar um pontapé inicial, por que nós podemos perceber que temos ainda muitas professoras que são leigas no ensino comum quanto à educação especial, que rejeitam essa modalidade de ensino, rejeitam as crianças, deixam elas quietinhas no canto da sala. Então nós estamos aí pra acompanhar, pra lutar pelos direitos desses alunos, que eles sim tem a garantia de também ter a oportunidade de aprender. E o meu papel como formadora, eu até nem acredito assim que sou formadora, eu acredito que sou mais uma aprendiz, tô acompanhando, mediando esse conhecimento, que o pouco que a gente tem a gente vai trocando.

Pode-se notar, a partir dos relatos dos professores, que apesar de muitos não se considerarem “formadores”, de reconhecerem as dificuldades, limitações, suas e da própria proposta, veem nesse modelo de formação uma significância, acreditam que se trata de um apoio relevante aos professores do ensino comum. PEE4 e PEE7 apontam para a necessidade de os professores do AEE e do ensino comum terem um trabalho mais coletivo, unido, o que revela uma compreensão de pressupostos da política de educação inclusiva como a necessidade formação de professores e o trabalho em equipe que deve haver entre professores do ensino comum e professores especialistas.

PEE8, por sua vez, também demonstra clareza na situação enfrentada pelos professores do ensino comum, reconhece que tais profissionais necessitam de um apoio, para garantir o direito das crianças que apresentam alguma deficiência de terem uma educação de qualidade, e visualiza nessa formação desenvolvida pelos professores do AEE uma possibilidade de auxiliar os professores do ensino comum nesse processo.

Analisando as ponderações dos professores do AEE que atuaram como formadoras, nota-se que em sua maioria avalia que esta iniciativa de formação continuada, ainda é pouco satisfatória.

Nas manifestações dessas professoras, fica evidente o empenho e interesse em ajudar de alguma forma os professores do ensino comum, no entanto, revelam certa insatisfação e reservas, principalmente por não terem sido consultadas, no mínimo opinarem sobre tal decisão de lhes colocarem como formadoras. Apontam que se sentem inseguras por não terem formação específica para serem formadoras, serem obrigadas a uma jornada dupla sem acréscimo de tempo para tal, além de não terem o reconhecimento dos professores cursistas pelo trabalho prestado. Provocando-lhes desconfortos e descontentamentos.

Tais reservas das professoras do AEE são compreensíveis. A possibilidade de desenvolver um trabalho formativo de qualidade sem se sentir apto (habilitado e com os conhecimentos suficientes) para tal, sem condições e possíveis benefícios próprios, é mínima, sendo muito maior a probabilidade de fracasso.

Assim como as professoras formadoras da proposta de formação em questão apresentaram concepções e avaliações diversificadas, não foi diferente com os professores cursistas. Suas percepções e considerações revelam importantes aspectos da experiência formativa que participaram no município.

Analisando o perfil dos 25 professores do ensino comum que participaram do estudo, observa-se que 48% já atuam na educação há mais de 10 anos. Esse dado demonstra que cerca da metade dos professores possui uma quantidade de anos considerável de atuação nessa área. Contudo atuando com alunos público-alvo da educação especial em sua sala de aula, a maioria dos professores mencionou ter pouca experiência.

A quantidade de alunos com algum tipo de deficiência presentes nas salas dos profissionais mencionados varia, 84% dos entrevistados tem em sua sala de 1 a 3 alunos, e, 16% afirmaram possuir em sala de aula de 4 a 6 alunos com deficiência e/ou transtornos. Pode-se observar que é uma quantidade significativa para cada professor, sendo que, em conversa com os mesmos, poucos relataram ter o apoio de um estagiário em sala, o que provavelmente compromete o trabalho desenvolvido em sala.

Com relação ao tipo de deficiência, 60% dos professores entrevistados referenciaram que os alunos frequentes com indicativo de ter deficiência em suas salas de aulas não haviam sido diagnosticados até aquele momento em que se realizou a entrevista. Alguns até descreveram o que observavam em seus alunos, na maior parte das vezes faziam referência à deficiência intelectual. O restante dos

professores informaram possuir alunos com deficiência intelectual, deficiência física, hiperatividade e síndrome de down.

De acordo com as observações realizadas durante algumas formações desenvolvidas por PEE4, PEE5, PEE7 e PEE8, pode-se notar que ainda é latente a insatisfação de alguns professores do ensino comum em trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência em sala de aula. Nos debates ocorridos nos encontros de formação, alguns professores relataram certa rejeição, afirmando que a sala de aula comum não é o lugar ideal para eles, que teriam que serem encaminhados para espaços específicos e não para a escola regular, como é observado nas falas adiante, que foram registradas durante as observações das formações de professores do ensino comum:

PEC2 – É necessário ter uma sala específica para esses alunos, por que o trabalho é dificultado com esse aluno na sala regular.

PEC10 – Os alunos, dependendo do grau de deficiência não aprendem e atrapalham o ensino dos outros, a aula, tem que ter uma sala específica para esse atendimento com um professor especializado.

Uma determinada professora mostrando-se indignada com tal situação vai mais além e apresenta uma questão: “Quem fez a lei para a inserção desses alunos na sala regular? Foi uma pessoa que já esteve na escola, que teve experiência, ou são apenas aquelas pessoas que foram colocadas no poder?” (PEC5).

A partir desses relatos, é possível verificar que embora muito se venha discutindo sobre os direitos de todos à educação, independente de cor, raça, religião ou mesmo ter alguma deficiência ou não, ainda há professores que discriminam e desacreditam na possibilidade de desenvolvimento intelectual do público da educação especial. Tais sentimentos e atitudes muito provavelmente decorrem da falta de conhecimento na área, formação insuficiente para tal atuação, insegurança na sua capacidade de ensinar esses alunos, e muitas vezes por próprio preconceito contra os alunos (OLIVEIRA e SANTOS, 2011).

Quando questionados se já haviam participado de alguma formação continuada na perspectiva inclusiva, dos 25 professores entrevistados 56% informaram ter participado apenas de 1 curso, formação nessa área, 8% fizeram pelos menos 2 cursos, 20% participaram de mais de 2, 4% mencionaram não haver participado de nenhuma formação na área específica da educação inclusiva e 12% não responderam ou não entenderam do que se trata uma formação para a

educação inclusiva. Desse total apenas 24% mencionaram a formação desenvolvida pelas professoras do AEE como formação continuada na perspectiva inclusiva que tenham participado ou que vem participando. O que nos aponta a descrença na iniciativa de formação conduzida pelos professores do AEE.

Prieto (2006, p. 19), explica que a atuação perante o contexto inclusivo exige dos professores que sejam:

[...] capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, a partir, pelo menos, dessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retro-alimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Se tomarmos por base as informações declaradas pelos professores pesquisados, referentes aos cursos de formação oferecidos, e considerando a importância da formação de professores para o desenvolvimento inclusivo, já discutido neste estudo, podemos inferir que a situação dos profissionais é preocupante, dificilmente encontram-se suficientemente aptos ao trabalho com um público tão heterogêneo, visto que mais da metade dos entrevistados informaram ter participado de somente uma formação na perspectiva inclusiva, o que possivelmente não lhe possibilitou os conhecimentos necessários à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme nos afirma Martins (2009, p. 160),

[...] aqueles que vêm aprofundando estudos, nesse nível, em educação e, em especial, na educação inclusiva, podem contribuir eficazmente para que os sistemas educacionais sejam concebidos e programas sejam aplicados, levando em consideração as diferenças existentes entre os educadores, suas necessidades e especificidades, e para combater atitudes discriminatórias que ainda persistem no meio educacional.

