



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

MARIA ODETE DE MATTOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ESCOLA INCLUSIVA
NA UNESP - FCLAr**



**ARARAQUARA - SP
2017**

MARIA ODETE DE MATTOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ESCOLA INCLUSIVA
NA UNESP - FCLAr**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas educacionais.

Orientador: Dr. José Luis Bizelli

**ARARAQUARA
2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial do presente trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, sempre que citada a fonte.

Catálogo

371.9 MATTOS, Maria Odete de. Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP-FCLAR/ Dissertação de Mestrado, Orientação José Luis Bizelli. Araraquara. S.P. 2017.

166 p. CD-ROM

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara (S.P.)

1. Formação inicial de professores. 2. Escola inclusiva. 3. Estrutura curricular. I. MATTOS, Maria Odete de. II. BIZELLI, Jose Luis.

MARIA ODETE DE MATTOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ESCOLA INCLUSIVA
NA UNESP - FCLAr**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas educacionais.

Orientador: Dr. José Luis Bizelli

Data da defesa: 03 / 02 /2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. José Luis Bizelli
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

Membro da Banca: Dra. Luci Regina Muzzeti
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

Membro da Banca: Dr. Fábio Tadeu Reina
Universidade de Araraquara/UNIARA

Local:
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho
Ao meu amado companheiro, Eladio Sebastián Heredero,
Aos meus preciosos filhos, Beatriz, José Henrique e José Renato,
Aos meus queridos pais, Carlos Roberto (in memoriam) e Odette,
por serem eles as pessoas com quem aprendi e sigo aprendendo o que é amor.*

AGRADECIMENTOS

É com grande satisfação e emoção que procuro expressar por meio de algumas palavras a minha imensa gratidão por mais esta realização tão almejada e finalmente alcançada e que só foi possível graças à colaboração e a participação, de forma direta ou indireta, de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de exprimir o meu profundo reconhecimento e agradecimento.

Ao meu companheiro Eladio, pelo incentivo e encorajamento, por estar ao meu lado a todo o momento, pela paciência e pela sua dedicação inestimáveis, e que nos diversos momentos foi o meu alento.

Aos meus filhos, minha mãe e irmã pelo apoio, pelo incentivo e pela colaboração, por compreenderem o significado dos estudos para mim e consentir minhas ausências em busca de meus ideais.

Ao Professor Doutor José Luis Bizelli, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela preciosa ajuda na definição do objeto de estudo, pelos profícuos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões, pela confiança que sempre me concedeu e pelo permanente estímulo.

Aos professores, que com seriedade e compromisso, aportaram conteúdos e experiências que foram essenciais nesta pesquisa.

Aos meus colegas e amigos, pela prestimosa colaboração, amizade e espírito de colaboração.

Aos dirigentes e às minhas colegas do Colégio Miguel de Cervantes, pelo apoio e incentivo dispensados tornando possível a realização deste mestrado.

A todos, enfim, reitero o meu apreço e a minha eterna gratidão.

Sinto-me afortunada por poder viver tão boa experiência, em que a cada dia há um novo desafio e um aperto para poder extrair mais um pouco de força e seguir a jornada.

RESUMO

Em face da constante busca em dar respostas para a melhora das práticas pedagógicas e poder, de alguma forma, contribuir para o avanço da educação, este trabalho pretende encontrar, na teoria e na pesquisa, mais subsídios que aportem consistência às práticas docentes. Além disso, a realização desta pesquisa originou-se do posicionamento de alguns docentes e da sua falta de reação ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Como pode ser possível deixar um aluno à margem da aprendizagem? Como é possível assumir o exercício da docência e não considerar as diferenças de condições de cada um dos alunos? Partindo da necessidade de atender aos dispositivos legais, das recomendações internacionais e nacionais de oferecer uma escola de equidade para todos, na sua diversidade, independentemente de sua condição e das demandas sociais de igualdade de oportunidades, algo que supera o modelo de educação especial, mas pode estar alinhado com o atendimento educacional especializado, a presente pesquisa versa sobre o conhecimento de um aspecto específico: o aporte das Universidades em escola inclusiva na atual formação inicial de professores. O objetivo principal é analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, numa perspectiva inclusiva, concretizado em identificar as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem a este modelo de Educação Inclusiva; analisar as concepções dos alunos sobre escola inclusiva ao longo da formação no curso de Pedagogia e promover uma discussão para que se pense na educação inclusiva no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr. Para tanto, adotou-se a metodologia de investigação qualitativa organizada em duas fases, uma mediante análise documental do Projeto Pedagógico e dos Programas das disciplinas e a segunda com pesquisa de campo por meio de questionário dirigido a todos os alunos do último semestre do 4º ano. Tais procedimentos visaram conhecer como é a realidade e contribuir para a reflexão sobre as políticas educativas e de gestão a partir das necessidades de estabelecer mudanças na formação inicial de professores em escola inclusiva e, por extensão, para a melhoria da formação, a fim de dar resposta a modelos educativos numa perspectiva inclusiva nos cursos de Pedagogia. A preocupação, como pesquisadores, foi descrever e analisar os dados, uma vez que este tipo de pesquisa considera todo o processo, o que aconteceu, o produto e o resultado final. Desta forma, importa o significado das coisas, ou seja, o porquê e o quê. Os resultados indicaram que o Curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr aborda a temática da Escola Inclusiva na sua extensão, porém sem profundidade, deixando os conteúdos fundamentais concentrados em uma única disciplina e, segundo os alunos, esta formação não lhes oferece recursos para trabalhar numa sala atendendo à diversidade de alunos. Desta constatação emerge o elemento principal das considerações finais, com o intuito de propor algumas mudanças no desenvolvimento dos programas das disciplinas a fim de que efetivamente seja abordada a temática, pois de fato está inserida neles.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Escola inclusiva. Estrutura curricular.

ABSTRACT

Always seeking to give answers to the improvement of pedagogical practices and to somehow contribute to the advancement of education, with this work, we intend to find in theory and research something more that contributes consistency to teaching practices. In addition, this research had as its origin the positioning of some teachers and the lack of reaction when faced with the learning difficulties of their students. How can it be possible to leave a learner the edge of learning? How is it possible to take on the teaching profession and not consider the differences in the conditions of each of the students? Based on the need to comply with legal provisions, international and national recommendations to offer a school of equity for all, in their diversity, regardless of their condition and the social demands of equal opportunities, something that surpasses the model of special education, but may be aligned with the specialized educational service, the present research is about the knowledge of a specific aspect: the contribution of Universities in inclusive school in the present initial formation of teachers. The main objective is to analyze the configuration of the curriculum structure and the principles that underpin the UNESP-FCLAr Pedagogy course in an inclusive perspective, concretized in identifying the disciplines and the programmatic contents that attend to this model of Inclusive Education; To analyze the students' conceptions of inclusive school throughout the course in Pedagogy and to bring a discussion to think of inclusive education in the Pedagogy course of UNESP-FCLAr. To do so we will use the qualitative research methodology organized in two phases one through a documentary analysis of the Pedagogical Project and the Programs of the disciplines and the second with field research through a questionnaire addressed to all students of the last semester of the 4th year. With this we intend to know how reality is and contribute to the reflection on the educational and management policies from the needs to establish changes in the initial formation of teachers in inclusive school and by extension for the improvement of the education in order to respond to educational models in a Perspective in Pedagogy courses. The concern as researchers was to describe and analyze the data. This type of research considers the whole process, what happened, the product and the final result, in this way matters the meaning of things, that is, the why and the what. The results indicate that the UNESP-FCLAr Pedagogy Course addresses the theme of the Inclusive School in its extension, but without depth, leaving the fundamental contents in the hands of a single discipline and, according to the students, with a formation that does not give resources to work in a room attending to the diversity of students, which brings the main of the final considerations in the sense of establishing some changes in the development of the programs of the disciplines so that the subject is effectively addressed, since in fact it is within them.

Keywords: Initial teacher education. Inclusive school. curriculum.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Frequência de aparição das categorias de análise no PPP	95
Gráfico 2	- Distribuição das disciplinas do curso segundo como abordam a temática da escola inclusiva no programa	106
Gráfico 3	- Distribuição das disciplinas do curso incluindo a temática da educação especial ou inclusão na bibliografia do programa	107
Gráfico 4	- Resultados das concepções de escola inclusiva dos alunos	117
Gráfico 5	- Resultados da posição pessoal perante a escola inclusiva	120
Gráfico 6	- Distribuição das disciplinas elencadas pelos alunos que contemplam conteúdos de Escola Inclusiva	123
Gráfico 7	- Disciplinas e frequência com que aparece o conteúdo de escola inclusiva segundo os alunos	124
Gráfico 8	- Distribuição das disciplinas indicadas pelos alunos que têm conteúdos de escola inclusiva nos diferentes anos do curso	126
Gráfico 9	- Resultados e frequências das disciplinas que contemplam conteúdos de educação especial, segundo os alunos	127
Gráfico 10	- Conteúdos estudados no curso da UNESP-FCLAr, segundo os alunos	128
Gráfico 11	- Resultados das disciplinas que alocam conteúdos específicos, segundo os alunos	130
Gráfico 12	- Conteúdos não marcados como estudados em nenhuma disciplina, segundo os alunos	131
Gráfico 13	- Resultados do estudo de metodologias para a atenção à diversidade ao longo do curso de Pedagogia, segundo os alunos	132
Gráfico 14	- Disciplinas nas quais estudaram metodologia para atenção à diversidades, segundo os alunos	133
Gráfico 15	- Observação de atendimento à diversidade nos períodos de estágio, segundo os alunos	134
Gráfico 16	- Participação dos alunos do curso em atividades complementares relacionadas com a escola inclusiva	135
Gráfico 17	- Tipos de atividades complementares relacionadas com a escola inclusiva que os alunos realizaram	135
Gráfico 18	- Sentimento de estar preparado para atuar em escolas inclusivas	137

Gráfico 19 - Motivos pelos quais os alunos não se sentem preparados para atuar numa sala com alunos diversos	138
Gráfico 20 - Concepção dos alunos sobre o que é ser professor hoje	140
Gráfico 21 - Resultados da posição pessoal para trabalhar como docente	142
Gráfico 22 - Nível educativo que têm intenção de trabalhar como docentes	143
Gráfico 23 - Propostas dos alunos para melhorar a formação dos professores em Escola Inclusiva	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção sobre formação de professores em escola inclusiva no portal de periódicos da CAPES	22
Quadro 2 - Resultados da busca de Dissertações e Teses no banco de dados da CAPES	24
Quadro 3 - Validação de construto	31
Quadro 4 - Validação do conteúdo do questionário	31
Quadro 5 - Sequência nas medidas de resposta na escola inclusiva	50
Quadro 6 - Disciplinas com tratamento em educação inclusiva nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia da USP, UNESP e UNIFESP	90
Quadro 7 - Referências explícitas das categorias de análise no PPP	96
Quadro 8 - Distribuição dos conteúdos e bibliografia referentes a educação especial e inclusão educativa nos programas das disciplinas do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ABPPSP	- Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo
APAE	- Associação de Pais de Amigos dos Excepcionais
CAP	- Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCTV	- Circuito Interno de Televisão (<i>Closed Circuit Television</i>)
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENPE	- Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CP	- Conselho Pleno (Referido ao CNE)
DNEEB	- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica
DF	- Distrito Federal
FCLAr	- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES	- Instituições Públicas de Educação Superior
ISE	- Instituto Superior de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes de Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAE	- Programa de Apoio ao Estudante
PAEE	- Programa de Atendimento Educacional Especializado
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	- Programa de Desenvolvimento Instrumental
PEJA	- Programa de Educação de Jovens e Adultos
PET	- Programa Especial de Treinamento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRODOCENCIA	- Programa de Consolidação das Licenciaturas
RENAFOR	- Rede Nacional de Formação Continuada
SAPE	- Serviço de Apoio Pedagógico Especial
SE	- Secretaria da Educação
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	- Secretaria de Educação Especial
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	- Televisão
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFRJ	- Universidade Federal de Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFESP	- Universidade Federal do Estado de São Paulo
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2.1	Revisão da literatura sobre a formação de professores em escola inclusiva	22
2.2	Objetivos	27
2.2.1	Objetivo geral	27
2.2.2	Objetivos específicos	27
2.3	Metodologia	28
2.3.1	Amostra	29
2.3.2	Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	30
2.3.3	Tratamento e análise de dados	32
3	LIÇÕES APRENDIDAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA INCLUSIVA	34
3.1	Escolarização de todos os alunos na rede regular de ensino	34
3.1.1	Políticas para a educação especial na perspectiva inclusiva	40
3.1.2	A resposta: uma escola inclusiva	43
3.1.3	Os serviços de apoio à inclusão: uma ação com várias iniciativas	44
3.1.4	Organização da inclusão nas escolas	46
3.2	Formação de professores numa perspectiva inclusiva	52
3.2.1	Construção histórica da profissionalização docente	57
3.2.2	Marco legislativo que regula a formação de professores no geral e para a educação inclusiva	61
3.2.3	Formação de professores para a escola inclusiva	68
3.2.4	Formação específica para atendimento à diversidade	74
3.2.4.1	<i>Formação para o atendimento educacional especializado para a educação especial</i>	74
3.2.4.2	<i>Formação de professores indígenas</i>	75
3.2.4.3	<i>Formação de professores do campo</i>	76
3.2.5	Perfil do professor inclusivo	77
3.3	Os cursos de formação dos profissionais de Educação Básica no Brasil	79

3.3.1	Princípios dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: cursos de Pedagogia	83
3.3.2	Objetivos dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: curso de Pedagogia	83
3.3.3	Conteúdos dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: curso de Pedagogia	85
3.3.4	Tratamento da escola inclusiva nos cursos de Pedagogia	87
4	PANORAMA ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP-FCLAr	92
4.1	A composição do Curso de Pedagogia da Unesp-FCLAr desde os documentos organizativos de gestão em matéria de formação para a Escola Inclusiva	94
4.1.1	Análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr	94
4.1.2	Análise da organização curricular do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr	105
4.2	Análise dos Questionários dos Alunos da UNESP-FCLAr	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	149
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO	162
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	165

1 INTRODUÇÃO

Considero que minha formação inicial – magistério e graduação – foi bastante completa, no que se refere à teoria e à prática. No curso de magistério, pude realizar estágios em diferentes escolas estaduais da cidade de São Paulo e também conhecer diferentes realidades de caráter sociocultural, como a participação em bibliotecas itinerantes na periferia da cidade. Havia vontade e esforço por proporcionar o acesso à cultura em regiões menos favorecidas, então, a professora que supervisionava os estágios propunha as atividades e lá estávamos nós – as estagiárias – com muita ilusão por poder contribuir com a melhora da educação. Naquele momento já observava a diferença entre as crianças de uma mesma comunidade, uns demonstravam grande interesse por pegar os livros, outros apenas queriam conversar conosco, outros pouco se aproximavam, outros gostavam da contação de histórias, mas estavam livres, podiam optar, ali era um ambiente não escolar e as crianças não eram obrigadas a ter o mesmo ritmo e interesse. Os estágios eram supervisionados, apresentávamos relatórios e havia momentos de discussões coletivas unindo a teoria às nossas práticas.