Esse aprofundamento de estudo deve fazer parte da vida de todo profissional, contudo a responsabilidade não deve cair somente sobre si, pois mais oportunidades de formação lhes devem ser oferecidas, o Sistema de Ensino também deve se responsabilizar por tais lacunas e atendimento de demandas.

No que diz respeito às concepções dos professores do ensino comum sobre as experiências de formação continuada na perspectiva inclusiva desenvolvida pelas professoras do AEE, constatou-se que há pontos de vistas negativos, incrédulos, porém em sua maioria os profissionais pesquisados apresentaram perspectivas otimistas, relataram pontos positivos dessa iniciativa, afirmando,

sobretudo, que não chega a ser algo suficiente para suprir todas as dificuldades da prática com os alunos público-alvo da educação especial, contudo alegam contribuir com alguns conhecimentos para essa atuação.

Analisando as avaliações sobre a proposta de formação pesquisada feita pelos professores do ensino comum, verificou-se que 68% relatam ser um trabalho válido, relevante; 20% veem mais pontos negativos do que positivos, considerando a proposta insuficiente; e 12% não acreditam e afirmam não se tratar de uma formação.

As falas a seguir mostram exemplos de professores que consideram o trabalho desenvolvido pelos professores do AEE importante:

PEC3 - [...] por meio destes encontros podemos conhecer cada limitação apresentada pela deficiência, dicas de metodologias que podem ser utilizadas na sala de aula, além da troca de experiência com as demais colegas de trabalho.

PEC6 – [...] se não fosse essa formação continuada não seria muito fácil trabalhar com os alunos com alguma deficiência. Pra mim esse processo formativo é positivo, pois através desse curso é que a gente conhece como trabalhar com esses alunos para que a aprendizagem dele seja desenvolvida.

PEC16 - Quando aconteciam era de grande valia para nossa prática em sala [...] elas contribuem bastante, principalmente quando há relatos de outros educadores, falando como são desenvolvidos alguns trabalhos na sala de aula [...].

Outros ainda acreditam que esse processo é relevante, porém apontam alguns aspectos negativos:

PEC2 – A proposta apresentada pelos ministrantes é relevante, mas é colocada com muita dificuldade na prática, levando-me a uma série de interrogações como profissional em relação a realidade vivenciada com os diferentes públicos (alunos “normais” e PNE) em sala de aula e sem capacitação adequada.

PEC11 – De início acho muito importante essa preocupação para estarmos nós do ensino regular junto com as professoras do AEE, dando um ponta pé inicial [...] mas por enquanto estamos só trocando informações e conceitos sobre esses alunos, acredito que possa melhorar muito mais.

PEC13 – Em parte é satisfatória, porém falta apoio no acompanhamento de tarefas voltadas aos alunos alvo da educação especial.

Observa-se assim, de acordo com as ponderações desses professores, que a proposta possui algumas limitações, no desenvolvimento dos encontros, ainda muito baseado na troca de informações, pouco acompanhamento das atividades práticas, inferidos, sobretudo por PEC16, PEC11 e PEC 13, sendo muitos desafios

ainda a serem ultrapassados, no entanto, em geral mostram-se abertos a iniciativa e acreditam na sua efetividade.

Alguns professores apresentaram uma visão bastante negativa e pessimista, afirmando que se trata de um estudo que não vem dando conta de suprir as necessidades reais dos mesmos, não sendo, nesse sentido, suficiente e eficaz.

PEC9 – [...] nós temos que nos virar, pois as formações são insuficientes para ensinar [...] até hoje só tive um encontro, uma formação, que não supriu as necessidades [...] uma vez por ano não é suficiente para tantas dificuldades que enfrentamos sem nenhum acompanhamento, sem apoio.

PEC21 – [...] quando falamos de formação continuada espera-se algo mais do que apenas lê um texto, isso requer conhecimento sobre vários tipos de deficiência [...] falta maior conhecimento sobre o assunto.

PEC23 – [...] são pouco frequentes e com pouco acompanhamento por parte da Secretária [...] no ano de 2012 fui informada de um encontro em junho e bastante superficial.

Houve ainda aqueles que desacreditam totalmente, ao passo de afirmarem não se tratar especificamente de uma formação, como se pode observar nas falas seguintes:

PEC12 – [...] não deve ser considerada uma formação simples palavras das professoras do AEE, pois na maioria dos encontros discutimos acontecimentos do dia-a-dia dos alunos, enquanto a formação específica para trabalharmos com eles não nos é oferecida [...] não é considerada uma formação, uma vez que não há professores especialistas para esta área [...].

PEC14 – Formação não, temos de vez em quando e muito de vez em quando um estudo bem superficial, no qual os professores falam mais das suas angústias.

PEC22 – Não há formação para os professores das salas comuns que atende esse público [...] houve apenas uma reunião no primeiro semestre realizada pelos professores que atende esses alunos para saber que avanços eles estavam desempenhando nas aulas.

Embora a quantidade de professores do ensino comum que relatam os aspectos positivos do trabalho promovido pelas professoras do AEE seja mais significativa, as falas dos professores citados anteriormente retratam com mais clareza a fragilidade e restrição que ainda assolam essa iniciativa. E revelam ainda a problemática apresentada pelas professoras do AEE no início deste estudo, a falta de credibilidade, confiança no trabalho desempenhando por essas professoras.

Diante dos dados expostos, verifica-se que a iniciativa de formação continuada inclusiva pensada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá via Departamento de educação especial apresenta pontos e contrapontos entre os professores participantes da pesquisa. Ao mesmo tempo em

que são relatadas algumas possibilidades de apoio aos professores público-alvo, são evidenciadas com mais intensidade suas prováveis deficiências.

### **5.3. Resultados da proposta: potencialidades e limitações da experiência formativa**

Uma parcela significativa das propostas de formação continuada, sobretudo no que diz respeito à educação especial e inclusiva, que foram desenvolvidas ao longo dos tempos, apresentaram aspectos positivos, contudo muitas limitações e dificuldades práticas na sua efetivação, tal como mostram as pesquisas sobre o tema (ALVES E JESUS, 2011; MARTINS, 2009; OLIVEIRA E SANTOS, 2011; RABELO, 2011). Não obstante, a iniciativa de formação continuada em análise, também apresenta pontos potenciais e interessantes de serem analisados, apesar de existir dificuldades e limitações, tanto no que se refere a sua estruturação como e mais expressivamente na sua materialização, já que não tem atendido satisfatoriamente as necessidades reais dos professores do ensino comum que vem atuando com alunos público-alvo da Educação Especial.

A relevância da iniciativa formativa desenvolvida pelo Departamento de Educação de Marabá foi reconhecida pelos participantes da pesquisa, e mais ainda suas limitações. Os dados até aqui discutidos apontaram como pontos importantes da proposta: formadores mais próximos e conhecedores da realidade vivenciada pelos professores do ensino comum; articulação e colaboração entre tais profissionais; troca de experiências e conhecimentos; temáticas oriundas das necessidades dos participantes e etc. E como principais dificuldades: a proposta de formação continuada não está formulada e instituída como uma política Municipal; não ocorre um acompanhamento do processo (apoio e avaliação) por parte da Secretaria Municipal de Educação; os professores ministrantes não se sentem com formação específica para serem Formadores de professores; os professores cursistas apresentam descrenças e desmotivações. Esse conjunto de limitações põem em evidência as lacunas da proposta, prejudicando sua efetivação com a qualidade formativa que se espera.

Como descreve PC1, conforme dados mostrados e discutidos no início deste capítulo, o processo de formação continuada na perspectiva inclusiva estabelecida aos professores do ensino comum, é uma formação que visa à interconexão entre os professores da educação especial e ensino comum, de modo

que ambos consigam se apoiar e ajudar seus alunos. Cabendo aos primeiros organizar, planejar e conduzir os encontros de formação, baseados nas suas realidades e dos professores participantes do processo. Tal iniciativa de formação, porém não se configura como uma política instituída, sendo apenas um projeto que consta no Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação.

No que diz respeito às perspectivas das professoras formadoras, relativas a tal proposta, a maioria se mostra resistente ao modo como se instituiu a iniciativa, sem sua participação nas decisões, contudo acreditam que é um processo que tem sua importância, visto que consideram necessária essa união, colaboração entre eles e os professores do ensino comum, por reconhecerem ainda que tais professores carecem de maiores apoios para a atuação com os alunos com algum tipo de deficiência. Embora também visualizem as limitações da proposta e do trabalho desenvolvido.

As professoras a seguir ressaltam alguns pontos que indicam a importância da iniciativa analisada:

PEE4 – [...] o professor do AEE, ele precisa ter esse contato com os professores do ensino regular, não pode ser uma coisa a parte o nosso trabalho [...].

PEE5 – [...] a proposta é positiva [...] elas tem as vivências delas lá na sala comum [...] nós temos aqui a nossa, por conta do AEE, então a gente troca.

PEE8 – [...] é um ponta pé inicial [...] essa troca de experiência ta sendo válida.

Focalizam assim, a parceria entre tais modalidade de ensino, e por sua vez a troca de conhecimentos e experiências entre ambos como os pontos mais fundamentais das ações de formação desenvolvidas.

Com relação às avaliações dos professores do ensino comum (cursistas), também pode-se verificar aspectos que validam as experiências de formação desenvolvidas. As professoras em destaque relatam alguns desses pontos:

PEC3 – [...] é relevante a aquisição de informação, orientação adquirida nesses encontros.

PEC5 [...] é positiva a orientação quanto as dificuldades dos alunos.

PEC7 [...] são positivos os assuntos abordados do dia a dia que estamos com esses alunos.

Nesse sentido, é notável que a formação continuada na perspectiva inclusiva promovida pelos professores da educação especial apresenta

determinadas possibilidades de apoio às necessidades dos professores cursistas, não sendo a resolução de todas as dificuldades concernentes à prática com os alunos com deficiência, mas representa um começo para se tentar chegar a esse fim.

Embora aspectos positivos tenham sido destacados pelos professores, tanto do AEE como do ensino comum, variadas limitações de fundamental importância para o desenvolvimento de tal formação também se tornaram perceptíveis.

As análises dos relatos dos professores do AEE indicam que, o fato de a proposta de formação discutida não haver sido instituída oficialmente como uma política do Município, contribuiu significativamente para que o processo não tenha cumprido com os objetivos propostos, de auxiliar os professores do ensino comum, uma vez que não é obrigatório, não faz parte do calendário oficial de formação, deixado a livre iniciativa das escolas de fazer ou não. O que levou assim a sua estagnação ou desenvolvimento parcial, já que o que estava previsto para ocorrer em dois em dois meses, muitas vezes não ocorreu ou ocorreu uma vez por semestre.

Conforme nos aponta Oliveira e Santos (2011, p. 196), “o processo de formação precisa associar o interesse e as necessidades do professor com a política da rede e atender os preceitos legais”. Se a proposta de formação não faz parte de uma política educacional local, como esperar que o processo se desenvolva, promovendo resultados satisfatórios, capazes de transformar a realidade dos professores no processo de inclusão escolar?

Outra limitação relatada, que também é de fundamental importância e que assolou o processo de desenvolvimento da proposta, foi à ausência de um acompanhamento mais expressivo da Secretaria Municipal de Educação nesse processo de formação, visto que não houve provavelmente nenhuma avaliação do desenvolvimento do processo, e, além disso, muitos professores alegaram receber um mínimo de apoio da referida para a execução da proposta.

A coordenadora do Departamento de Educação da SEMED de Marabá referencia que essa ausência é devido ao acúmulo de atividades que o referido departamento tem que desempenhar durante o ano, o que não necessariamente seria uma justificativa, uma vez que, a formação de professores se faz necessária, e, portanto maior importância deveria se dar a mesma.

PC1 – A questão do acompanhamento [...] a gente ainda não ta conseguindo fazer esse acompanhamento sistemático, até mesmo pela correria do Departamento, as nossas atribuições realmente são muito grandes [...] e a gente ainda não tem conseguido sentar realmente com os professores das salas de recursos para avaliar isso.

PC1 mencionou ainda que no final do ano anterior (2011) havia realizado uma avaliação com as professoras. Contudo as entrevistas com algumas dessas professoras mostraram que não houve nenhuma avaliação real, o que acontecia é que durante algumas formações específicas para as professoras das salas de recursos, a referida coordenadora fazia algumas perguntas sobre a formação para os professores do ensino comum, algo superficial, não se tratando de uma avaliação mais precisa. Como pode se visualizar nas falas a seguir:

PEE2 – Assim, nas formações a nossa coordenadora do departamento de Educação Especial da SEMED elas fazem perguntas pra gente, elogia, mas uma avaliação formal não.

PEE6 – Não. Elas nunca cobraram da gente assim... Elas perguntam, mas avaliação pra ver como é que foi [...] nunca fizeram não [...] fazer uma avaliação, tipo nos avaliar mesmo, nunca fizeram não.

PEE7 – Até agora não teve nenhuma avaliação do Departamento de Educação Especial. Eles procuram saber se a gente ta trabalhando, se ta conseguindo fazer as formações [...] formalmente não.

PEE8 – Não temos nenhuma avaliação do Departamento.

Essa situação possivelmente influenciou nos resultados incipientes da formação continuada dos professores do ensino comum, já que, se não há uma avaliação sistemática, pelo menos anual, que não exatamente é o ideal na verificação se a iniciativa está surtindo o efeito esperado, se deu certo ou não. Dificilmente um plano ou proposta pode dar certo se não se avalia o seu desenvolvimento no processo de execução para se oferecer também o apoio necessário.

Assim como a ausência de avaliação vem penalizando o processo de formação dos professores do ensino comum, a falta de uma formação específica para as professoras do AEE serem formadoras tem sido um dos grandes entraves para sua execução. A alegação de não se sentir preparada para atuar como formadora de outros professores é evidenciada na maioria das entrevistas com as professoras. Todas mencionaram não haver nenhuma formação nesses moldes para essa atuação, o que existem são formações para as professoras das salas de recursos especificamente para seu trabalho com os alunos no AEE.

PEE1 - Não. Há a formação específica dos professores das salas de recursos, mas não é suficiente. Pra ser formador tem que ter tempo, não requer só quatro horas ou oito horas, não dar pra você se preparar pra ser formador [...] é muito pouco. Na minha concepção devia ter um curso só pra ser formador.

PEE2 - Não. Mas deveria, com certeza é necessário uma pessoa só pra fazer a formação. A SEMED não tem os formadores da rede pública, então por que não na área da Educação especial?

PEE7 – Até agora não estamos tendo. A gente mesmo que tem que ta buscando.

PEE8 - Não temos nenhum tipo de formação.

O que pode-se perceber é que algumas dessas professoras se encontram descontentes, insatisfeitas e inseguras. O fato de não se sentirem “capacitadas” para a incumbência de formar outros profissionais, com conhecimentos suficientes para tal, vem sendo um peso, ao passo que pode prejudicar seus trabalhos com os professores do ensino comum.

Se o profissional não tiver uma base consistente de conhecimento, dificilmente ele conseguirá ter confiança e segurança no seu trabalho. E é por meio possivelmente de uma formação específica e de qualidade para formar verdadeiramente profissionais para atuarem como formadores de professores que tal base será obtida. Sem essa formação do formador, o trabalho formativo será prejudicado.