Os estágios em escolas, por sua vez, alguns eram de observação e outros direcionados para substituição na falta de professores. Lembro-me bem que em uma determinada escola, quase todas as semanas, eu tinha que assumir a chamada classe especial, e ali estava eu, sem a menor experiência, com alunos de diversas idades que queriam brincar. Não era nada fácil, pois eu tentava controlar a disciplina para poder realizar as atividades que estavam programadas. Minha falta de formação, aliada a pouca idade e experiência tornaram-se um grande entrave, já que eu não detinha recursos e tampouco experiência para poder criar um ambiente de aprendizagem. Vale ressaltar que minha concepção de escola era construída como um lugar onde os alunos deveriam cumprir as mesmas tarefas num mesmo momento, sem considerar seus interesses, possibilidades e diferenças. Outro agravante era que as atividades vinham de forma desestruturada, pois não tínhamos acesso aos planos de aula, nem tempo para preparar as aulas, como já mencionado, era chegar à escola e ser encaminhada para a sala de aula. O que havia disponível, quando muito, eram as atividades a serem desenvolvidas. Via-me numa sala com os alunos e as “folhinhas” que eles deveriam fazer. Naquele momento não se falava em inclusão, ao contrário, eram alunos marginalizados e colocados com professoras novas e pouco experientes, numa situação de total improvisação.

Como estudante de magistério, ainda tinha como referência a minha escolarização e as experiências nos estágios não eram diferentes da escolarização que tive como aluna.

Alguns anos depois, tentando buscar respostas para as minhas inquietudes, ingressei na graduação em Pedagogia. Naquele momento eu já exercia a docência numa escola privada, na qual leciono até hoje.

No período em que cursei a graduação, as áreas de formação eram divididas e tínhamos que escolher uma especialização entre Orientação, Supervisão, Direção, Educação Especial ou Recursos Humanos.

Pensando em soluções que pudessem contribuir para mudar algo no ambiente escolar, preencher as lacunas que encontramos no cotidiano e as dificuldades, muitas vezes ocasionadas pela falta de comunicação, organização e valorização do profissional da educação, escolhi a área que me parecia mais inovadora e atraente que era a de Recursos Humanos. Gostei muito da minha escolha, pois tive acesso à organização do trabalho com pessoas, como promover um clima institucional agradável, como planejar e ter um bom desempenho em entrevistas, treinamento em serviço, como tratar clientes internos e externos, foram abordados também temas de liderança, técnicas de trabalho em grupo e motivação de grupo e pessoal, como estimular os trabalhadores para que se mantivessem dispostos e se sentissem parte importante da instituição, sobretudo os docentes, pois eram peça-chave para o sucesso da aprendizagem.

Eu tinha muitas ideias e as queria colocar em prática. Desde então, passei a observar a atuação da equipe diretiva e de minhas colegas com um olhar bastante crítico e reflexivo. Tendo a certeza de que sempre é preciso estudar, aperfeiçoar-se para atuar em qualquer que seja a área. Na concepção de Tardif (2002, p. 234-235), deve ser considerada a atividade dos docentes e a capacidade para produzir, transformar e mobilizar saberes valendo-se de duas perspectivas: sua prática docente e sua capacidade para aprender e atualizar-se permanentemente “[...] essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Na mesma linha de pensamento, em pesquisa sobre o espaço escolar, afirma Paulo Freire (1996, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao longo da minha carreira como docente, advindo da minha formação, na qual conheci diferentes realidades, desenvolvi um importante senso de justiça e respeito para com os meus alunos, não importando suas idades e suas características, considerando-os como pessoas pensantes e, por mais que tivessem pouca idade, já tinham uma história de vida, suas ideias, suas vontades, seus medos e dificuldades. Sempre com o pressuposto de que estamos juntos na construção da aprendizagem e temos que encontrar uma forma de aprender, tendo o gosto por aprender.

“Além disso, a escola como espaço aberto para a reflexão dos educadores constitui-se um local para o próprio desenvolvimento institucional e para a formação na ação reflexão dos seus profissionais” (NÓVOA, 1997, p. 29).

Nessa busca incessante por melhorar minha prática docente e atender a todos os alunos inclusive os com maiores problemas, fiz muitos cursos de especialização dentre os quais quero destacar o Programa de Desenvolvimento Instrumental (PEI), desenvolvido pelo Professor Reuven Feuerstein, no qual aprendi a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada. Naquele momento, encontrei muita luz, passei a ser uma nova professora, havia encontrado um caminho para o desenvolvimento da minha prática podendo atender a todos os alunos, pois as dificuldades com as quais me deparava na realidade escolar onde atuava eram apenas de caráter psíquica, emocional, transtornos de aprendizagem e de conduta, dificuldades de aprendizagem e alunos estrangeiros, não havia alunos com maiores dificuldades que demandassem por parte do professor uma série de conhecimentos específicos como os da Educação Especial.

Seguidamente, tive a oportunidade de desenvolver o programa com alunos de diferentes idades e vivenciar experiências gratificantes e de muito sucesso no tocante ao desenvolvimento da aprendizagem. Este grupo era formado por em média 10 alunos que apresentavam fracasso escolar. Alguns procuravam o programa por livre escolha e outros por vontade dos pais.

Não podendo limitar-me a tais experiências apenas com um grupo reduzido de crianças, levei a prática para a sala de aula regular e, assim, procuro desenvolver a docência e colaborar com minhas colegas, pois sei que todos podem aprender e nem sempre da mesma maneira. Existe, hoje em dia, uma necessidade social de ensinar a todos em situação de igualdade e equidade e a escola deve estar preparada para isso começando pelos profissionais que nela atuam. Nesse contexto, destaco as palavras de Peças (2003, p. 141 apud SILVA, 2009, p. 6): “Todo ato educativo é um ato feito de desafio, de imprevisível, de novo. É no

confronto com as exigências que o cotidiano nos traz, que nos vamos fazendo mais e melhores educadores”.

Continuando na trajetória e em busca de respostas para a melhora da minha prática e para que, assim, possa contribuir de alguma forma para o avanço da educação, decidi ingressar no mestrado, com a intenção de encontrar na teoria e na pesquisa algo mais que aportasse consistência à minha prática docente. Tem sido uma experiência gratificante, única, que me permitiu aprofundar meus conhecimentos e abrir novos caminhos, estudando teorias relevantes para o desenvolvimento da minha pesquisa. Lugar de professor é também na universidade.

“Não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício” (LARANJEIRA et al., 1999, p. 25).

Outro aspecto que me motivou a realizar esta pesquisa é que, como professora do ensino básico, ficava indignada diante do posicionamento de algumas colegas ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e sua falta de reação. Quando nos reuníamos em conselhos de classe, ao comentarmos sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes era discutido e/ou tomadas medidas cabíveis apenas se o aluno apresentasse um diagnóstico advindo de um profissional e não simplesmente por apresentar uma forma de aprender diferente, necessitando muitas vezes do que chamamos de adaptação curricular ou meramente um tempo maior para realização das atividades. Neste ponto me perguntava: Como pode ser possível deixar um aluno à margem da aprendizagem? Como é possível assumir o exercício da docência e não considerar as diferenças de condições de cada um dos alunos?

Sabemos que o desconhecido assusta e quase sempre nós, professores, julgamos não estarmos preparados para atender determinadas especificidades relativas aos estilos de aprendizagem e às limitações dos alunos, mas essa postura marca a falta de envolvimento e de assumir o compromisso que temos como docentes.

Podemos concluir que, realmente, muitos de nós, professores, tivemos uma formação inicial essencialmente focada na homogeneidade e nos conteúdos e, ao mesmo tempo, pouco crítica – fruto do sistema dominante na época. Mas isso não nos impede, como seres humanos pensantes, de estarmos abertos, atentos, atualizados, dispostos a buscar respostas para superar determinados obstáculos, algo que por extensão é intrínseco à profissão docente. Diante desta demanda nos questionamos: Como é, hoje em dia, a formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva?

São muitas as dificuldades e os obstáculos para a inclusão educacional e o tratamento à diversidade de todos os alunos na rede regular de ensino. Em face de tais dificuldades e obstáculos, neste trabalho, abordamos o questionamento acerca do preparo dos professores, em especial, no que se refere à carência de formação inicial para trabalhar numa escola inclusiva sob os pressupostos de educação para todos, independentemente de sua condição, que tanto a legislação como a sociedade exigem.

Quando abordamos, no contexto da pesquisa, a formação inicial de professores, sempre temos muitos olhares e perspectivas que demonstram as dificuldades e a necessidade de mudanças efetivas.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. (GATTI, 2010, p. 1375).

A formação inicial de professores constitui o assunto principal de uma boa resposta educativa, mais especificamente, a formação de professores para uma escola inclusiva é absolutamente necessária e imprescindível para a melhoria da qualidade da educação e o logro da inclusão, e muitos estudos reiteram a necessidade de se realizar mudanças importantes nesta área:

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (PLESTCH, 2009, p. 148).

Desde a experiência docente na educação básica tenho percebido que, de um lado, estão as crianças em condição de deficiência e com outras diversidades foram incorporadas nas escolas regulares e a cada dia incrementa seu número; e, de outro lado, estão os professores que devem atender a estes alunos com duas demandas incisivas, uma derivada da insegurança ocasionada pela falta de formação aliada à carência de recursos e a outra cercada pelos medos de enfrentar mudanças que os deixam em desconforto perante turmas heterogêneas.

As constatações e vivências anteriormente mencionadas motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de identificarmos o que está acontecendo na atual formação inicial de

professores e, de alguma maneira, perceber como estão organizados os cursos de Pedagogia que, mesmo com uma legislação e teorias muito avançadas e promissoras, preparam os docentes para atuar em contextos educacionais inclusivos.

À vista do exposto, definimos a seguinte questão de pesquisa: O curso de pedagogia da UNESP-FCLAr prepara aos professores para a escola inclusiva?

Para organizar este trabalho estabelecemos como objetivo principal analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da referida universidade, numa perspectiva inclusiva. Entendemos que o estudo de uma realidade concreta poderia aportar informação determinante sobre como esta acontece.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo principal, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar quais são as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem ao modelo no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAR; analisar quais são as percepções dos alunos sobre a escola inclusiva ao longo da sua formação no curso; e promover uma discussão para que se pense na educação inclusiva no curso de Pedagogia.

Para desenvolver a pesquisa, organizamos, inicialmente, um estudo do estado da questão, que chamamos de lições aprendidas, subdividido em três seções. Na primeira seção abordamos a inclusão desde a ótica de escola para todos, em que buscamos conceitualizar escola inclusiva e educação especial e, na sequência, apresentamos uma revisão do que entendemos por alunos objeto da inclusão, desde uma perspectiva ampla de diversidade que supera o de deficiência e os serviços de apoio à inclusão escolar, para concluir a seção com algumas ideias do que é entendido por escola inclusiva.

Na segunda seção – dedicada à formação inicial de professores desde a perspectiva inclusiva – elaboramos uma revisão histórica e, na sequência, analisamos os dispositivos legais que ordenam esta formação. O assunto principal é trabalhado com foco no professor, em uma perspectiva inclusiva, na qual expomos como é a formação do professor para este atendimento educacional especializado e para diversidade, chegando a uma análise das competências docentes para trabalhar numa escola com tais condições.

Na terceira seção abordamos a questão dos cursos de Pedagogia num sentido amplo, valendo-nos da sua organização em princípios, objetivos, conteúdos e o tratamento dado para a atenção à diversidade e à escola inclusiva.

Cabe ressaltar que organizamos esta pesquisa como uma investigação qualitativa, que se inicia com o estudo da produção científica dos últimos anos, com base nos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estabelecemos duas fases para o seu desenvolvimento: a primeira contou com a análise documental de fontes

primárias da própria universidade, como é o Projeto Político Pedagógico e os Programas das disciplinas; e a segunda foi realizada com base no questionário criado “*ad hoc*” e validado por critérios de conteúdo/construto e especialistas.

Na parte relativa à investigação, realizamos uma análise de conteúdo dos documentos indicados, a fim de conhecer como é a filosofia e o conteúdo transmitido aos alunos neste curso, a partir de categorias de análise aproximativas detalhadas na pesquisa. O questionário, por sua vez, estudamos numa perspectiva de categorização das respostas, para explicar o que os alunos têm recebido de formação sobre os descritores incorporados ao questionário e os eixos de pesquisa definidos.

Segundo a perspectiva metodológica adotada, como pesquisadores, nossa preocupação foi descrever e secundariamente analisar os dados. Esta pesquisa se importa com todo o processo, o que aconteceu, assim como o produto e o resultado final, desta forma importa o significado das coisas, ou seja, o porquê e o quê.

Observamos, como síntese de resultados, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta de forma muito ampla a filosofia de uma escola inclusiva, entretanto, notamos que não está desenvolvido explicitamente nos programas das disciplinas, pois muitos dos conteúdos considerados como básicos ou fundamentais foram contemplados. Observamos, ainda, que é ratificada pelos alunos esta carência formativa em escola inclusiva que é abordada por uma única disciplina, durante um semestre, e complementada de forma muito segmentada em outras disciplinas, porém, sem atingir a competência necessária para atuar como docentes numa escola inclusiva, manifestado pelos entrevistados do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr.

Estes dados nos levam a considerar que ainda é necessário fazer algumas mudanças na programação curricular do referido curso, a fim de alcançar objetivo de formar professores para atuar numa escola inclusiva. Nesse sentido, lançamos algumas ideias (entre outras muitas): possibilitar o desenvolvimento real dos programas das disciplinas com uma coordenação de conteúdos e atividades focadas na questão; incrementar as possibilidades de vivências e experiências no campo do atendimento educacional dentro de uma escola inclusiva e, por último, proporcionar aos alunos outras disciplinas, atividades, eventos, que possam complementar esta formação em escola inclusiva.

Para finalizar esta apresentação, apresentamos uma série de propostas para futuras pesquisas, uma vez que identificamos a escassez de produção científica nesta área. Por exemplo, somente o fato de pesquisar e produzir conhecimento sobre as carências formativas pode servir para que a comunidade universitária reflita sobre as adequações que ainda tem por

fazer, sobretudo, pesquisar sobre as diferentes facetas da escola inclusiva. Outro exemplo volta-se para a pesquisa sobre o que os professores consideram fundamental para sua atuação em sala inclusiva. E, ainda, para complementar, sugerimos o investimento em pesquisas que abordem a análise do currículo real e ministrado nos cursos de Pedagogia.

Dentro do processo de pesquisa desenvolvido, poderíamos fazer, rapidamente, algumas colocações interessantes. A primeira delas refere-se à pesquisa e à condição de pesquisadora, que serviu, pessoalmente, para ampliar os horizontes e me debruçar no mundo das leituras sobre a temática, contribuindo para a aquisição de conhecimento e de pensamento crítico. A segunda está relacionada ao amplo conhecimento existente sobre a temática e ao que ainda está por fazer, depende mais da construção do próprio docente e da própria escola do que dos mecanismos legais. A terceira é uma combinação de desespero e de medo, pois, mesmo pensando que avanços estão sendo produzidos, a cada ano professores são colocados para trabalhar em escolas inclusivas. A última das reflexões visa colocar um pensamento positivo em tudo isto, pois acreditamos que a partir da Universidade, muito pode ser feito para mudar o panorama atual, não apenas inserindo os conhecimentos, mas também incorporando pensamento crítico e proativo nos futuros educadores, dentro da linha das competências docentes para trabalhar em contextos educacionais inclusivos que incorporamos neste texto.

2 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1 Revisão da literatura sobre a formação de professores em escola inclusiva

Para conhecer o estado da pesquisa na área investigada realizamos um levantamento da produção escrita sobre a formação de professores e escola inclusiva, a fim de vislumbrar a produção em número e o foco das publicações existentes.

Efetuamos a pesquisa por meio do portal de periódicos da CAPES, no dia 08/06/2016, usando como descritores dois sujeitos “professor” e “docente”; três ações “formação”, “capacitação” e “especialização”; e três predicados “inclusão”, “inclusiva” e “educação especial”.

O Quadro 1, a seguir, traz os resultados obtidos.

Quadro 1 - Produção sobre formação de professores em escola inclusiva no portal de periódicos da CAPES

Produção sobre formação de professores em escola inclusiva			
Sujeito	Ação	Predicado	Número de produções
Professor	Formação	Inclusão	202
Professor	Formação	Inclusiva	81
Professor	Formação	Educação Especial	95
Professor	Capacitação	Inclusão	22
Professor	Capacitação	Inclusiva	7
Professor	Capacitação	Educação Especial	16
Professor	Especialização	Inclusão	7
Professor	Especialização	Inclusiva	3
Professor	Especialização	Educação Especial	4
Docente	Formação	Inclusão	149
Docente	Formação	Inclusiva	62
Docente	Formação	Educação Especial	61
Docente	Capacitação	Inclusão	14
Docente	Capacitação	Inclusiva	8
Docente	Capacitação	Educação Especial	6
Docente	Especialização	Inclusão	164
Docente	Especialização	Inclusiva	3
Docente	Especialização	Educação Especial	2

Fonte: Elaborado pela Autora.

Depois da depuração dos resultados a partir do título, deparamo-nos com 43 artigos que correspondiam ao enfoque desta pesquisa, os quais foram agrupados em três categorias, a saber:

- Tratamento da inclusão escolar: 14 artigos.
- Tratamento de práticas educacionais ou escola inclusiva: 16 artigos.
- Tratamento da formação de professores em inclusão escolar: 13 artigos.

Por opção, descartamos todos os que se referiam aos dois primeiros itens supracitados, expressando um número bastante alto, contudo, não era foco da pesquisa, embora houvéssimos indicado como predicado na busca inicial, em virtude da confusão conceitual ainda existente e da possível perda de artigos interessantes por esse motivo.

Finalizada esta etapa, organizamos todos os artigos com enfoque na formação inicial de professores em inclusão escolar, os quais apresentamos a seguir, em ordem alfabética:

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 24, p. 149-161, dez. 2004. ISSN 0104-4060

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 17, n. 3, p. 535-536, dez. 2011. ISSN 1413-6538

CROCHÍK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009. ISSN 1414-9893

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, jun. 2014. ISSN 0104-4060

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, dez. 2012. ISSN 1413-2478

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, set 2014. ISSN 1413-6538

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 985-1008, dez. 2013. ISSN 1413-2478

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. ISSN 1413-2478

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, set. 2014. ISSN 1413-6538

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, set. 2015. ISSN 0100-1574

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, dez. 2006. ISSN 1413-2478

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014. ISSN 1413-6538

SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, abr. 2008. ISSN 0100-1574

Para complementar esta pesquisa de artigos em periódicos consultamos, também, a base de dados de Teses e Dissertações da CAPES, no dia 08/06/2016, desta vez utilizamos apenas os descritores exatos “professor”, “formação”, “inclusiva” e “inclusão”, pois na procura aberta de descritores ante a combinação <professor formação inclusão> encontramos 43.911 entradas e na combinação <professor formação inclusiva> 38.185 entradas possíveis.

O Quadro 2, a seguir, expressa os resultados da referida busca no portal de Dissertações e Teses da CAPES.

Quadro 2 - Resultados da busca de Dissertações e Teses no banco de dados da CAPES

Descritores de busca	Número de publicações
Formação professor	14
Formação Inclusiva	2
Formação Inclusão	4
Professor inclusivo/a	2
Professor inclusão	0
Educação inclusiva	691
Escola inclusiva	63
Perspectiva inclusiva	81

Fonte: Elaborado pela Autora.

A seguir, transcrevemos as referências dos trabalhos encontrados, uma vez feita a depuração de acordo com a temática objeto de estudo, considerando que todas as publicações selecionadas abordam a formação inicial de professores para a escola inclusiva.

AGAPITO, Juliano. A Formação Inicial de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: Um Olhar para a Diversidade. 11/12/2013 195 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

BONATTO, Estela Maris Schmidt. Concepções educativas na formação de professores para atuação na escola inclusiva no município de Palmas, Paraná: aspectos históricos. 01/06/2011 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

BURIGO, Simone Aparecida Couto de Oliveira. Educação Inclusiva e a formação de professores na abordagem histórico-cultural. 01/04/2002 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, IJUÍ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unijui.

CARNEIRO, Rogeria da Cruz Alves. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. 01/03/1999 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FAITANIN, Gisela Paula Da Silva. Formação e educação inclusiva: As concepções do Curso de Pedagogia/ Universidade Federal Fluminense/Niterói. 01/03/2010 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BCG.

FALCHETTI, Shani. A Formação do Professor em Educação Inclusiva: Um Ensino da Relação Teórico/Prática. 01/12/2009 194 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Professor Sidney Lima Santos – Barigui.

FARIA, Débora Felício. Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ. 01/07/2007 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, professor formador de professores do curso de graduação em pedagogia: no panorama de uma educação inclusiva – um estudo de caso Niterói Biblioteca Depositária: Central do Gragoatá.

FERNANDES, Keilla De Oliveira. Educação inclusiva: as experiências do curso de formação de professores do ciep179 – professor Cláudio Gama/São João De Meriti/RJ. 01/03/2011 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BCG.

GINDRI, Giovana Toscani. Na Uri – CAMPUS SANTIAGO/RS. Orientadora: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS Data e Local da Defesa: Santa Maria, março de 2005. 01/03/2005 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA Biblioteca Depositária: Central e Setorial.

GUIMARAES, Decio Nascimento. Inclusão escolar: Contribuições à formação de pedagogos. 26/03/2014 77 f. Mestrado em COGNIÇÃO E LINGUAGEM Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO, Campus dos Goytacazes Biblioteca Depositária: CCH/UEN.

KAUSS, Clarissa Teixeira. Formação de professores e Educação Inclusiva: representações sociais em construção. 30/01/2013 161 f. Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF JOSE DE SOUZA HERDY, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Euclides da Cunha.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. Formação de professores na escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física. 01/02/2006 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: PUC-CAMPINAS.

MOTTA, Glaucio Rodrigues. Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: O Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos. 28/05/2015 257 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

NICOLAU, Marta Regina. Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores. 01/04/2011 231 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Dr. Jalmar Bowden.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise. 01/05/2012 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Profª Elcy Rodrigues Lacerda – ICED/UFPA.

REZENDE, Evelin Oliveira de. Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial' 05/04/2013 214 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca digital de teses e dissertações UFSCar.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. Formação De Professores Para A Educação Inclusiva: quais as mudanças ocorridas. 01/12/2012 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: UECE.

SILVA, Josenildo Pereira da. Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública. 03/02/2014 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo. 11/12/2013 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

Deste estudo, podemos inferir que a produção científica sobre a temática é bastante adequada, considerando que utilizamos apenas duas bases de dados, isso torna esta pesquisa limitada quanto à extrapolação de dados. Consideramos um total de 32 trabalhos que

abordaram a temática da formação de professores desde a perspectiva inclusiva ou para uma escola inclusiva.

Outra análise sobre a obra produzida nos leva a considerar que estes estudos tem se acelerado no último período, pois das 19 teses, 14 foram produzidas nos anos de 2010 a 2016 e dos 13 trabalhos em periódicos, um total de 9 foram apresentados neste mesmo período.

Podemos afirmar, analisando todas as produções supramencionadas, que nenhuma delas se aproxima do nosso objeto de estudo, reiterando o caráter inédito do presente estudo.

2.2 Objetivos

Visamos, com esta pesquisa, promover uma análise da formação dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, turma 2013-2016; e, por intermédio desta análise, obter as informações específicas sobre a filosofia do curso e sobre as matérias ministradas, segundo os planos curriculares, complementada com as informações emitidas pelos alunos, sobre suas vivências formativas. Essas informações nos ajudaram a conhecer nosso objeto de estudo que é a formação da UNESP-FCLAr nos cursos de Pedagogia, neste caso, sobre a escola inclusiva.

Com base nestas informações pudemos descobrir e descrever o que estava acontecendo e, assim, contribuir com desdobramentos para a gestão, organização e planejamentos dos cursos de pedagogia na vertente de escola inclusiva. Além disso, vale lembrar que apontamos como objetivo secundário obter, organizar e disponibilizar informações relevantes do funcionamento do curso para gestores e dirigentes em áreas consideradas estratégicas e para o desenvolvimento da organização da escola que realmente queira ser inclusiva e a formação dos seus docentes.

2.2.1 Objetivo geral

O objetivo principal deste estudo consistiu em analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, numa perspectiva inclusiva.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem a este modelo de Educação Inclusiva no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr.

- Analisar as concepções dos alunos sobre escola inclusiva ao longo da sua formação no curso Pedagogia da UNESP-FCLAr.
- Trazer uma discussão para que se pense na educação inclusiva de modo geral no curso de Pedagogia.

2.3 Metodologia

A metodologia que adotamos para desenvolver este projeto tem uma abordagem qualitativa, no sentido proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Esta abordagem foi escolhida em face de nossa pretensão ser recolher dados diretamente no ambiente natural em que estas ações acontecem e conhecer as situações vividas pelos participantes, descrevendo e interpretando os significados que estes lhes atribuem.

Por se tratar de uma investigação qualitativa, entendemos, em acordo com os autores supramencionados, que a situação natural do curso analisado constitui a fonte dos dados, sendo nós, como pesquisadores, o instrumento para a coleta de dados. A preocupação como pesquisadores foi descrever e só, secundariamente, analisar os dados. Este tipo de pesquisa se importa com todo o processo – o quê aconteceu – e também com o produto e o resultado final, desta forma, se importa com o significado das coisas, ou seja, o porquê e o quê.

Desenvolvemos esta abordagem duas etapas, por meio de dois instrumentos utilizados sequencialmente: uma análise documental de fontes primárias e um questionário semiaberto, duas técnicas apropriadas no entender dos autores supramencionados.

Nesta perspectiva, procedemos à análise documental com base no princípio de procura de significados para explicação da realidade, fundamentado na teoria e coerente com problema a ser resolvido e a metodologia de pesquisa desenvolvida, e, assim, a este tipo de estratégia supõe-se trabalhar com:

Fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (CALADO; FERREIRA, 2014, p. 3).

Concretamente, utilizamos análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, disponibilizado pela própria instituição por meio de sua página na web.

Nesta análise documental, uma parte importante compreende a análise dos programas ou planos das diferentes disciplinas do curso, a qual realizamos com base no material disponibilizado pelos professores para cada uma das disciplinas.

A segunda fase foi desenvolvida por meio da utilização de um questionário semiaberto dirigido a todos os alunos do segundo semestre do 4º ano do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, sendo realizada no 2º semestre do ano escolar de 2016.

Cabe salientar que elaboramos o questionário segundo as considerações de Gil (1994, p. 128) quando expressa que: “[...] é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Para obtermos as informações pertinentes, sobre as questões abordadas nos objetivos desta pesquisa, enfatizamos, segundo Cohen e Franco (1993), que o importante numa coleta de dados é focar a objetividade, a informação suficiente e a utilização de métodos rigorosos para chegar a resultados válidos e confiáveis.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e, para cumprir as exigências do Comitê, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B) e entregamos com antecedência aos alunos, a fim de determinarmos os participantes da pesquisa e, assim, aplicarmos o questionário aos alunos do curso. Também realizamos uma reunião prévia com a turma para esclarecimento de dúvidas ou questões relativas à pesquisa e/ou questionário.

2.3.1 Amostra

A amostra objeto desta pesquisa está constituída pela turma de alunos do 4ª ano, de 2016, regularmente matriculados no segundo semestre do ano e abrange o universo de alunos

concluintes em 2016 que já passaram por todas as disciplinas do curso. Este universo compreende um total de 57 alunos, dos quais 56 são do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino.

Todos os 57 questionários entregues foram devolvidos, totalizando 100% de participação dos alunos da referida turma. Em termos de representatividade podemos considerar que a adesão dos participantes à pesquisa foi muito alta. Mesmo que os alunos que responderam ao questionário fossem os que estavam presentes e desconhecendo o número de alunos ausentes em aula no dia da aplicação.

2.3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados foram de dois tipos: análise documental e questionário semiaberto.

Para essa análise documental utilizamos uma descrição do conteúdo, com uma posterior análise do material em comparação com as propostas feitas por meio da legislação e os outros mecanismos administrativos que ordenam os cursos de Pedagogia.

As duas fontes primárias às quais recorremos para a pesquisa foram, conforme já indicamos, o PPP disponibilizado na web pelo *site* institucional da Faculdade, devidamente confirmado com a coordenação do curso e com a seção técnica de que se tratava de um documento atualizado e em vigor para o curso e ano no qual seria desenvolvida a pesquisa.

Esta análise documental teve como fase prévia, porém inerente à própria base argumentativa da pesquisa, o estudo da legislação de referência relativa à formação inicial dos professores e, concretamente, toda a documentação referente aos cursos de Pedagogia como instrumento para a formação de professores dentro da perspectiva inclusiva.