Prieto (2003), alerta justamente para que maior atenção seja dada a formação dos professores que são responsáveis pela formação de outros professores, afirmando que:

Não é possível refletir sobre a formação de professores sem que tenhamos nossa atenção voltada para a formação do “professor dos professores”[...] são os responsáveis pela disseminação de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, pela elaboração de referenciais teórico-práticos sobre aprendizagem e o ensino dessa população e pela construção de referenciais de ação político-administrativa com vistas a, de fato, garantir educação para todos (PRIETO, 2003, p. 149).

É fundamental que o professor sempre esteja em busca de novos conhecimentos, caminhar muitas vezes por conta própria, contudo é necessário que apoio lhe seja oferecido, o aprimoramento profissional lhe seja garantido, principalmente quando se trata da grande importância que é, não somente formar, mais fazer parte da constituição profissional de outros professores.

A respeito da prioridade que se deve dar ao processo de formação dos professores, Mendes (2011b, p. 185), corrobora que:

Uma política séria de inclusão escolar deve estabelecer quais são as demandas por formação. Precisa definir quem precisa ser formado. Nesse sentido, nós temos que formar professores do ensino regular, professores de educação especial, profissionais e equipes, gestores/diretores, psicólogo, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc. E precisamos cuidar da formação inicial, da formação continuada e também os formadores dos formadores [...].

Diante disso, é essencial que se repense as ações desenvolvidas em prol da profissionalização dos professores, que recebam a valorização devida, e, principalmente, que condições estruturais e formativas lhe sejam garantidas, uma vez que “a qualidade do ensino depende da qualidade na formação do professor e da garantia de condições de trabalho dignas” (RABELO, 2011, p. 166).

Uma das diversas reclamações dos professores ministrantes é a possível falta de interesse, e descrença dos professores do ensino comum no seu trabalho, tanto na própria sala de recursos como nos encontros de formação. Relatando que grande parte deles não aceitam e muito menos praticam suas orientações. Dando maior credibilidade quando levavam as formações profissionais mais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos e etc.

Nas entrevistas com os professores cursistas, muitos realmente se mostraram resistentes à proposta, não exatamente mostrando desinteresse, mas vislumbrando, sobretudo, as carências das ações desenvolvidas, ou seja, os aspectos negativos. O fato de não acreditarem possivelmente esta atrelado a não satisfação de suas necessidades profissionais para sua atuação com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência. O que necessariamente compromete o seu interesse, a sua participação nos encontros de formação.

As avaliações de tais professores em suma demonstram que constitui-se de um momento relevante, de troca de experiências, que contribui com alguns conhecimentos para seu trabalho com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, no entanto são conhecimentos e orientações ainda insuficientes. Como se verifica nas falas de determinadas professoras a seguir:

PEC2 – [...] a proposta é relevante, mas insuficiente diante do trabalho e de outros fatores. Eles poderiam ser mais frequentes.

PEC23 – [...] é um espaço aberto de questionamento [...] mas bastante superficial [...] e não são frequentes.

PEC19 – [...] auxilia-nos a entender como devemos avaliar os nossos alunos [...] mas gostaria que fossem desenvolvidas atividades práticas para melhor compreender.

Tais professoras mostraram assim que a formação continuada promovida pelas professoras do AEE apresenta algum significado para suas práticas com os alunos público da educação especial, e mais ainda revelam a existência de certas lacunas nas experiências desenvolvidas, tais como: pouco aprofundamento dos conhecimentos, quantidade de encontros reduzida por quanto insuficiente, e, possivelmente pouco ou não desenvolvimento de atividades práticas para melhor compreensão dos assuntos abordados.

Segundo Prieto (2006, p. 20), “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, a escola e o sistema de ensino, quanto para seu próprio desenvolvimento pessoal”. É necessário que tais professores se sintam parte do processo, que sejam cativados, estimulados, e acima de tudo, conscientizados da importância das ações desenvolvidas para sua vida pessoal e profissional.

Um dos professores entrevistados retrata o quanto se sente mais confiante quando há a presença de outros profissionais.

PEC16 – Quando acontecia era de grande valia, principalmente quando as palestras eram realizadas por “fono” ou psicólogos [...] Quando comparecem “fono”, psicólogos, para dar palestra é muito bom, contribui bastante no nosso aprendizado”.

As atitudes desses profissionais embora não seja o ideal para que a proposta de formação com os professores avance, é bastante compreensível, uma vez que se até mesmo os próprios professores ministrantes estão insatisfeitos, descrentes, como cobrar uma postura diferente dos participantes? Para todos andarem juntos, em coletivo, é necessário que ambos estejam estimulados a colaborar uns com os outros. O que se verificou, no entanto, foi uma distância entre tais professores (formadores e cursistas). Cada um resistente ao trabalho do outro. A consequência disso foi a não concretização efetiva da formação, uma vez que a ideia é justamente um apoiar o outro.

Rabelo (2012, p. 142), nos alerta justamente para essas problemáticas, enfrentadas por ambos os professores, AEE e ensino comum, afirmando que:

[...] é preocupante identificar que tanto no ensino comum como no AEE os professores ainda se sintam com tantas angústias e a sensação de despreparo para trabalhar com seus alunos. A falta de uma política de formação de professores séria e que propicie uma capacitação básica na área que dê mais segurança ao professor precisa ser pensada com a participação desses professores para ter o significado que o professorado espera para a inclusão escolar de todos os seus alunos.

Os medos, as aflições ainda são muitas, e em parte são elas que mais impedem o avanço nas questões inclusivas. Se proposições não sejam tomadas e concretizadas para sanar essas situações e os outros tantos desafios que já fazem parte desse processo há muitos anos, a Educação Especial e Inclusiva permanecerá como sempre a margem da educação geral.

Todos os aspectos, dificuldades e limitações das ações de formação desenvolvidas pelos professores do AEE apresentadas estão interligados, portanto, só o fato de existirem já comprova que a proposta não se efetivou na prática tal como se propunha o Departamento de Educação Especial.

#### **5.4. Impactos sobre as práticas pedagógicas na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial: o que nos dizem os professores.**

Aprofundando as análises das perspectivas e avaliações dos professores do ensino comum, sobre a proposta de formação continuada na perspectiva inclusiva estabelecida pelo departamento de educação especial de Marabá, é possível verificar alguns reflexos dessas experiências para as práticas pedagógicas dos respectivos professores com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

As percepções declaradas pela maioria dos professores do ensino comum, como já havia sido apontado neste estudo, indicaram enfaticamente que as ações formativas desenvolvidas pelos professores do AEE não supriu todas as suas demandas, reconheceram que se trata de uma proposta que ainda necessita de muitas modificações, mas que é relevante e apresenta possibilidades de lhes proporcionar algum apoio, já que é uma das poucas opções oferecidas no município de Marabá-PA para esse fim.

A PEC1 revela claramente essa questão, quando questionada se acredita no modelo de formação em foco, esclarece que: “Sim. Porque é a única formação que temos no momento [...], além disso, me ajuda a compreender melhor meu aluno incluso”.

Os professores do ensino comum que participaram do estudo mostraram o significado da experiência para sua prática pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial:

PEC3 – [...] por meio destes encontros podemos conhecer cada limitação apresentada pela deficiência, dicas e metodologias que podem ser

utilizadas na sala de aula, além da troca de experiência com os demais colegas de trabalho. O aspecto mais relevante é a aquisição de informação, orientação [...].

PEC6 - Para mim esse processo formativo é positivo, pois através desses cursos é que a gente conhece como trabalhar com esses alunos [...].

PEC8 – Bom, pra mim tem sido bem gratificante, pois somos uma parceria [...] através dela tenho me interagido melhor com os meus alunos [...] um dos aspectos positivos é o conhecimento que adquirimos.