Quanto à segunda fonte primária – os programas ou planos das disciplinas – requisitamos à coordenação do curso que nos encaminhou à seção técnica, por meio da tivemos acesso ao programa de ensino completo atualizado de todas as disciplinas. Este programa está organizado em tópicos que contêm informações relativas a: identificação, objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, bibliografia básica, critérios da avaliação da aprendizagem e ementa.

Após análise dos documentos supramencionados, elaboramos o questionário, levando em consideração uma lógica interna na representação exata dos objetivos com base nos referenciais estudados sobre formação de professores em escola inclusiva. Para este fim, promovemos uma validação de construto, com base em três elementos, denominados eixos de

análise, que incluem os descritores básicos da pesquisa, relacionados com os referenciais teóricos estudados, como expressa o Quadro 3.

Quadro 3 - Validação de construto

Eixos de análise da pesquisa	Descritores de pesquisa	Referenciais teóricos
Formação recebida	Escola inclusiva. Educação especial. Atendimento educacional especializado. Atenção à diversidade.	Cartolano, Freitas, Gatti, Gatti et al., Giroto, Mazzotta, Nóvoa, Plesch, Poker et al., Saviani, Sebastián-Herederro, Sebastián-Herederro et al., Silva C.S.B.
Concepções e conteúdos	Necessidades educacionais especiais. Deficiências cognitivas. Deficiências físicas.	Carvalho, Favero et al., Mantoan, Mantoan et al., Rodrigues.
Expectativas	Deficiências sensoriais. Altas habilidades/Superdotação. Transtornos globais de desenvolvimento. Diversidade étnico-racial. Diversidade cultural e/ou regional. Diversidade sexual, de gênero e identidade de gênero.	Cartolano, Favero et al., Freitas, Gatti, Gatti et al., Giroto, Mazzotta, Oliveira, Oliveira et al., Piccolo, Poker, Poker et al., Sebastián-Herederro, Sebastián-Herederro et al., Vitaliano.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Com base nestes três elementos, organizamos o questionário, dando entrada a todos os elementos analisados na fundamentação teórica da pesquisa (Quadro 4).

Quadro 4 - Validação do conteúdo do questionário

Conteúdo do questionário				
Tipo de formação	Concepções	Conteúdos	Expectativas	Questões
Formação recebida Práticas Outra formação	Escola Inclusiva/Inclusão Educação Especial	Escola Inclusiva Educação Especial	Escola	1, 3, 4, 5, 6, 7
Formação recebida Práticas Outra formação	Diversidade Necessidades Educacionais Especiais	Deficiência cognitiva Deficiência física Deficiência sensorial Altas capacidades/ Superdotação Transtorno generalizado do desenvolvimento Div étnicas ou raciais Div culturais Div sexual ou gênero		4, 5, 6, 7

Formação recebida Práticas Outra formação		Atendimento educacional especializado		4, 5, 6
			Professor	8, 9
			Universidade	2, 10

Fonte: Elaborado pela Autora.

Ainda em relação ao questionário, optamos pelo tipo semiaberto (Anexo A), a fim de possibilitar que os alunos nos proporcionassem informações diretas que pudéssemos contrastar com a teoria dos grandes documentos e planos, desde o que aconteceu na realidade destes estudantes do último ano que “teoricamente” transitaram por todo o currículo do curso e “*a priori*” são informantes-chave do processo de pesquisa.

O questionário foi submetido a uma validação externa mediante procedimento e análise de profissionais, sendo remetido a três doutores para seu estudo e remissão das considerações que estimassem oportuno. Neste envio, encaminhamos a informação supramencionada, relativa à construção do conteúdo do questionário.

Após a validação, aplicamos o questionário em uma única sessão presencial a todos os alunos participantes do segundo semestre do 4º ano do curso de Pedagogia, na própria faculdade (FCLAr), no horário de aula – vespertino e noturno – previamente acordado com um professor que atua na docência nessa mesma turma e semestre.

2.3.3 Tratamento e análise de dados

Neste item descrevemos os procedimentos adotados para a análise dos dados, considerando-se a perspectiva qualitativa e coincidindo com a metodologia geral da pesquisa.

Toda a análise documental do PPP foi trabalhada com base em estudo global do conteúdo para entender e compreender a situação, sem intervenção da pesquisadora, com o intuito apenas de conhecer a realidade. Quanto à análise de conteúdo dos programas das disciplinas servimo-nos da categorização de acordo com os princípios de Bardin (2009) quando expõe que uma categoria de análise é uma rubrica ou classe, na qual se reúne um grupo de elementos, sob um título genérico, sendo que este agrupamento se realiza em razão dos caracteres comuns existentes entre os elementos analisados.

Procedemos à análise de conteúdo, tanto do PPP como dos Programas de Ensino de todas as disciplinas com base nas seguintes categorias aproximativas: “inclusão”, “inclusivo/a”, “necessidades específicas”, “necessidades educacionais especiais”,

“deficiência” e “educação especial”. Estas categorias foram extraídas do estudo da questão e dos conceitos básicos a serem desenvolvidos nos modelos decorrentes de escola na perspectiva inclusiva. O procedimento desenvolvido estabeleceu estas categorias que foram modificadas no andamento da pesquisa em razão dos achados e, numa fase posterior, determinamos as seguintes categorias como definitivas para a análise da pesquisa: exclusão, inclusão, Educação Especial, deficiência, igualdade, individual/ais, necessidades especiais, sexual, “sex”, negro, indígena, quilombola.

Apresentamos os resultados dentro de uma perspectiva argumentativa de discurso apoiados em tabelas ou gráficos que ilustram a discussão e incrementam as informações de uma maneira mais visual e prática. Elaboramos as tabelas e os gráficos com base na quantificação das respostas advindas do estudo das questões de forma individual. Cabe salientar que consideramos estes dados para a discussão global da questão e não como dados estatísticos ou quantitativos; pois a amostra, mesmo sendo o universo possível, é muito baixa em termos de representatividade.

Para a organização do discurso destes dados, levando em consideração os três eixos principais da pesquisa, centramos na formação desta turma como representação de uma realidade com todos os problemas que a análise de apenas uma turma e não um estudo longitudinal contém.

Por esta razão, vislumbramos a apresentação dos resultados como uma fotografia do que, neste momento, está acontecendo, com esta turma concretamente, e como aparece desde a realidade analisada, o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr.

3 LIÇÕES APRENDIDAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA INCLUSIVA

Acreditamos na possibilidade de chegar a ter uma sociedade formada com o respeito à diversidade, na qual se trabalha para não se utilizar estereótipos que levem a preconceitos e a discriminações, na qual a igualdade de oportunidades realmente exista e haja um projeto de construção social do qual todos somos parte e produto, um processo de inclusão em que todos possam estar.

O processo de inclusão, como veementemente venho enfatizando, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida. (SASSAKI, 1997, p. 33).

Este projeto de sociedade tem várias frentes, as quais devem ser trabalhadas, porém, parece evidente que a escola será um dos lugares em que, preferencialmente, se construa este modelo de inclusão.

3.1 Escolarização de todos os alunos na rede regular de ensino

Desde 1990, com a Declaração de Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990) de “Educação para todos” e, posteriormente, a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994 (UNESCO, 1994), e a Conferência Interamericana de Educação (BRASIL, 2001a), que propôs a educação inclusiva como uma meta a ser atingida pelas políticas educacionais dos diferentes países, o discurso de inclusão educativa vem ganhando força e conquistas no mundo e no Brasil, sendo uma questão indiscutível como objetivo para atingir a igualdade de todas as pessoas, mesmo na diversidade.

A Inclusão Educacional [...] deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas. (CARVALHO, 2005 p. 1).

Tomando por base o Art. 58, capítulo V da LDBEN (BRASIL, 1996), que trata da Educação Especial, no qual fica expresso que todo aluno tem o direito a receber educação,

preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio especializado, quando houver necessidade, e que a matrícula de todos os alunos deve ser efetuada, de preferência, em escolas comuns; constatamos a reafirmação de um novo modelo de escola chamada escola inclusiva, na qual a educação deve chegar a todos os alunos como um projeto de sociedade em que são reconhecidas as diferenças, como assevera Mantoan (2003).

“A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Claramente sinalizando que é uma garantia de que os alunos com maiores dificuldades devem ter esse direito, porém, também significa um olhar de atendimento educacional mais amplo e não exclusivo para as pessoas em condição de deficiência. Coincidimos com Rodrigues (2006) os conceitos de educação especial e inclusão escolar.

Quando dizemos que a Escola Inclusiva se dirige aos alunos diferentes, acabamos por encarar todas estas questões. Sabemos que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem. (RODRIGUES, 2006, p. 128).

Parece-nos que o conceito de inclusão, desde o momento em que se fala de atendimento educacional, sob uma perspectiva inclusiva, é mais amplo que o de educação especial (CARVALHO, 2005; RODRIGUES, 2006; SEBASTIAN-HEREDERO, 2010), e esta última se ocupa da educação (e do atendimento) às pessoas com deficiência, seja em escolas regulares seja em especiais; ao passo que a educação inclusiva só acontece nas escolas regulares e atende todos os alunos, independente da sua condição.

Sendo assim, tomamos emprestado da LDBEN, em seu Art. 58, o conceito de educação especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1996, p. 27833).

E nos permitimos, também, incluir as ideias mais atuais sobre o conceito de inclusão, derivadas das discussões inseridas no documento “Tornar a educação inclusiva” pela UNESCO:

Apesar de ter sido bastante discutido e debatido, não há ainda unanimidade sobre a essência do conceito de educação inclusiva. Em alguns países, de acordo com Ainscow, o termo inclusão ainda é considerado como uma

abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Ainscow entende que o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária. (FAVERO et al., 2009, p. 6).

Estes pressupostos de inclusão reafirmam o compromisso dos profissionais da educação na construção de uma escola que seja capaz de educar a todos, inclusive as crianças que apresentam deficiências sensoriais, físicas, motoras, intelectuais e/ou comportamentais ou mesmo altas habilidades e que, nesse pressuposto, os professores deverão estar capacitados para desenvolver estratégias dentro da escola, como equipe que trabalhe pela inclusão.

A Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001e), do Ministério da Educação, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Brasil e conceitua a inclusão como processo que pressupõe o preparo e a construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação de currículo, formação continuada dos profissionais da educação, materiais e mecanismos de suporte que garantam o ingresso e a permanência de todas as crianças e jovens na escola.

A definição da educação como direito de todos e dever do Estado assegura que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola de todos. Com estas ações, voltadas para a inclusão, pretende-se garantir a universalidade e a equidade para todos os cidadãos na rede regular de ensino.

Esta ideia supõe uma mudança conceitual com referência a outros modelos e a passagem da escolarização das Escolas Especiais para a Escola Regular. Estes alunos vão ser escolarizados com crianças e jovens de sua idade e, portanto, em um contexto similar ao que habitualmente se desenvolve. Este modelo é o que se denomina Escola Inclusiva, que possui características e condições bem concretas para sua organização (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010).

No Brasil, foi desenvolvido um Programa de Educação Inclusiva para 2003-2006 que estabelece o seguinte:

Em consonância com os pressupostos legais e conceituais de uma educação de qualidade para todos, o Programa Educação inclusiva é direito à diversidade que tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do

direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino. (BRASIL, 2003a).

Como podemos notar, a Educação Inclusiva é atualmente apoiada e fomentada pela legislação em vigor e constitui fator determinante das políticas públicas educacionais em todos os níveis. Para adequação ao novo conceito de escola, os legisladores se organizaram e implantaram diretrizes para a organização e o atendimento do aluno deficiente numa proposta inclusiva (BRASIL, 2003a).

Quando estamos discutindo como temos que trabalhar com os alunos alvo da educação inclusiva, do que estamos falando?

Os alunos de nossa escola se diferenciam uns dos outros pela maneira como aprendem, distinguindo-se daqueles que não apresentam necessidades especiais. Este novo conceito se une ao de diversidade descrito nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹ (BRASIL, 1999). Atender às necessidades especiais de determinados alunos é estar atento à diversidade, entendida como todas as variáveis possíveis do alunado com deficiência, que está inserido no contexto educativo.

Devemos ter claro que o conceito de alunos com necessidades especiais, desde a perspectiva educativa inclusiva, supõe que sua educação se centrará no ato educativo, sem levar em conta, exclusivamente, a deficiência, e sim, como este aluno se posiciona por meio da escola que lhe oferece condições de exercitar suas diferenças.

É possível perceber que, nos documentos oficiais do Brasil, a partir de 2004, é utilizada a expressão “pessoa com deficiência”, como é o caso do título do documento publicado pelo Ministério Público Federal – “O acesso de alunos com deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular de ensino” (BRASIL, 2004a) – cuja finalidade é divulgar os conceitos e as diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, também utiliza o termo no título da convenção mundial – “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências” –, porém, a legislação brasileira define e defende, também, para os usos dentro da escola nos planos de trabalho, a expressão Necessidades Educacionais Especiais (NEE), Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001e) e refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades se

¹ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) foram elaborados em 1997, procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro lado, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Um dos objetivos dos PCN é desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo, e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

originam em razão de deficiências ou dificuldades de aprendizagem: “as escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.” (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Nessa direção, o Parecer nº 17/2001 (BRASIL, 2001c), do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma o conceito de NEE com nova abordagem. O parecer enfatiza três grupos de pessoas com necessidades especiais, a saber:

- 1) aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, tanto as não vinculadas a uma causa orgânica específica quanto às necessidades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- 2) aquelas pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente os portadores de surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem;
- 3) aquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação e que, recebendo apoio específico, podem concluir em menor tempo a série ou a etapa escolar. (BRASIL, 2001c, p. 19).

A discussão não acaba aqui quando estamos nos referindo à diversidade existente na comunidade escolar, pois contempla uma ampla dimensão de características, uma vez que necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem (GALVE; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2002), como já mencionamos, derivadas de:

- Portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- Portadores de condutas ou problemas de conduta;
- Portadores de superdotação ou altas capacidades.

Da mesma forma, podemos encontrá-las como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos, como expressa a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas.
- Crianças com deficiência e bem-dotadas.
- Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas.
- Crianças de populações rurais, distantes ou nômades.
- Crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais.

- Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

De acordo com o documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 11),

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

As dificuldades de aprendizagem de todos estes alunos que apresentam deficiências se manifestam de diferentes formas, mas sempre como um contínuo, incluindo desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação (GALVE; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2002). Incluem-se estratégias diversificadas que requerem respostas educacionais adequadas, envolvendo adaptação ou flexibilização curricular, que podem configurar variadas modificações nas práticas pedagógicas, visando facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, com a ajuda e a colaboração de todos.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) publicou um documento orientador intitulado “Inclusão: um desafio para os sistemas de ensino”², que tem outra versão posterior (BRASIL, 2009c). De acordo com Santiago e Vilela (2008), o referido documento destaca que:

A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é

² Santiago e Vilella (2008) mencionam este documento e indicam a referência <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>> Programa: Educação Inclusiva: Direito à diversidade – Inclusão: um desafio para os sistemas de ensino. Em consulta feita em 12/04/2008 verificamos que esse documento está indisponível na web.

essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e alunas e a formação de redes de apoio à inclusão. (SANTIAGO; VILELA, 2008, p. 5).

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação e, também, na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas visando ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc., com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

3.1.1 Políticas para a educação especial na perspectiva inclusiva

Tomamos por base as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001b) que institui, no Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEB). Conceitua, politicamente, o que se entende por inclusão, em um avanço muito significativo em relação às determinações da LDBEN (BRASIL, 1996), que apenas atribuía às redes de ensino o dever de assegurar currículos, métodos, recursos e organizações para atender às necessidades dos educandos e ainda utilizava o termo educação especial, embora se fale que esta seja oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

Estas DNEEB constituem a base política para a organização do trabalho na Educação Especial nas escolas brasileiras com atendimento aos alunos com NEE nas salas regulares.

A menção de educação inclusiva aparece claramente explicitada no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, como reestruturação do sistema educacional:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001c, p. 40).

Em 2003, como consequência das DNEEB, foi lançado o Programa Nacional de Educação Inclusiva: Direito à diversidade (BRASIL, 2005d), com um objetivo bem claro e concreto: “Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros” (BRASIL, 2005d, p. 10).

Começou a ser desenvolvido pelo Projeto Plurianual de Implementação da Educação Inclusiva nos Municípios brasileiros para 2003-2006 (BRASIL, 2003a), uma política diferenciada, que contempla como um dos objetivos principais a formação de professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva. Em 2004 foi reafirmado, pelo Ministério Público Federal, o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular do Programa Educação Inclusiva, sendo disponibilizado para os municípios e secretarias estaduais de educação, equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, visando apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com NEE na rede pública de ensino, assim como o material de formação docente “Educar na Diversidade”.

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, cujo Plano de Metas incluía assinar o Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a). Entre outras metas, esse plano estabelecia a garantia ao acesso e à permanência no ensino regular e outra ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo, assim, a inclusão educacional nas escolas públicas. Este novo plano serve como base para dar continuidade ao Programa de Educação Inclusiva.

Em 2008, o MEC lançou a nova Política Nacional de Educação Especial, que requer uma mudança em matéria de atendimento às pessoas com deficiência e define que todos os alunos devem estudar na escola comum. Esta política fixa e garante o direito à educação para todos de forma igualitária. Os objetivos explicitados por esta Política são:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 8).

E por meio da Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009a, p. 7), em seu Art. 10, são fixadas as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado em Educação Básica, a saber:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, Materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; [...]

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Igualmente de especial importância é o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Indica, expressamente em seu Art. 2º, que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializados dirigidos a facilitar o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além da concretização do apoio para a consolidação da educação inclusiva nas escolas regulares.

O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Art 5º. 2). (BRASIL, 2011b, p. 12).

3.1.2 A resposta: uma escola inclusiva

A LDBEN aponta vários caminhos que necessitam ser cobrados e realizados para poder atender aos alunos com necessidades especiais, significando, assim, uma concepção de instituições educacionais regulares diferentes, como determina em seu texto (BRASIL, 1996, p. 27833):

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. A oferta desse ensino e serviço está prevista desde a educação infantil de 0 a 6 anos, estendendo-se por toda a educação básica. O Artigo 60 encaminha o compromisso da rede pública da seguinte forma: Parágrafo Único – O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

O fato de prever a escolarização de todos os alunos em escolas regulares tem consequências importantes na organização do ensino: a mudança para a criação de escolas inclusivas. Essas escolas deverão, em consequência disso, adaptar-se aos novos alunos que nelas se inserem e não o contrário e, para isso, serão necessárias adaptações. Como assinala Carvalho (2004, p. 77) “São escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes”.

Estas escolas são uma consequência da realidade em que se vive na sociedade e do contexto e história de cada sujeito. Dessa forma, é responsabilidade da escola inclusiva a atuação do professor em sala de aula, na qual deve levar em conta fatores sociais, culturais, econômicos e a história educativa de cada aluno, como também, as características pessoais de déficit sensorial, motor e/ou psíquico e de superdotação intelectual (altas habilidades) (BRASIL, 1999).

Desenvolver políticas que sejam capazes de propor direcionamentos a esses questionamentos tem se constituído um desafio para os gestores educacionais e para as próprias escolas e seus responsáveis.

Os princípios da escola inclusiva, de acordo com muitos autores (BOOTH; AINSCOW, 2002; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010; RODRIGUES, 2006) coincidem numa série de aspectos básicos, tais como:

- Reconhecimento da inclusão como direito e que a educação deve discriminar positivamente;
- Valorização da importância do aluno e sua singularidade;
- Desenvolvimento de estratégias para conseguir uma nova escola de qualidade;
- Gestão da sala e utilização de metodologias diversificadas;
- Melhora do clima institucional;
- Trabalho e ensino em equipe;
- Formação dos professores.

Estes princípios consideram uma escola com características e condições diferentes do que habitualmente tem se verificado. A reflexão sobre os princípios detalhados dentro das instituições educacionais deve ser o primeiro passo para se constituir escolas inclusivas, na mesma ideia do descrito no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001c), quando se fala que a escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe, no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, uma escola que capacite seus professores para atender às demandas.

3.1.3 Os serviços de apoio à inclusão: uma ação com várias iniciativas

Para dar resposta à perspectiva inclusiva, o sistema educativo tem organizado alguns recursos para as escolas, chamados de rede de apoio, e que se constituem em um conjunto de serviços oferecidos pela escola e pela comunidade, que objetiva dar respostas educativas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência.

Começaremos pelos serviços de apoio especializados que, quando oferecidos no contexto do ensino regular, são denominados pela legislação, segundo a Resolução CNE/SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008b), de serviços de apoio pedagógico

especializado e, assim, especifica qual é a sua função e como estão configurados nas Redes de Ensino:

A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade de oferta da educação especial, na rede estadual de ensino, viabilizando-a por uma reorganização que, favorecendo a adoção de novas metodologias de trabalho, leve à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular. Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados por meio de:

- a) Atendimento prestado por professor especializado, em Sala de Recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade escolar;
- b) Atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância para desenvolver atividades de apoio ao aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola. (BRASIL, 2008b, p. 1).

Temos, então, por um lado, um professor especializado, seja fixo na escola seja itinerante e, por outro lado, as Salas de Recursos Multifuncionais como lugar onde se desenvolvem as aprendizagens. Entendidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), podemos pensar que se trata de uma resposta mais excludente do que inclusiva, porém, isso dependerá da sua utilização para que se possa mudar esta concepção.

Assim, se a discriminação for favorável ao acesso a oportunidades, o ato ou o procedimento discriminatório criará ou aumentará as chances ou os pontos de partida para a autorrealização do indivíduo. Se, por outro lado, a discriminação desfavorecer, impedir, constranger ou desvalorizar o indivíduo, então ela terá efeitos sociais perversos tal como tem ocorrido historicamente com o grupo constituído pelas pessoas com deficiência. (FERREIRA, 2009, p. 30).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

A escola é quem deve requerer estes apoios especializados. Para isso, os profissionais desta instituição devem avaliar as condições da criança e propor um plano de trabalho com esses apoios, que se destinam ao atendimento de alunos com NEE, decorrentes de deficiências

mentais, sensoriais, físico-neuromotoras, de quadros de conduta grave, de transtornos do desenvolvimento, de possuírem altas habilidades/superdotação ou múltiplas.

Os profissionais que atuam nestas salas são fundamentalmente professores especialistas em educação especial, às vezes auxiliados por outros profissionais, cuidadores, encarregados do atendimento de algum aluno por problemas de locomoção.

Dentro dos serviços de apoio há outros profissionais atuando nas escolas para atender aos alunos: professores especialistas em Libras, professor de língua portuguesa como segunda língua para alunos com surdez e revisora Braille.

Ainda faz parte deste quadro o professor especializado do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para Atendimento à Deficiência Visual. O CAP é um centro que tem como objetivo produzir materiais didáticos e pedagógicos adequados aos alunos com cegueira e aos alunos com baixa visão. Está equipado com salas com computadores, impressora Braille e *laser*, fotocopadora, gravador, circuito interno de TV, CCTV e máquina de escrever em Braille.

Outros recursos disponíveis são a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, nos quais se incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais, *laptops* com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, dentro das chamadas tecnologias assistivas, e outros apoios técnicos que possibilitam o acesso ao currículo escolar, como estabelece o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b).

Seja com recursos próprios das Secretarias de Educação seja em interface com as áreas da Saúde, Trabalho e Ação Social, Justiça ou Transportes, os serviços de apoio pedagógico especializado realizam-se por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais e têm por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno.

3.1.4 Organização da inclusão nas escolas

A gestão escolar se constitui em um aspecto fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Os gestores das escolas têm a responsabilidade de dar início ao processo de criação e/ou adaptação de uma escola inclusiva, pois depende deles a dinamização da proposta inclusiva, a determinação e a organização dos recursos e a petição dos recursos especializados, conforme descrevemos anteriormente.

Poker (2010, p. 34-35) relata algumas das ações de responsabilidade da gestão escolar, que nos darão ideia da participação dos gestores no desenvolvimento do processo de inclusão escolar:

Solicitação e implementação do AEE e das salas multifuncionais na escola.
Identificação das necessidades educacionais especiais do alunado da escola.
Análise da situação da comunidade escolar, para atender às necessidades do alunado da escola.
Orientação às famílias, de forma a envolvê-las no processo de escolarização do aluno com necessidades especiais.
Oferecimento dos materiais e recursos adaptados necessários.
Quando necessário, encaminhamento de alunos para avaliação de outros profissionais.
Oferecimento de suporte teórico e prático ao professor de classe comum que atende alunos com deficiência.
Modificações no espaço físico da escola, tornando-a acessível a todos.
Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.
Criação de espaço para estudo, análise e discussão de casos na escola.
Garantia da participação de todos os alunos nas atividades da escola.
(POKER, 2010, p. 34-35).

A própria escola, por sua vez, deve promover ações encaminhadas à inclusão de todos, começando pelo PPP, que pode incluir modificações relacionadas ao que ensinar e como ensinar nessa instituição educativa, a fim de que os alunos com deficiência possam frequentá-la adequadamente. No entanto, um dos aspectos mais visíveis refere-se às adequações de acesso e eliminação de barreiras que permitam que todos os alunos possam aceder à própria escola e, sobretudo, ao currículo.

A organização dentro das escolas é bem diferente, segundo o contexto, mas levando-se em consideração a sala comum da escola regular, onde devem ser desenvolvidos os currículos para estes alunos, questionamos se será este o lugar para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais. Sua presença nesse contexto, mesmo com apoio e serviços especializados, não assegura que possa surgir uma situação de “segregação” física e/ou simbólica.

Um dos pontos chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não. (MENDES, 2010, p. 39).

Dentro dessa construção, se insiste na mudança de metodologias de trabalho em sala de aula para incluir a todos dentro da proposta didática. Para refletir sobre a prática, uma das

estratégias que uma escola inclusiva deveria gerenciar, pelos retornos de prática bem sucedida, é a aprendizagem cooperativa, entendida como um método de ensino e aprendizagem, que se estrutura com a organização de pequenos grupos de alunos que trabalham de forma conjunta para aprimorar sua própria aprendizagem e a dos seus colegas com interação entre todos eles (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999).

Um dos pontos fortes no trabalho com a aprendizagem cooperativa se dá com base na interdependência positiva existente entre seus membros, pois propicia que os alunos adquiram a consciência de que o bom desempenho do grupo depende do empenho de cada um no trabalho. Isto, em termos práticos, significa que todos os alunos têm a necessidade de participar e de se empenhar no trabalho no plano individual, mas também, no plano grupal, pois sua ajuda para conseguir as metas de todos os participantes do grupo serve para seu resultado final.

Esta dupla ação considera as competências e as formas individuais de aprender e, também, a aprendizagem entre iguais, que permite que, com a ajuda do outro, sejam capazes de desenvolver a tarefa e de aprender o que está sendo ensinado.

Insistimos que a escolarização de todos em escolas regulares requer sérias mudanças na organização do ensino. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 estabelece o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

[...]

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica [...];

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. (BRASIL, 2001e, p. 2-3).

Mas a responsabilidade não é suficiente, não basta apenas assegurar o acesso, é necessário que se garanta a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feitos por especialistas, além da formação continuada e da capacitação de professores das classes regulares para atender às demandas que aparecerem em suas salas de aula. A instituição escolar de ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais (CARVALHO, 2004; PLESTCH, 2009) e o sistema segregador, utilizado durante muito tempo na Educação Especial, dificulta, muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão.

É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo.

Embora exista uma normativa específica para o tratamento dos alunos com necessidades educacionais dentro da sala comum, isto representa um desafio para a organização de propostas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Assim, poucas universidades incorporaram tais disciplinas em suas propostas curriculares nos cursos de licenciatura (OLIVEIRA et al., 2011; VITALIANO, 2010; POKER; SANTOS; PEREIRA, 2011).

Cabe lembrarmos, aqui, a importância de ser educador nesta sociedade plural e isso implica conhecer cada vez mais cada um dos seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e às necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento.

Não existe estratégia válida para todos os casos, nem receita que nos ajude a resolver esta questão, porém, para o modelo de escola inclusiva, uma das respostas confirmadas como eficiente para a organização didática consiste nas Adaptações Curriculares Individuais entendidas como aquelas que, partindo do currículo ordinário, buscam organizar o que o aluno com deficiência pode aprender que esteja equiparado e/ou igualado aos mesmos conteúdos e atividades que os colegas da sala dele estão trabalhando.

A Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial do MEC publicaram o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1999), que trata especificamente das estratégias para a educação de alunos com NEE.

As adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e deveriam estar inseridas no projeto pedagógico das escolas (SEBASTIÁN-EREDERO, 2010) e também deveriam estar presentes na

proposta de análise de práticas educacionais de professores inclusivos e nas reflexões das escolas inclusivas.

Existem, também, outras estratégias que não devem ser esquecidas, como organização, currículo, metodologias, formação, recursos, acessibilidade, serviços de apoio, etc. Mazzotta (1996) salienta a necessidade de se formar, treinar e reciclar professores do sistema regular de ensino, estimular e formar “professores reabilitadores”, e “educadores infantis”, implantar serviços de apoio, promover a especialização de professores, desenvolver salas de recursos, capacitar profissionalmente, segundo as especificidades do portador de deficiência, estimular a pesquisa e a investigação e aquisições científicas para suprir as deficiências. Sebastián-Heredero (2011) as classifica em estratégias organizativas, metodológicas e curriculares.

Chamaremos de adaptações curriculares as consideradas como estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversidade das necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1999).

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima abrangência, mantendo elementos comuns e três níveis de atuação: escola, sala de aula e aluno considerado individualmente. Isso pode implicar a adoção de uma metodologia adequada, modificações nos agrupamentos, diferentes organizações do tempo, mudanças no currículo com aprendizagens mais significativas e funcionais.

Conforme Sebastián-Heredero (2010), é possível estabelecer uma sequência teórica e organizada destas medidas, que transitam do menos significativo ao mais significativo (Quadro 5). Não obstante, terão que ser suficientemente flexíveis para considerar tanto as necessidades reais dos estudantes como suas possibilidades organizativas e funcionais nas instituições educacionais, dentro do modelo de escola inclusiva.

Quadro 5 - Sequência nas medidas de resposta na escola inclusiva

Adaptações de pequeno porte, simples e pouco significativas.
Programas de reforço educativo e apoio.
Reprovação ou repetição de ano.
Adaptações de grande porte, extraordinárias ou significativas.

Fonte: Sebastián-Heredero (2010, p. 198).

A sequência proposta não é rígida e deve ser estudada em cada caso e escola, pois, segundo as necessidades dos alunos, pode ser aconselhada a opção por uma determinada ação.

O lógico é colocar em prática, em primeiro lugar, o que supõe menos mudança, as medidas menos significativas, antes de propor outras de grande porte, porém, em algumas condições, podem ser estudadas exceções.

Os objetivos desta estratégia de trabalho na escola inclusiva pressupõem que se promova a aprendizagem e a formação integral dos alunos, os que apresentam dificuldades e os que não aparentam proporcionar maior autonomia no trabalho dos alunos e atingir o máximo de desenvolvimento de todos eles.

O ensino colaborativo numa escola inclusiva – escola regular que se adapta para atender a todos – está considerado como uma prática eficiente e que, pelo compromisso de todos, ajuda a desenvolver ações concretas, nas quais um professor regular e um professor especializado compartilham a responsabilidade de planejar, educar e avaliar uma turma heterogênea e diversa de alunos, com o objetivo de criar opções para que todos aprendam em um contexto de sala de aula de turma regular.

Mendes (2006), sobre o ensino colaborativo, pondera que se trata de uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial na qual ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas e frustrações, sendo esta uma prática muito promissora.

Para que este trabalho pedagógico colaborativo se torne eficaz, é imprescindível a parceria e a colaboração de todos os profissionais envolvidos nesta prática, o que significa, por um lado, compartilhar o projeto inclusivo e assumi-lo como próprio e, por outro lado, ter muita certeza do que o ensino colaborativo significa. O professor que trabalha junto com o outro de maneira colaborativa, independente do papel ocupado, aprende com o outro pela observação e consegue refletir sobre sua prática docente e, desta forma, melhorá-la e enriquecê-la.

Ainda assim são enfrentadas diversas problemáticas e entraves para fazer da inclusão educativa um fato. Entre elas são muitas as referências que questionam o modelo, uma delas está relacionada ao estigma, seja de modo direto – “alunos da educação especial” e “alunos da inclusão” – seja indireto: “aulas com inclusão” e “escolas inclusivas”.

Outra problemática enfrentada é a resistência, ainda hoje, dos professores, alegando despreparo, medo ou, ainda pior, rejeição. Aliado a isto está o processo de seleção e encaminhamento dos alunos que, às vezes, não acontece da forma mais adequada nas instituições educacionais, com uma frágil preparação das mesmas, para esta importante ação.

Ainda se considera outro fato como comprometedor da efetiva inclusão dos alunos: o atendimento a estes alunos. Vemos que, às vezes, se prioriza a inclusão social em detrimento

da inclusão educativa, com uma leve transformação do espaço da escola especial, pois muitos acreditam que sua estrutura também é inclusiva, o que provoca a rejeição das famílias ao não atenderem às demandas educacionais dos seus filhos e filhas. Este seria o antigo debate sobre a integração e a inclusão (SASSAKI, 1997; CARVALHO, 2004, 2005; RODRIGUES, 2006; FAVERO et al., 2009).

Neste sentido, Mantoan (2003), quando argumenta sobre a importância da inclusão na escola, diz que a escola é o lugar que vai proporcionar-lhes as condições necessárias de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural em que seu desenvolvimento social e educacional seja perfeitamente tratado e abordado.

Mesmo com todos estes desafios a serem superados, há muitas escolas que fazem da inclusão seu sinal de identidade e propõem métodos e estratégias muito bem sucedidos, porém, a escola brasileira ainda tem muito a crescer.

3.2 Formação de professores numa perspectiva inclusiva

Em relação à concepção de docente, Tardif (2002) salienta que um professor é um ator competente, sujeito ativo e cercado de saberes; o que definitivamente o torna um profissional que se serve de saberes, apoiado pelas ciências da educação e outras muitas ciências, para recombiná-las no exercício de sua atividade de ensinar de forma eficiente.

A escolha da profissão de professor, ainda hoje, continua sendo uma vocação e, muitos de nós, nem sabíamos por que queríamos ser professores; sabíamos apenas que queríamos ser docentes. A partir daí começava um caminho de formação e preparação muito mais complexo do que pensávamos.

Esta questão é muito significativa, dado que hoje, no século XXI, tornar-se docente deve estar atrelado às questões além da vocação que, sendo muito importante, precisa de um componente técnico significativo e o dote das competências profissionais necessárias para dar resposta a todas as necessidades de que a educação precisa.

Gatti (2010) faz uma análise (Tabela 1) dos motivos que levam às escolhas pelos estudos de licenciatura, na qual fica evidenciado, pela justificativa, que se destaca a vocação: “Porque quero ser professor”.

Tabela 1 - Principal razão para a escolha da licenciatura

	Pedagogia		Licenciaturas		Total	
	N	%	N	%	N	%
(A) Porque quero ser professor	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(B) Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(C) Por influência da família	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(D) Porque tive um bom professor que me serviu de modelo	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(E) Eu não quero ser professor	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(F) É o único curso próximo da minha residência	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
Respostas inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005 (apud GATTI, 2010, p. 1374).

Fica evidenciado que a escolha de ser professor está, ainda, ligada à vocação; contudo, há algumas outras questões a serem analisadas em relação a esta seleção. Observamos que, entre as justificativas, duas fazem referência a motivos extrínsecos, porém ligados a um fator positivo: “Por influência da família” e “Porque tive um bom professor”; mas existem três das alternativas manifestadas que preocupam no que se refere à profissionalização docente e ao sucesso da educação, quando algumas pessoas escolhem ser professor por não terem alternativa, mesmo sem nenhuma vontade de se tornarem docentes: “Uma opção em caso de não ter outras”, “Único curso próximo da minha residência”.

Isto nos leva à necessidade de dar qualidade na preparação dos docentes para dotá-los de competências técnicas que os qualifiquem para atuar de forma eficiente nas salas de aula. Portanto, quando abordamos dentro da pesquisa, a formação de professores, sempre temos muitos olhares e perspectivas para cumprir esse objetivo, o que nos remete às dificuldades que isso traz. Além disso, estamos diante de resultados que se traduzem em uma necessidade de mudanças efetivas.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. (GATTI, 2010, p. 1375).

Como ponto de partida, dirigimo-nos à LDBEN, a qual, em seu parágrafo único, dos artigos 61 a 67, defende que a formação do professor deverá abranger diferentes modalidades da educação básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação dualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 1996, p. 27833).

Tal pressuposto reafirma o compromisso dos profissionais da educação na construção de uma escola que seja capaz de educar a todos, inclusive as crianças que apresentam deficiências sensoriais, físicas, motoras, intelectuais, problemas comportamentais ou altas habilidades e que, nesse pressuposto, os professores deverão estar capacitados para desenvolver esse princípio; o que se alinha às ideias expostas por autores que defendem os modelos de escola inclusiva, como Carvalho (2004, 2005), Sebastián-Heredero (2010, 2011), Rodrigues (2006, 2008).

Esta afirmativa deveria convergir com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2016b), que tem por objetivo organizar e ou orientar, em colaboração com a União, os Estados e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, por meio do acompanhamento e supervisão da CAPES.

Partimos do questionamento da formação inicial de professores e como ela está organizada neste momento, baseados nas múltiplas manifestações sobre o assunto como apontam Saviani (2005, 2009), Gatti e Barreto (2009) ou Gatti (2010). Essas reflexões nos levaram a pensar num novo modelo, que atenda às singularidades dos alunos e que se contextualize em cada instituição educativa.

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais as quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Estudos indicam que a formação dos professores tem se caracterizado um problema de longa data. A esse respeito, Silva et al. (1991) fazem a seguinte apreciação:

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial. (SILVA et al., 1991, p. 135).

As mudanças na formação dos professores, ao longo dos últimos anos, têm sido muitas e de considerável porte; porém, as críticas se sucedem, derivadas fundamentalmente da inconsistência das suas atuações em sala de aula, em razão de carências formativas essenciais, às vezes atreladas à própria essência das instituições formadoras, com receio de mudanças radicais e um conservadorismo institucional, como alertam Gatti e Barreto (2009, p. 46):

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais cristalizados, ou à falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles, também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas.

Acrescentamos a estes desafios e problemáticas que a formação dos professores enfrenta, a constatação de que ser professor não é tarefa fácil, cada vez se tem mais funções a desenvolver e exigências a cumprir. Muitas vezes, ele está sozinho, pois as condições o impedem de trabalhar em equipe, dedicando-se, assim, em simplesmente atuar em sala de aula. Outras vezes, essas exigências o levam a simplificar seu trabalho para poder cumprir todas as exigências, como alertam alguns autores já há algum tempo:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156).

É preciso preparar professores, e também toda a comunidade educativa, para que possa conscientizar-se do projeto comum, que é a educação, e apropriar-se de seus direitos e deveres como cidadão, e participar ativamente, compreendendo o muito que podem ajudar.

No contexto desta análise da formação do docente e dos motivos que o levam a ser professor, ainda devemos refletir sobre a parte pessoal do sujeito, e nos parece adequado trazer as palavras do professor Nóvoa (1999), quando questiona a formação desde uma perspectiva de formação muito atrelada aos componentes de tipo teórico, longe da realidade das escolas e suas práticas, que põem em dúvida a efetividade destes programas.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1991b, p. 13-14).

Valendo-nos da revisão feita por Araújo et al., em 2010, observamos que os trabalhos analisados relatam que é o despreparo dos professores um dos aspectos que mais dificultam o processo e o desenvolvimento das escolas inclusivas.

Quanto ao processo de formação de professores sobre a inserção dos deficientes no ambiente escolar, a discussão ainda se mantém de forma generalista, preparando-os para as questões gerais relacionadas à inclusão, não aprofundando as diferenças específicas para inclusão das várias deficiências. (ARAÚJO et al., 2010, p. 413).

Nunes Sobrinho (2003) e Omote (2006) pontuam o que significa este novo modelo de inclusão educacional e as interfaces com a educação especial, baseados em pesquisas e práticas. Os modelos mundiais, em que se fundamenta a educação inclusiva, mencionado pelos referidos autores, são bem diferentes da realidade brasileira, o que implica fazer ajustes e mudanças nos modelos e, sobretudo, investir na capacitação dos profissionais que darão atendimento a estes alunos nas salas de aula.

Tudo isto leva, mais do que nunca, neste momento de grandes mudanças, de conceber o conhecimento e da rapidez das respostas proporcionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), à necessidade de estabelecer os dispositivos e organizar os mecanismos para que uma nova formação de professores aconteça e seja de qualidade e com oportunidades de resposta para todos os alunos, dentro de ambientes educacionais de respeito, de trabalho compartilhado e de sociedade-família-escola.

3.2.1 Construção histórica da profissionalização docente

Para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, por questões de número e da importante função social desenvolvida, um dos mais importantes grupos ocupacionais e um setor nevrálgico da sociedade. Não existe dúvida de sua identidade como grupo profissional. A identidade profissional dos docentes é criada a partir do momento que se produz uma interação entre as experiências derivadas da formação e da prática e o próprio sujeito como ser individual com sua identidade.

O processo histórico na constituição da profissão docente, que nos permita entender a transição da concepção vocacional a concepção profissional técnica do professor, tem sido objeto de pesquisas e estudos ao longo do tempo, como os desenvolvidos por Tanuri (2000), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010), entre outros, sendo a profissionalidade determinada pelo conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão que, obviamente, vem determinada pela sua formação.

Hoyle (1974) foi um dos primeiros a criar o conceito do termo profissionalidade e o define em duas dimensões: uma restrita, profissionalidade intuitiva, centrada na sala de aula e baseada na experiência, em detrimento da teoria; e outra ampla, que se preocupa em inserir o seu ensino na sala de aula no contexto educacional, avaliando seu próprio trabalho e colaborando com outros professores.

Talvez o ponto crítico, em termos históricos, para esta mudança, esteja no que diz Nóvoa, quando afirma que as Escolas Normais foram a origem da mutação sociológica dos docentes; pois, segundo ele, “aconteceu a transformação do mestre de escola pelo professor de instrução primária” (NÓVOA, 1999, p. 18), o que significou alguma coisa além do que formar professores, as Escolas Normais produziram a profissão docente, reflexão que já vinha incorporando em seus escritos desde 1991 (NÓVOA, 1991a).

Para entender melhor esta transição, precisaremos voltar na história da educação. Assim, percebemos que desde a aparição dos sistemas de ensino em massa e extensão do ensino primário a todas as camadas da população, iniciadas na Europa no final do século XVIII, a escola tornou-se um espaço central de integração social e de formação para o trabalho, onde um profissional desenvolvia a tarefa de ensinar os discípulos que a frequentavam e que estes tinham uma vocação pelo trabalho de ensinar. Isso aconteceu como consequência das ideias liberais predominantes na época, de dar educação ao povo e às tentativas de secularização. Anterior a isto, a responsabilidade de ministrar essa educação estava fundamentalmente nas mãos de religiosos, que entre as tarefas a desenvolver e as

funções sociais, ligadas na maioria das vezes ao doutrinamento, estava a de ensinar aos jovens a ler e escrever.