PEC16 – Quando é levado a sério as formações, elas contribuem bastante, principalmente quando há relatos de outros educadores, falando como são desenvolvidos alguns trabalhos na sala de aula [...].

PEC13 vem destacar sua satisfação com relação à proposta, porém revela algumas necessidades da formação que precisam ser sanadas, afirmando que:

[...] me despreocupei mais depois que tirei dúvidas sobre como acompanhá-los, de forma que atenda-os de maneira global [...] porém vale dizer que deveriam ser feitas oficinas práticas, com jogos, tarefas diversificadas, para o enriquecimento do atendimento aos alunos.

Outros professores também apontam aspectos deficientes dessa proposta de formação e propõem algumas sugestões para que tal processo se desenvolva melhor.

PEC2 – De forma particular, esses deveriam acontecer na escola, observando/intervindo no cotidiano tanto do educador quanto do aluno, uma vez que se trata de inúmeras e diferentes realidades.

PEC12 – [...] o encontro contribui para dividirmos os problemas [...] socializar [...] ouvir ideias. Mas deveria trazer profissionais mais especialistas na área que ao menos identificasse a deficiência e a partir daí identificasse a verdadeira necessidade desta criança.

PEC19 – O ideal é que fossem desenvolvidas atividades práticas para melhor compreender.

PEC21 – Pelo fato das professoras terem formação específica eu recomendaria que as professoras da sala comum tivessem pelo menos atividades adequadas para os tipos de deficiências.

PEC23 - O aspecto positivo é que é um espaço de relações dialéticas, já o negativo é que não são frequentes [...] O ideal é que fossem periódicas, que contemplassem propostas de atividades para atender em sala o aluno por categoria [...].

PEC24 – [...] só houve uma vez esse encontro... a minha sugestão é que os formadores deveriam propor mais encontros durante o ano.

Diante das explanações dos professores citados, são apontadas várias limitações quanto ao desenvolvimento da proposta formativa, desde a pouca ocorrência dos encontros durante o ano como da interrelação das atividades a realidade vivenciada. E as sugestões variam desde a promoção de oficinas,

palestras, como e em maior destaque o desenvolvimento de atividades práticas e adequadas a cada realidade.

Os gráficos a seguir mostram os dados coletados das fichas avaliativas aplicadas aos professores do ensino comum, informando sobre suas avaliações a respeito das formações desenvolvidas:

Gráfico 1 Local estrutura das formações

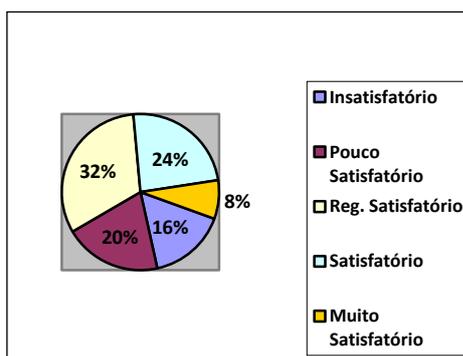


Gráfico 3: Professor (como Formador)

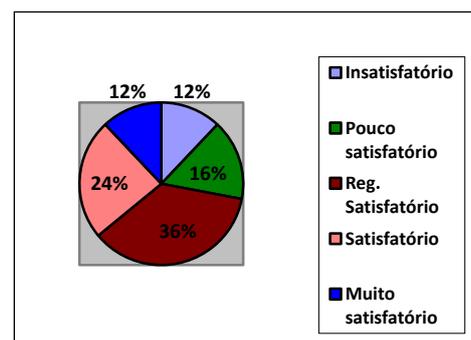


Gráfico 2: Didática utilizada

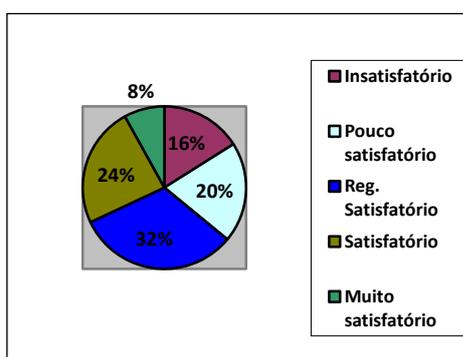
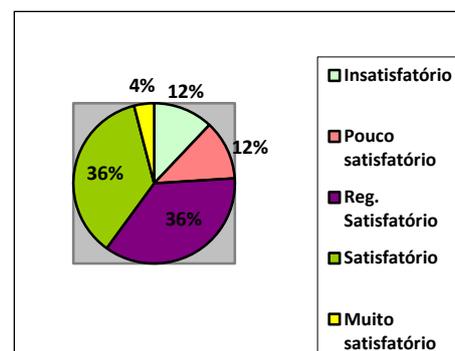


Gráfico 4: Participação pessoal e significado da experiência



Analisando as informações contidas nos gráficos, podemos verificar que o grau de satisfação dos cursistas das formações promovidas pelos professores do AEE, em geral, variam com mais persistência do nível Insatisfatório a regularmente satisfatório no que diz respeito às categorias Local, Formador e didática. Apenas na questão pessoal e significado da experiência fazem referência a um grau de satisfação maior, revelando que há algumas contribuições para suas práticas, porém não com um grau de satisfação tão significativo.

É demonstrado assim, que o processo desenvolvido não respondeu a todas as demandas apresentadas pelos professores do ensino comum. Auxiliaram

em alguns conhecimentos, mas não suficientemente para modificar as práticas em sala com os alunos com deficiência.

O que pode se afirmar é que, os reflexos da proposta de formação continuada na perspectiva inclusiva, baseada nas próprias falas dos professores, para a prática de educação inclusiva em sala com os alunos público alvo da educação especial, vem sendo ainda insuficientes, com alguns avanços no que se refere ao apoio desses professores. É um momento de interação de troca de experiências, que em si já é um importante passo, uma vez que também se aprende dialogando, trocando ideias, além de promover uma provável coletividade entre os dois profissionais, professores do AEE e ensino comum. Contudo muitas transformações ainda precisam ser desenvolvidas para que realmente se apoie melhor os professores do ensino comum, e por vezes consigam melhor atender e ensinar seus alunos.

Conforme o questionamento principal desse estudo, como tem sido desenvolvida a formação continuada na perspectiva inclusiva dos professores do ensino comum promovida pelos professores do AEE? E como os professores do ensino comum avaliam essa experiência de formação? Objetivando-se analisar suas contribuições para as práticas pedagógicas desses professores, pode-se compreender que tal formação tem sido desenvolvida de forma ainda limitada no que diz respeito à estrutura e ao trabalho desenvolvido, permeada por diferentes questões problema: falta de uma política que assegure tal formação; ausência de uma formação específica aos formadores, que desencadeou uma atuação formativa também limitada e insuficiente; apoio e acompanhamento inconsistente por parte da Secretaria Municipal de Educação etc. E que segundo as avaliações dos professores do ensino comum, o significado dessas experiências formativas tem sido ainda pouco significativas. As deficiências desse processo vêm impedindo o promovimento de um apoio maior aos professores do ensino comum, e, por conseguinte a construção de práticas pedagógicas inclusivas aos alunos público da educação especial.

## 6. CONSIDERAÇÕES

A partir da investigação realizada, reconhece-se a importância das ações de formação continuada desenvolvidas pelos professores das salas de recursos multifuncionais (AEE) aos professores do ensino comum da rede municipal de Marabá. Tal proposta se configura como uma iniciativa importante do município, visto que foi elaborada e pensada localmente. Não se trata de uma proposta estabelecida pelo Sistema geral de Educação, para todos os Estados e municípios, mas uma construção própria do Departamento de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação de Marabá. Esse feito é um passo significativo dado pelo município, e dependendo da importância e dos investimentos devidos, poderá promover consideráveis contribuições ao trabalho pedagógico dos professores no processo de escolarização dos alunos com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A pesquisa mostrou ainda que, as limitações do processo de formação desenvolvido são consideravelmente muitas, culminando com a não concretização efetiva da proposta. De acordo com os relatos dos professores participantes da pesquisa, as ações formativas promovidas não surtiram os efeitos desejados, pois não atenderam satisfatoriamente as demandas da prática com os alunos público-alvo da educação especial. O fato da elaboração proposta não ter tido a participação e colaboração dos professores formadores (AEE) e cursistas (ensino comum), configurou-se como uma imposição, agravando ainda mais o processo, visto que não foram consultados e ouvidos quanto as suas demandas. Necessidades essas tanto como formadores de professores, sem uma formação específica para tal incumbência, quanto como professor do ensino comum.

A realidade apresentada principalmente pelos professores do ensino comum revela que, as dificuldades do trabalho com alunos que apresentam algum tipo de deficiência são constantes e das mais variadas. E por vivenciarem diariamente tais dificuldades, são eles os detentores desse conhecimento sobre a prática e seus desafios. Nesse sentido, é de fundamental importância que toda e qualquer proposta de formação tenha como principal base essas informações, as questões que afligem o cotidiano desses professores em suas salas de aula, para que verdadeiramente cumpra a função de apoiar e propiciar conhecimentos significativos e úteis a esses profissionais.

Assim como essa não escuta dos participantes da formação em questão colaborou para a não materialização da proposta tal como o esperado, outras questões também foram fundamentais nesse processo, como: Não se instituir como uma política, pouco investimento e prioridade na iniciativa por parte da Secretaria Municipal de Educação, assim como falta de acompanhamento e avaliação real do processo desenvolvido.

As visões e avaliações dos professores formadores e cursistas demonstram objetivamente que a formação continuada desenvolvida apresenta alguns pontos positivos, trouxe algumas contribuições, no entanto os reflexos para as práticas dos professores do ensino comum foram mínimos se comparados com as necessidades reais desencadeadas por essas práticas apontadas pelos próprios professores.

O que se pode aferir é que, apesar da importância da iniciativa, muito ainda necessita ser modificado, maiores esforços e investimentos carecem ser empreendidos para que a proposta realmente se concretize na realidade dos professores do ensino comum. E principalmente que tais ações formativas não sejam deixadas em segundo plano pelo Sistema de Educação Municipal, como até então, mas que se transforme em uma política instituída e para que seja valorizada com a importância devida, promovendo resultados satisfatórios e condizentes com as demandas dos professores do ensino comum.

Este trabalho objetivou analisar o processo de formação continuada na perspectiva inclusiva dos professores do ensino comum, e trouxe uma análise de uma experiência de formação que precisa ser reconhecida e analisada para que por meio de outras pesquisas se possa contribuir com a melhoria da mesma.

Um debate com os professores da rede municipal de ensino sobre os resultados deste trabalho é uma das propostas possíveis para que esta pesquisa possa contribuir com políticas de formação continuada de professores na área da Educação Inclusiva.

Ressalta-se também a necessidade de novos estudos que enfoquem os impactos da formação na prática dos professores para a inclusão escolar de seus alunos com deficiência e transtornos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. P.; JESUS, D. M. Serviços educacionais especializados: Desafios à Formação Inicial e Continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v.2, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 17 de out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em 17 de out. 2011

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16761&Itemid=1123](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123)>. Acesso em 18 de abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 10 de maio. 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 de abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001a**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 10 de fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro 2001b**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: 25 de maio. 2012.

\_\_\_\_\_. Previdência da República. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001c**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)> acesso em: 25/05/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. 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: 25 de set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16761&Itemid=1123](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123). Acesso em: 10 de fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 25 de maio. 2012.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 11/de agost. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009a**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25 de maio. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009b**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 de agost. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011a-2020**. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 16 de agost. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011b**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 16 de agost. 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Rev. Brasileira de Educação Especial**, 1999. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_crianças\\_com\\_necessidades\\_ee.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_crianças_com_necessidades_ee.asp). Acesso em: 04 de Set. 2011.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no

Brasil. **Rev. Linhas Críticas**. Brasília, DF. Vol. 17, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/File56994711>>. Acesso em: 13 de set. 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Rev. Educação**. Porto Alegre – RS, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/400/297>>. Acesso em: 12 de abr. 2012.

COSTA, K. R. L.; MENDES, A. A.; CARDOSO, E. C. L. Formação docente e inclusão: Perspectivas e desafios para o século XXI. In: SOUZA, R. C. S. **Diferentes olhares, um mesmo foco: educação**. Aracajú: Criação, 2011

COSTA, V. E. S. **Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá - Pará**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Brasileira de Educação** v.12, n.37, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 de maio. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>>. Acesso em: 22 de set. 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 10 de agost. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2011**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2011/POP2011\\_DOU.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2011/POP2011_DOU.pdf)>. Acesso em: 24 de Nov. 2012.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R.; MACHADO, A. M... [et al.]. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a Inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas**

**em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** SP: Junqueira&Marin, 2008.

KASSAR, M.C.M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cad. CEDES.** Vol.19 n.46. Campinas, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 de out. 2012.

MARTINS, L. de A. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, R. C.; JESUS, D. M. **Avanços em políticas de Inclusão.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação** v.11 n.33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 08 de maio. 2010.

\_\_\_\_\_. Caminhos da Pesquisa sobre Formação de professores para a Inclusão escolar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** SP: Junqueira&Marin, 2008.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Rev. Educación y Pedagogia.** Vol. 2 n. 57, 2010. Disponível em: <<http://www.aprendeenlinea.udea.edu.com>>. Acesso em 15 de agost. 2012.

\_\_\_\_\_. A Formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, v.2, 2011a.

\_\_\_\_\_. Discutindo propostas de Formação de professores para a Inclusão e Atendimento especializado. In: ANJOS, H.P. **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto.** Curitiba: CRV, 2011b.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, R. C.; JESUS, D. M. **Avanços em políticas de Inclusão.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Política de educação inclusiva no Estado do Pará: atendimento e formação de professores. In: BAPTISTA, R. C.; JESUS, D. M. **Avanços em políticas de Inclusão.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: reflexões sobre a política de Formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, v.2, 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Rev. Educar**, Curitiba: UFPR, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 18 de set. 2010.

PRIETO, R. G. Formação de Professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação básica e a Educação especial. SILVA, S.; VIZIM, M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RABELO, L. C. C. Política de Formação de professores de Inclusão Escolar no Pará. In: ANJOS, H.P. **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Ensino colaborativo como estratégia de Formação Continuada de professores para favorecer a Inclusão Escolar**. São Carlos, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

VELTRONE, A. A; MENDES, E. G. **Diretrizes e desafios na Formação inicial e continuada de Professores para a inclusão escolar**. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-reitora de Graduação, 2007.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ofício nº /2012

Da:

Para:

Vimos por meio deste, informar que **ILZETE MONTEIRO DOS SANTOS**, mat. 07221000407, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, encontra-se em fase de conclusão do referido curso. E necessitará realizar sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: **A Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva: experiências do Sistema Municipal de Ensino de Marabá-Pa**, o qual demandará sua participação em cursos de formação continuada de professores desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino bem como a realização de entrevistas aos ministradores e participantes dos referidos cursos. Diante do exposto solicitamos sua autorização para a realização deste estudo e sua participação voluntária no mesmo. Na oportunidade esclarecemos que as identidades dos pesquisados serão resguardadas, sendo utilizados apenas nomes fictícios.

Sem mais para o momento, agradecemos vossa atenção e colaboração.