Este momento de fim do século XVIII e início do século XIX foi o ponto em que se iniciam os primeiros passos para a transição da atividade vocacional à atividade profissional. E foram dois os fatos que revelaram esta profissionalização, o primeiro derivado da intervenção dos Estados e a incorporação destes professores nos seus quadros de funcionários como categoria profissional e o segundo, fruto da criação das Escolas Normais de Formação de Professores.

No Brasil, foi por intermédio da Lei de 15 de outubro de 1827 que se decretou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Esta mesma Lei também estabeleceu a necessidade de fazer exames de seleção para os mestres e mestras que pretendessem atuar nessas escolas, pois, como indica D’Azevedo (apud TANURI, 2000, p. 62), até aí “as escolas estavam regidas por pessoas ignorantes” que não tinham condição de atender à educação. O fato de fazer exame para a seleção dos docentes que iriam atuar nas escolas indica um passo definitivo na profissionalização, derivado de sua entrada como categoria profissional das entidades que os contratavam.

As primeiras Escolas Normais brasileiras só seriam estabelecidas por iniciativa das Províncias, após a promulgação da Constituição de 1834, a que o movimento de descentralização do Império conferia às Assembleias Legislativas Provinciais, atribuições para legislar sobre a educação pública. Assim, a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835.

Só o fato da criação das escolas normais, como já indicamos, supõe uma consagração da profissionalização que se identifica com a necessidade de estabelecer uma qualificação profissional outorgada pela aquisição de determinados saberes acadêmicos.

Porém, a formação ainda era muito precária e o atendimento nas escolas não era o desejado como explica Tanuri (2000, p. 65):

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.

Isto aliado ao fato da escassez de matrículas, da falta de continuidade das mesmas e dos currículos pouco consistentes, como podemos compreender, significou um retrocesso significativo no caminho da profissionalização docente, uma vez que o sistema criado não era capaz de garantir a preparação dos professores que iriam ingressar nas escolas que estavam sendo criadas nas diferentes cidades do Império, para dar atendimento ao processo de democratização e obrigatoriedade da instrução primária.

A Constituição da República, num primeiro momento, não trouxe mudanças significativas no plano educacional e, em consequência, mantiveram-se as mesmas condições, sem avanço em matéria do profissionalismo docente. A própria Constituição de 1891 dava aos Estados as responsabilidades em matéria educacional e, como consequência, pouco foi feito para desenvolver políticas diferentes destinadas à formação de professores.

Diante desta situação, o estado de São Paulo, o mais próspero da Federação, foi o primeiro a desenvolver políticas de formação de professores, e de fato se tornou referência para os outros estados e, foi aqui também, segundo os historiadores, que nasceu a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP), cuja fundação data de 27 de janeiro de 1901 (ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011) e que poderíamos defini-la como a primeira instituição profissional docente que tentará dar corporeidade à categoria docente.

Em 1911, descreve Tanuri (2000), ocorre uma separação entre as escolas normais primárias e outras de padrão mais elevado, denominadas escolas normais secundárias, divisão que se consolidou num dualismo, também adotado em outras unidades da federação. Assim, a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) estabeleceu a existência de dois níveis diferentes de escolas de formação. Cabe destacar, ainda segundo a autora, apenas como referência, que o estado de São Paulo aboliu essa divisão em 1920.

A história relata que, em 1921, aconteceram alguns movimentos por iniciativa do Governo Federal. Um deles foi a convocatória da Conferência Interestadual de Ensino Primário que discutiu a Organização e Uniformização do Ensino Normal no país, porém, a ausência de compromisso do governo fez com que isso não se materializasse e, desta forma, os Estados mais ricos começaram a articular seus próprios sistemas de formação de professores. Foram poucos avanços, no entanto, a categoria profissional se mantinha baseada nos dois princípios fundamentais: a formação específica e a categoria profissional.

Nagle (1974) destaca que, durante a Primeira República, se estabeleceram três tipos de escolas normais: Escolas Normais de Primeiro Grau, Escolas Normais de Segundo Grau e Cursos Normais Rurais, o que significou outra forma de contribuir na formação de profissionais da educação.

No período da Segunda República, foram registrados alguns fatos que se tornaram referências de mudanças importantes no que se refere à formação dos professores. Em 1931, a criação do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, de inspiração anarquista; em 1938, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) voltado para atender às necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores e, em 1939, com a criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Tudo isto pode ser considerado um avanço na constituição da profissionalização docente, embora ainda se esteja trabalhando no imaginário da classe, e também da sociedade, com conceitos como missão ou vocação sobrepostos aos de profissionais preparados tecnicamente.

A história segue seu curso e, com a chegada da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), o Ensino Normal tem a primeira regulamentação do governo central, embora, como descrevemos anteriormente, serviu apenas para retificar as práticas que já estavam sendo desenvolvidas pelos Estados.

Alguns fatos se sucedem até a época mais recente que nos permitem vislumbrar a lentidão que segue o processo e as múltiplas idas e vindas em matéria de formação dos professores, como ratificam Tanuri (2000) e Saviani (2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) trouxe a extinção das escolas normais, passando a formação que elas proviam a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, chamada Magistério. É importante destacarmos que, no Parecer do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962) se faz referência ao currículo mínimo do curso de Pedagogia.

A Lei da Reforma Universitária (BRASIL, 1968) teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia. Criaram as habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-os para a formação do professor do curso normal, bem como do professor primário em nível superior. Esta reforma e a aparição dos especialistas, de fato, significaram um avanço na consolidação do profissionalismo docente, correspondendo a um modelo educacional tecnicista.

Em 1971, estabeleceram por Lei (BRASIL, 1971) as Diretrizes e Bases para o primeiro e o segundo graus. Uma das mudanças incidiu sobre a profissionalização obrigatória, adotada para o segundo grau, que trouxe como consequência a necessidade de incorporar mais profissionais nas escolas com uma formação específica.

A partir deste momento, início da redemocratização e da entrada numa fase de desenvolvimento dos movimentos capitalistas ocorrem mudanças na escola e na formação de

professores para tornar evidente a mudança, uma delas foi o desenvolvimento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) (BRASIL, 1982), criado em virtude dos problemas detectados na formação de professores na Habilitação de Magistério e, assim, garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais.

Tudo isto supôs um importante avanço em matéria de formação de professores e da consolidação profissional, embora ainda com problemas:

[...] ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir dos anos 80, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado. (TANURI, 2000, p. 84).

Consideramos que as políticas, até então adotadas, de formação para a docência, são inerentes à constituição histórica da profissão docente, pois trata-se do modo como as considerações sobre o assunto avançam em busca da constituição de um “corpus” de saberes profissionais necessários para enfrentar os desafios de educar. Concordamos com Nóvoa (2013), quando chama atenção para a necessidade de construir a profissão docente a partir do conhecimento profissional, derivado da reflexão sobre a atividade, algo prático, e a experiência pedagógica aplicada dos saberes científicos, como modo de organização da profissão e, finalmente, o duplo conceito de profissionalismo de Hoyle.

3.2.2 Marco legislativo que regula a formação de professores no geral e para a educação inclusiva

Partindo do pressuposto de que somente as propostas legislativas não resolvem o problema de melhoria da educação, isso não nos impede de reconhecer que os dispositivos legais constituem a ferramenta da qual os governos se servem para articular suas políticas educacionais, neste caso, concretamente, é o regimento para garanti-los na formação de professores.

Fazemos eco das reflexões de Akkari (2011) que busca mostrar que as mudanças nas políticas de formação de professores aconteceram como resultado da internacionalização ocorrida em todos os aspectos, muitas vezes ligados a agências multilaterais, o que é percebido nos documentos oficiais vigentes, sobretudo nas políticas públicas educacionais.

A LDBEN nº 9.394/1996, como dispositivo que marca a mudança legislativa que ainda está em vigor para estabelecer o regimento educacional brasileiro, propõe:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 27833).

As proposições da LDBEN foram concretizadas pela Resolução nº 1/1999 do CNE, se tornaram um ponto muito significativo na política de formação de professores, dado que as mudanças articuladas estão na estrutura curricular e na articulação formativa dos currículos. Isto afetou o fundo e a forma e, em consequência, pareceu indicar uma clara preocupação não apenas com os conteúdos a serem incorporados no novo currículo da formação de professores, mas também com a qualificação dos formadores de professores que atuariam na Educação Básica.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica foram instituídas por meio do Parecer nº 9/2001 (BRASIL, 2002c) que deu origem à Resolução nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) referente à formação para o exercício profissional específico, que deve considerar dois aspectos: a formação de competências necessárias à atuação profissional e a pesquisa. O primeiro aspecto com foco na formação oferecida e na prática esperada do futuro professor; e o segundo com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. A referida Resolução também indica que as aprendizagens deveriam ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo como uma das estratégias didáticas sugeridas a resolução de situações-problema.

E, finalmente, em 2003, o Conselho Nacional de Educação emite a Resolução e uma Nota de Esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, o que já fora instituído na LDB, de 1996.

Entre os elementos fundamentais para compreender o funcionamento da formação de professores e a busca da qualidade da formação e da uniformidade de critérios estão a Portaria

nº 1.403/2003 (BRASIL, 2003b) e a Portaria nº 1.472/2004 (BRASIL, 2004f) pelas quais se cria o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Assim, tem-se que:

O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior. (BRASIL, 2003b, p. 1).

O Parecer nº 5/2005 (BRASIL, 2005d) esclarece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, complementado pelo Parecer nº 3/2006 (BRASIL, 2006b). Esta normativa, para estabelecer tais diretrizes, parte do questionamento de que os cursos de Pedagogia passaram a ser objeto de severas críticas, pois se destacava o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola.

Para traçar o perfil do egresso do curso Pedagogia, há de se considerar que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

(BRASIL, 2005d, p. 8).

Com o Parecer CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2006b), que concretizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, estabeleceu-se a formação do professor de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo curso de Pedagogia. Desaparece a menção em Educação Especial e a formação dos professores fundamenta-se no modelo de Escola Inclusiva, no qual todos os alunos devem ser atendidos no mesmo espaço e tempo, e o professor deve atender a todos eles, baseado na proposta de currículo aberto e flexível, que permita adequações em virtude das diferentes formas de aprender e das condições iniciais de cada um dos alunos.

A mudança no modo de entender esta formação surgiu a partir de 2006, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 (BRASIL, 2005d) e 3/2006 (BRASIL, 2006b), para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

Posteriormente, o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b) instaura a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conhecida como PARFOR, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Este Decreto, como seu próprio nome revela, define a Política Nacional e, neste sentido, traz em seu Art. 2º, que os seus princípios serão:

- I - a formação docente para todas as etapas da Educação Básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- II - a formação como compromisso com um projeto social, político e ético;
- III - a colaboração constante entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- IV a garantia de padrão de qualidade;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente;
- VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- VII - a importância do projeto formativo nas instituições de Ensino Superior, que reflita a especificidade da formação docente;
- VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional;
- IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada;
- X - a articulação entre formação inicial e formação continuada;
- XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente; e
- XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualizações culturais. (BRASIL, 2009b).

A esse respeito, Grossman e McDonald (apud MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2013, p. 639-640) explicam que,

[...] embora não sejam recentes os argumentos de que os programas de formação de professores necessitam ser concebidos de maneira contextualizada, são escassas as investigações que analisam a formação inicial sob esse ponto de vista. No campo da formação de professores, são relativamente poucas as pesquisas que têm investigado a maneira pela qual os contextos mais amplos, relativos às políticas educacionais, às características das escolas de Educação Básica e às demandas do mercado de trabalho se inter-relacionam e se inserem nos contextos específicos das IES para arquitetar os projetos de curso dos programas de formação de professores. A restrita consideração de tais fatores contextuais tornou difícil tanto para os programas de formação reunir seus elementos estruturantes quanto para os educadores e legisladores extrapolar questões relativas unicamente às demandas locais. (GROSSMAN; MCDONALD apud MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2013, p. 639-640).

Apesar do movimento dessas reformas educacionais, diz Abdalla (2012, p. 24-25), concretamente deste PARFOR, que ainda são múltiplos os desafios a resolver:

[...] as contradições postas pelas políticas contemporâneas de formação e profissionalização docente; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas [...]; a desvalorização profissional e a degradação do status da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos que estão cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas, apesar de anunciar uma gestão democrática. Isso significa dizer que, em relação às políticas de formação de professores, há uma produção de sentidos que está sendo desenvolvida e precisa ser compreendida e questionada. É com essa intenção que este texto se desdobra, procurando-se vislumbrar quais têm sido os desafios e as perspectivas de mudança para implementar o PARFOR.

O Decreto anterior foi revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b) que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), e nele se expressa:

Seção III - Dos programas e ações integrados e complementares.

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; [...]. (BRASIL, 2016b, p. 5).

Assim, fica definido, nesta nova Política Nacional, o que o estudante do curso deveria aprender para ser docente na sociedade atual:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2016b, p. 5).

Obviamente que a legislação ajuda, e que todo este percurso histórico demonstra duas circunstâncias: por um lado, uma preocupação dos poderes públicos em atender e dar resposta às demandas de melhoria da formação de professores, derivadas tanto das demandas internas como dos requerimentos de organismos internacionais; e, por outro lado, observamos um avanço em matéria de programas concretos, currículos e, sobretudo, competências a serem conseguidas pelos futuros docentes. Esta evolução é evidente e significativa, como alguns autores reconhecem (TANURI, 2000; SAVIANI, 2005, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010), porém ainda há desafios a serem vencidos em matéria de formação de professores, como os próprios autores argumentam, seja na fase inicial seja permanente. Alguns desses desafios abordaremos mais adiante, porém nos parece procedente trazer aqui, a discussão sobre certas ponderações que poderiam ser melhoradas pelo Estado, como as descritas a seguir, a modo de exemplo.

No que se refere ao Estado, seria importante que melhorassem as condições para a formação inicial e permanente. Nesse sentido, algumas ponderações são oportunas, de modo que se: a) rompa com reformas educacionais que estejam distantes da realidade das escolas e dos atores que nela atuam; b) implementem sistemas de informações mais descentralizados, permitindo o fluxo de dados entre as decisões do governo e o acompanhamento das ações por parte dos professores e de toda a comunidade escolar; c) promovam condições Materiais e de trabalhos, incrementando recursos e meios que possam assegurar o efetivo trabalho docente; e d) incentive a formação de redes múltiplas de experiências. (ABDALLA, 2012, p. 31).

Da análise destes estudos, tudo parece indicar que, apesar das conquistas acontecidas em razão dos avanços legislativos e por toda a história percorrida, a formação de professores em nível superior continua a ser um desafio para a profissionalização, os salários, o reconhecimento social estariam entre os seus desafios junto com a própria formação e, ainda hoje, ameaçados pelo exercício da profissão sem a formação/titulação necessária. O professor deve estar bem preparado desde a base para poder atender as demandas que a sociedade atual multicultural e diversa precisa.