Marabá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

**Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo**  
**Orientadora - UFPA**  
**SIAPE: 2418119**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você, \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da Pesquisa: **A Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva: experiências do Sistema Municipal de ensino de Marabá-Pa.** A ser desenvolvida pela pesquisadora Ilzete Monteiro dos Santos, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, sob orientação da professora M. Sc. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

A pesquisa se desenvolverá dentro de uma abordagem qualitativa. Participarão da pesquisa: a pesquisadora, professores do ensino comum que possuem alunos com deficiência, transtornos Globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em suas salas de aula; e professoras das salas de recursos multifuncionais que desenvolvem os encontros de Formação continuada na perspectiva inclusiva aos professores do ensino comum das escolas regulares de Marabá-Pará.

Os objetivos do estudo são: geral - Analisar o processo de formação continuada de professores do ensino comum, a partir de ações formativas desenvolvidas pelos professores do atendimento educacional especializado para a construção de práticas pedagógicas inclusivas; específicos: - Caracterizar o processo de formação continuada de professores do ensino comum desenvolvida pelos professores das SRMs no município de Marabá; Identificar que reflexos esta formação continuada traz às práticas pedagógicas na escolarização dos alunos com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades/superdotação; Analisar os limites e as possibilidades desta experiência formativa, considerando as demandas reais da prática pedagógica do professor do ensino comum.

Você participará das seguintes atividades: observação nos encontros de formação, registros em diários de campo, análise dos cadernos de registros (com planejamento e desenvolvimento das pautas), e entrevistas.

A pesquisa será acompanhada pela pesquisadora em todas as etapas de execução, sendo esta a responsável direta pela pesquisa. Este estudo é parte integrante do conjunto de pesquisas do Núcleo de Acessibilidade e Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal do Pará/Campus Marabá, que atualmente realiza uma pesquisa em rede intitulada: Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as salas de Recursos multifuncionais nas Escolas Comuns (ONEESP).

A qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição ao qual está vinculada. Os dados da pesquisa são confidenciais e você, tem a garantia do sigilo das informações coletadas de forma a garantir confortavelmente sua privacidade. Será aplicada a estratégia de divulgação dos dados sem que haja qualquer possibilidade de você ser identificada. Como formas de proteção serão utilizados nomes fictícios com o cuidado devido, evitando qualquer forma de sua identificação.

A pesquisadora se compromete em cumprir todos os procedimentos éticos em uma produção científica, zelando pela sua integridade e dignidade, não havendo previsão de ônus algum a ser assumido por você. Fica assegurado que qualquer dano moral, físico e intelectual

que a pesquisa possa causar, haverá procedimentos cabíveis para resolvê-los sem prejuízos a você.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Nome e assinatura do pesquisador  
Folha 33 Quadra 24 Lote 17 – Nova Marabá-PA  
(94) 9123-4083

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **A Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva: experiências do Sistema Municipal de ensino de Marabá-Pa** voluntariamente. Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Marabá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura do pesquisado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você, \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da Pesquisa: **A Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva: experiências do Sistema Municipal de ensino de Marabá-Pa.** A ser desenvolvida pela pesquisadora Ilzete Monteiro dos Santos, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, sob orientação da professora M. Sc. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

A pesquisa se desenvolverá dentro de uma abordagem qualitativa. Participarão da pesquisa: a pesquisadora, professores do ensino comum que possuem alunos com deficiência, transtornos Globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em suas salas de aula; e professoras das salas de recursos multifuncionais que desenvolvem os encontros de Formação continuada na perspectiva inclusiva aos professores do ensino comum das escolas regulares de Marabá-Pará.

Os objetivos do estudo são: geral - Analisar o processo de formação continuada de professores do ensino comum, a partir de ações formativas desenvolvidas pelos professores do atendimento educacional especializado para a construção de práticas pedagógicas inclusivas; específicos: - Caracterizar o processo de formação continuada de professores do ensino comum desenvolvida pelos professores das SRMs no município de Marabá; Identificar que reflexos esta formação continuada traz às práticas pedagógicas na escolarização dos alunos com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades/superdotação; Analisar os limites e as possibilidades desta experiência formativa, considerando as demandas reais da prática pedagógica do professor do ensino comum.

Você participará das seguintes atividades: observação do processo de formação, registros em diários de campo, e entrevistas.

A pesquisa será acompanhada pela pesquisadora em todas as etapas de execução, sendo esta a responsável direta pela pesquisa. Este estudo é parte integrante do conjunto de pesquisas do Núcleo de Acessibilidade e Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal do Pará/Campus Marabá, que atualmente realiza uma pesquisa em rede intitulada: Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as salas de Recursos multifuncionais nas Escolas Comuns (ONEESP).

A qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição ao qual está vinculada. Os dados da pesquisa são confidenciais e você, tem a garantia do sigilo das informações coletadas de forma a garantir confortavelmente sua privacidade. Será aplicada a estratégia de divulgação dos dados sem que haja qualquer possibilidade de você ser identificada. Como formas de proteção serão utilizados nomes fictícios com o cuidado devido, evitando qualquer forma de sua identificação.

A pesquisadora se compromete em cumprir todos os procedimentos éticos em uma produção científica, zelando pela sua integridade e dignidade, não havendo previsão de ônus algum a ser assumido por você. Fica assegurado que qualquer dano moral, físico e intelectual que a pesquisa possa causar, haverá procedimentos cabíveis para resolvê-los sem prejuízos a você.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Nome e assinatura do pesquisador  
Folha 33 Quadra 24 Lote 17 – Nova Marabá-PA  
(94) 9123-4083

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **A Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva: experiências do Sistema Municipal de ensino de Marabá-Pa** voluntariamente. Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Marabá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura do pesquisado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE**  
**MARABÁ-PA**

**ROTEIRO DE PERGUNTAS A COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE**  
**EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEMED MARABÁ-PA**

Pesquisadora responsável: Ilzete Monteiro dos Santos  
Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.  
Pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que tem como temática a Formação Continuada na perspectiva Inclusiva.

- 1) Considerando a atual política de educação inclusiva, você poderia descrever como está sendo pensada e desenvolvida a formação do professor do ensino comum?
- 2) Você poderia informar se há um levantamento de suas demandas de formação? E se existem dificuldades na prática pedagógica na escolarização do aluno público-alvo da educação especial? Se sim, quais as que mais se destacam?
- 3) Existe uma proposta ou projetos em vigor de formação continuada dos professores do ensino comum? Se sim, qual (is)?
- 4) No que se refere à proposta de formação desenvolvida especificamente pelo professor do atendimento educacional especializado para o professor do ensino comum, você poderia descrever por quem, como e quando foi pensada?
- 5) Você poderia esclarecer como é desenvolvida esta formação continuada específica para o professor do ensino comum?
- 6) E quais os objetivos dessa proposta?
- 7) Essa formação continuada coordenada pelos professores do atendimento educacional especializado é uma política do município? Existe alguma forma de acompanhamento e avaliação dos resultados desta experiência pela Secretaria Municipal de Educação via seu Departamento de Educação Especial?

- 8) Você poderia avaliar essas formações coordenadas pelo professor do AEE com os professores do ensino comum e descrever seus pontos fortes e possíveis fragilidades/dificuldades?
- 9) Os encontros de formação desenvolvidos pelos professores do AEE até os dias atuais, conforme sua avaliação, cumpriram com os resultados esperados, considerando os objetivos iniciais da Secretaria Municipal de Educação?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE**  
**MARABÁ-PA**

**ROTEIRO DE PERGUNTAS AS PROFESSORAS DO ENSINO ESPECIAL**

Pesquisadora responsável: Ilzete Monteiro dos Santos  
Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.  
Pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que tem como temática a Formação Continuada na perspectiva Inclusiva.

- 1) Você poderia informar sobre sua formação inicial? Fez magistério no Ensino Médio? Tem formação em cursos de ensino superior? Qual (is)? Em que ano concluiu?
- 2) Você teve a oportunidade de fazer algum curso de especialização, qual (is)?
- 3) Quanto tempo já atua na Educação Especial?
- 4) Como você vem dando continuidade a sua formação? Faz algum curso de atualização, capacitação e/ou aperfeiçoamento atualmente, qual (is)?
- 5) Você acha que a sua formação na graduação lhe possibilitou os conhecimentos necessários para sua atuação na educação especial? Poderia explicitar por quê?
- 6) Sobre os encontros formativos ministrados por você para os professores do ensino comum, poderia descrever onde, como e em que frequência ocorrem?
- 7) Poderia descrever como planejam e desenvolve a formação continuada para os professores do ensino comum?
- 8) Você poderia descrever como são pensadas as temáticas de formação a serem ministradas nos encontros de formação continuada?
- 9) Quantos professores do ensino comum participam dos encontros desenvolvidos por você?
- 10) Poderia descrever que análise você faz sobre essa proposta de formação e seu papel como formador?
- 11) Como foi pensada essa proposta de formação dos professores do ensino comum? Você participou da elaboração da proposta? Caso positivo, de que maneira?

- 12) Vocês recebem alguma orientação/apoio da Secretaria Municipal de Educação de Marabá para a realização dessa proposta de formação continuada? Caso positivo, poderia descrever?
- 13) Existe alguma formação específica para você atuar como formadora, na condução dos encontros de formação de professores do ensino comum?
- 14) Você se sente preparada para ministrar tais formações? Acha que os conhecimentos que construiu ao longo de seus estudos e de sua experiência na educação especial estão sendo suficientes para desenvolver essa proposta de formação?
- 15) Quais as maiores dificuldades que você encontra para desenvolver essas ações formativas com os professores do ensino comum?
- 16) São realizadas avaliações deste processo de formação? Caso positivo poderia descrever como?
- 17) E no processo de atuação como formadora, como você se auto-avalia?
- 18) O que você acredita ser ideal para se oferecer uma formação continuada que atenda as demandas dos professores do ensino comum?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE**  
**MARABÁ-PA**

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO COMUM<sup>10</sup>**

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

Pesquisadora solicitante: Ilzete Monteiro dos Santos

Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

Pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que tem como temática a Formação Continuada na perspectiva Inclusiva.

**DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Identificação

I – Dados pessoais

1.1 – Nome completo:

\_\_\_\_\_

( ) masculino ( ) feminino

II – Dados profissionais

2.1 - Qual sua formação inicial?

( ) Ensino Médio            ( ) Graduação (Se estudou graduação, informar o curso)

2.2 - Você teve oportunidade de continuar seus estudos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Ainda pretendo continuar

Se sua resposta for sim, por favor, descreva quais cursos:

\_\_\_\_\_

2.3- Você já participou de algum curso de formação continuada na área de educação inclusiva?  
 Se positivo, poderia informar quantos e quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

III – Atuação profissional

3.1- Qual o nome da instituição escolar em que trabalha atualmente?

\_\_\_\_\_

3.2- Há quanto tempo atua na Educação?

\_\_\_\_\_

<sup>10</sup> Questionário organizado com base no questionário sistematizado por RABELLO (2012) - Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, que foi adaptada para a pesquisa de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo como pesquisadora responsável, Ilzete Monteiro dos Santos, sob orientação da prof<sup>a</sup>. M.sc. Lucélia C.C. Rabelo.

3.3- Você poderia informar quantos alunos com algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação estão matriculados e são frequentes em sua sala de aula? Por favor, especifique a quantidade por categoria.

---

---

3.4- Como professor do ensino comum que atua na escolarização de alunos público-alvo da educação especial, você apresenta demandas de formação? Poderia descrever quais?

---

---

---

3.5- Você poderia descrever sua análise da proposta de formação continuada que é ministrada pelos professores do AEE a você - professora do ensino comum?

---

---

---

3.6- Você poderia descrever como acontecem esses encontros de formação?

---

---

---

---

3.7- Você acredita que esse modelo de formação tem contribuído com sua prática pedagógica na escolarização dos alunos com deficiências? Se sim, poderia descrever como?

---

---

---

---

3.8- Destaque os aspectos positivos e negativos quanto a esse processo formativo.

---

---

---

---

3.9- Você poderia sugerir como poderia acontecer essa formação em termos ideais que melhor atendesse as suas demandas como profissional da educação? Que indicações e recomendações faria para melhorias a essa proposta formativa?

---

---

---

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE**  
**MARABÁ-PA**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS<sup>11</sup>**

A atribuição da nota e as escalas do grau de Satisfação e de Importância variam de 1 a 5, sendo:

<b>1 “insatisfatório/ Sem Importância”;</b>																									
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Insatisfatório</td> <td style="padding: 2px;">1</td> <td style="padding: 2px;">2</td> <td style="padding: 2px;">3</td> <td style="padding: 2px;">4</td> <td style="padding: 2px;">5</td> <td style="padding: 2px;">Bastante satisfatório</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Sem importância</td> <td style="padding: 2px;">1</td> <td style="padding: 2px;">2</td> <td style="padding: 2px;">3</td> <td style="padding: 2px;">4</td> <td style="padding: 2px;">5</td> <td style="padding: 2px;">Muito importante</td> </tr> </table>							Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante satisfatório	Sem importância	1	2	3	4	5	Muito importante					
Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante satisfatório																			
Sem importância	1	2	3	4	5	Muito importante																			
<b>2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;</b>																									
<b>3 “Regularmente satisfatório/ Regularmente importante”;</b>																									
<b>4 “Satisfatório/Importante”;</b>																									
<b>5 “Muito satisfatório/Muito importante”;</b>																									
							<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>														
<b>LOCAL</b>	<b>Estrutura das formações</b>																								
	1.1	Local dos encontros																							
	1.2	Dia dos encontros																							
	1.3	Carga horária dos encontros (por dia)																							
	1.5	Quantidade de encontros																							
<b>DIDÁTICA</b>	2.	<b>Estrutura das reuniões</b>																							
	2.1	Desenvolvimento das atividades																							
	2.2	Tempo para os estudos																							
	2.3	Tempo para discussão																							
	2.4	Tempo para o planejamento e reflexões																							
	3.	<b>Material de apoio</b>																							
	3.1	Temáticas abordadas																							
	3.2	Material bibliográfico trabalhado																							
	3.3	Qualidade das informações e conhecimentos trabalhados nos encontros																							
	3.4	Clareza de conteúdo																							
<b>PROFESSOR</b>	4.	<b>Formador</b>																							
	4.1	Clareza nos assuntos abordados																							
	4.2	Metodologia empregada																							
	4.3	Domínio do assunto proposto																							
	4.4	Contextualização das temáticas a realidade em sala de aula																							
<b>PESSOAL</b>	5.	<b>Participação pessoal</b>																							
	5.1	Participação pessoal nas discussões e atividades nos encontros																							
	5.2	Colaboração com os demais participantes																							
	5.3	Realização das atividades práticas na sala de aula																							
	6.	<b>Significado das experiências formativas para sua atuação docente</b>																							
	6.1	Possibilidade de reflexão e reorientação do trabalho de escolarização do aluno alvo																							
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho																							
6.3	Alteração da sua prática como professora																								

<sup>11</sup> Ficha avaliativa sistematizada por RABELLO (2012), que foi adaptada para a pesquisa de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo como pesquisadora responsável, Ilzete Monteiro dos Santos, sob orientação da prof<sup>a</sup>. M.sc. Lucélia C.C. Rabelo.