No que se refere à formação de professores para o atendimento numa perspectiva inclusiva, observamos que as mudanças nas políticas de formação de professores aconteceram como resultado da internacionalização ocorrida em todos os aspectos, inclusive nos documentos oficiais vigentes, em especial nas políticas públicas educacionais, como aponta Akkari (2011).

O Parecer nº 9/2001 (BRASIL, 2002c) marcou o início das mudanças, pois fixou novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e, entre as justificativas para a mudança, foi colocada a questão de se assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos. Este Parecer se complementou com a Resolução nº 1/2002 (BRASIL, 2002a, p. 26):

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

A Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000) foi outro grande avanço em matéria de inclusão, embora tenha sido feita para atender a uma demanda histórica dos direitos das pessoas com deficiência sobre a acessibilidade ao meio físico, sistemas de transporte, comunicação e informação e de ajudas técnicas. A mesma lei tem uma relação direta na formação dos professores, pois eles devem estar atentos e saber avaliar as necessidades, nesse sentido, procurando formas de dar uma resposta adequada e, também, a necessidade que isto implica em termos de formação, para facilitar o acesso ao currículo desses alunos, servindo-se das ajudas técnicas e tecnologias existentes.

O Parecer nº 5/2005 (BRASIL, 2005d) que desenvolveu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, foi revisto pelo Parecer nº 3/2006

(BRASIL, 2006b), dando origem à Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006c), assunto que abordamos amplamente em seções anteriores.

Como já mencionamos, a mudança no modo de se entender esta formação se produz com a publicação desta Resolução e, posteriormente, quando foi apresentado o Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009b) que instaurou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, posteriormente revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b).

3.2.3 Formação de professores para a escola inclusiva

Insistimos, questionamos a formação inicial de professores e sua atual organização. As informações obtidas nos levaram a pensar em um novo modelo, que atenda às singularidades dos alunos e que se contextualize em cada instituição educativa na linha do exposto por Saviani (2009, p. 146) “[...], o qual coloca que o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais as quais competia fornecer uma base de pesquisa, que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”, pois nessa linha acreditamos estar a construção do professor inclusivo.

A trajetória histórica nos coloca, em 1990, diante da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) de “Educação para todos”, em seguida, perante a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Interamericana (BRASIL, 2001a) como as manifestações que propuseram a educação inclusiva como uma meta a ser atingida pelas políticas educacionais dos diferentes países. Com isso, o discurso de inclusão vem ganhando força e conquistas no mundo e no Brasil, sendo uma questão indiscutível como objetivo para atingir a igualdade entre todas as pessoas, mesmo na diversidade.

Essa situação promoveu mudanças significativas na formação dos professores, como já vimos, pois o sistema educacional brasileiro passa a direcionar as suas políticas públicas no sentido de atender aos compromissos. “Na medida em que a proposta de Educação Inclusiva passava a incorporar as políticas públicas do sistema educacional brasileiro, as primeiras experiências de mudança curricular começavam a ocorrer nos cursos de Pedagogia de algumas Universidades” (SANTOS, 2002, p. 39).

Pesquisas brasileiras em diferentes contextos (GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GLAT et al., 2003; BRAUN; PLETSCHE; SODRÉ, 2003; GLAT; PLETSCHE, 2004; PLETSCHE, 2009; GLAT et al., 2006; PLETSCHE; FONTES, 2006) indicam a necessidade de

melhora na formação dos professores como condição indispensável para dar resposta à inclusão efetiva de alunos com NEE na rede regular de ensino.

Na pesquisa “Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva”, desenvolvida pela UFRJ, é colocado que um professor que tem sua prática pedagógica orientada para a inclusão não pode perder de vista certos pontos no desenvolvimento de seu trabalho:

A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos. Outro ponto de destaque é a preocupação com a utilização e construção de métodos e procedimentos que visem atender à diversidade de estilos e ritmos dos estudantes para que o processo de construção do conhecimento seja vivenciado de forma contextualizada e prazerosa. (SANTOS, 2007a, p. 15).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996) impulsionou o início do trabalho para a mudança de conceito da educação especial desde os enfoques da Escola Inclusiva, com a determinação da forma de escolarização na rede regular, seguindo as orientações da Declaração de Salamanca do ano de 1994:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 58.1. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

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

Art. 59. 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, p. 27833).

Posteriormente, o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), sobre a Política Nacional de integração da pessoa portadora de deficiência, que ajustou e atualizou a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), traz, em sua seção II, texto referente ao acesso à educação e propõe a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, da pessoa portadora de deficiência, capaz de se integrar na rede regular de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001e) já indicava, expressamente, a necessidade de contar com recursos pessoais para o atendimento a todos os alunos da escola, independente da sua condição pessoal:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa. (BRASIL, 2001e, p. 2).

E o novo Plano Nacional de Educação, criado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), aprovou e deu outras providências específicas à forma de atendimento dos alunos e da inclusão:

4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8. garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação Plano Nacional de Educação 2014-2024, 57 beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; (BRASIL, 2014a, p 56-57).

É importante destacarmos que, mesmo sendo claras as orientações, a legislação permanece ambígua quanto à decisão de uma escolarização inclusiva e, para isso, recorre à fórmula da expressão “preferencialmente”, como se demonstra na mesma discussão das metas do Plano.

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiram que fosse mantida a expressão “preferencialmente”. (BRASIL, 2014a, p. 22).

Esta situação cria um duplo sistema de atendimento; por um lado há um atendimento em salas regulares complementado com atendimento educacional especializado, dentro da escola, de forma preferencial, ou fora dela de modo complementar. Porém, também deixa a porta aberta a um atendimento especializado em instituições ou unidades de educação especial, sendo que, segundo Dos Santos (2012, p 42), “[...] Na atualidade, os dados do censo escolar 2009 demonstram que o número de atendimentos realizados em instituições especializadas é superado em aproximadamente 10% pelo número de atendimentos realizados em escolas regulares”.

Notamos, também, que em algumas redes estaduais e municipais, esta diferenciação no atendimento inclui remuneração adicional para professores com grupos de alunos em salas especiais ou com alunos em condição de deficiência incluídos em salas regulares, o que marca ainda mais a diferença, pois cabe a dúvida se os professores que atuam nessas salas são os que estão mais bem preparados ou são aqueles que procuram o bônus econômico.

A partir destes pressupostos, as universidades brasileiras passaram a organizar seus cursos de Graduação em Pedagogia, nos quais a inclusão seria um componente curricular obrigatório, pois todos os professores deveriam estar capacitados para atender a todos os alunos e, assim, construir currículos que correspondessem às demandas que a sociedade passava a exigir e às necessidades de que a nova escola inclusiva precisa. Assim, os professores para o atendimento especializado seriam formados em cursos de pós-graduação, como especialização.

Quando nos referimos à formação de professores para a educação inclusiva, o avanço também vem sendo considerável. Os dispositivos legais têm mudado de concepções dirigidas a formar professores para a educação especial, a formar professores para o atendimento desde a perspectiva inclusiva, com muitos desafios.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado. (PLETSCH, 2009, p. 151).

Na prática, são muitas as críticas ao modelo, como mostram as falas dos professores, quando afirmam que não estão preparados para atender aos alunos com NEE nas salas regulares e as pesquisas que indicam que esta formação ainda não consegue atingir as metas desejadas. Em várias pesquisas, embora discretas pelo tamanho das amostras (GRASSI, 2010; OLIVEIRA et al., 2012) se constata este fato.

Trazemos aqui, à guisa de exemplo, a pesquisa desenvolvida por Grassi (2010), em que questiona os docentes sobre sua preparação para ensinar alunos com deficiência, presentes na classe regular, e 84% dos entrevistados afirmaram não estar preparados:

[...] 8% (2) se declararam preparados, 8% (2) não responderam e 84% (21) dizem não estar preparados. Destes 21, 28,57% (6) alegam não ter conhecimentos e nem preparo para essa atuação, 18,87% (4) mencionam o não domínio de recursos alternativos para comunicação como o braille, a libras e o soroban, 4,76% (1) menciona não ter preparo psicológico para atuar com alunos com deficiência, 4,76% (1) diz que o que dificultaria seu trabalho seria a sua impaciência e agitação, 9,52% (2) informaram que apesar de não estarem preparados buscariam formação complementar ou orientação com outros professores, 4,76% (1) alegou que a maior dificuldade seria a falta de estrutura da escola (física e Material), e 19,05% apontaram como dificuldade a realização de adaptações do currículo e dos recursos materiais, por falta de conhecimentos. (GRASSI, 2010, p. 38).

Marin e Zeppone (2012) chegaram a uma conclusão muito alarmante sobre a fragilidade da formação de professores para atuar e atender aos alunos com deficiência nas salas regulares e o que realmente acontece desde o ponto de vista dos atores. “Por isso, pode-se afirmar que a inclusão dos alunos com deficiência em salas de aula observadas gerou impactos pessoais em cada professor, impondo desafios e levando-os a enfrentar os conflitos que ali se instalaram” (MARIN; ZEPPONE, 2012, p. 153).

Embora mais antigo, o estudo feito pela ONG Educação Para Todos (FERREIRA et al., 2002) intitulado “Estudo de Crianças com Deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa”, já alertava sobre os múltiplos perigos e realidades em uma escola que, a partir da LDB (BRASIL, 1996), incrementa o número de alunos nas escolas e, posteriormente, com a possibilidade de incluir todos eles na escola regular, aumenta a heterogeneidade das salas complicando o atendimento. Sintetizando, alguns dos alertas que esse estudo apontou foram:

- as escolas e os professores não estão e não se sentem preparados para receber crianças com deficiência em suas classes regulares;

- a educação oferecida é pobre em qualidade educacional e oferece atividades da educação infantil, atividades lúdicas, artísticas ou esportivas, mantendo a crença em suas incapacidades;
- há escolas que ainda recusam a matrícula, mais particulares que públicas;
- algumas escolas apenas tentam ver se a criança se adapta;
- as crianças e os jovens, que são aceitos nas escolas da rede pública de ensino tendem a abandoná-las por não atenderem às suas necessidades e buscam, então, escolas especiais ou escolas particulares;
- as famílias têm medo de escolas especiais por pensar que não são ambientes seguros.

Aqui estão os problemas. Agora deveríamos nos centrar em encontrar as soluções.

Do estudo deste elenco, podemos extrair duas conclusões. A primeira delas, é que se deve atuar no nível da escola, desde uma posição de preparação para o atendimento a todos os alunos, com alta responsabilidade da equipe de gestão e ainda mais da equipe docente. A segunda, no plano do professor como atuante em sala de aula, que deve ter as competências necessárias para dar atendimento a todos os alunos, com os conhecimentos necessários, mas, sobretudo, com uma mentalidade aberta para pedir ajuda dentro do espírito de formação continuada e de trabalho em equipe. Como diz Fleuri (2009, p. 53), “A formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e a desestabilização que a presença do novo instaura”.

Entendemos, em consequência, por formação de professores para a educação inclusiva aquela que os tornaria capazes de atuar em salas de escolas regulares com alunos diversos, numa ressignificação nas formas de relacionar conhecimento e aprendizagem, incluídos aqueles em condição de deficiência e dar as respostas necessárias para que circule a informação e eles aprendam junto com os outros alunos dentro de uma interação diferente.

Talvez o desafio fundamental que emerge das propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja justamente o de se repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Isto porque, se o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que potencializem a constituição de diferenças e a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotípicos, ao educador compete a tarefa de interpelar os sujeitos para que assumam iniciativas que, em fricção, ativem as interações entre si e entre seus contextos – histórias, culturas, organizações sociais, ambientes... – de modo

a desencadear a elaboração e a circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) em níveis de organização, seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes, que confirmem os significados das ações e das interações de educadores-educandos. (FLEURI, 2009, p. 85).

As políticas de formação de professor vão se suceder e progredir, como veremos, porém, isso não é suficiente. A formação inicial está nas condições que vimos e as escolas têm a estrutura que analisamos. Ainda temos outra estratégia a serviço da formação docente e, neste ponto, as secretarias de educação devem fazer esforços, por meio de propostas de formação continuada ancoradas na própria instituição escolar que sabe dos seus problemas e desafios e, obviamente, são as próprias escolas que têm a responsabilidade de organizar-se, dentro dos seus projetos, com modelos de formação em serviço. Nesta proposta, concordamos com Alves (2009, p. 45-46), quando afirma que alguém deveria ter a obrigação e a responsabilidade de treinar estes profissionais. “Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais, serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (ALVES, 2009, p. 45-46).

3.2.4 Formação específica para atendimento à diversidade

A partir do momento que se dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e se descreve o Planejamento Estratégico Nacional (BRASIL, 2016b), o marco legal para o atendimento à diversidade está criado e deve, por consequência, prever programas e ações integrados e complementares relacionados com a formação específica para o atendimento à diversidade.

3.2.4.1 *Formação para o atendimento educacional especializado*

Considerando as modalidades de atendimento educacional especializado determinado pela Política Nacional para a Educação Especial (BRASIL, 2008a) a formação destes profissionais deve acontecer no nível de pós-graduação em Educação Especial, seja como Especialização ou como Mestrado.

Assim, algumas universidades propuseram cursos com diferentes títulos e conteúdos, porém todos com o objetivo de formar para o Atendimento Educacional Especializado que a

nova organização escolar estava pedindo. Desta forma, detectamos várias denominações para os cursos, tais como: Formação de Professores em Educação Especial - apoio à escola inclusiva; Formação de Professores em Educação Especial - Área da Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional Especializado - Áreas da Deficiência Auditiva e da Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O objeto desta formação, em qualquer dos casos, é qualificar os professores em Educação Especial para o AEE e dar resposta às deficiências físicas, mentais, intelectuais, sensoriais; Transtornos Generalizados do Desenvolvimento (TDGs), em suas diferentes modalidades e a superdotação/altas habilidades.

Nesta formação muito específica e focada na educação especial, identificamos disciplinas como:

- Educação na e para a diversidade
- Deficiência Intelectual
- Altas Habilidades ou Superdotação: Identificação, Avaliação e Intervenção
- Capacidade Funcional e Deficiências: implicações para a Educação Especial
- Comunicação Alternativa e Suplementar: Recursos e Procedimentos utilizados na Educação especial
- Linguagem e Surdez: aspectos conceituais e discursivos da Libras na escola inclusiva.

3.2.4.2 Formação de professores para a educação indígena

O Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 3/1999, (BRASIL, 1999) fixando as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Nela estão explicitados os princípios e equacionadas as interpretações sobre as esferas de competência do setor público quanto à responsabilidade pela oferta da educação escolar diferenciada às sociedades indígenas.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 (BRASIL, 2012) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Em 2014, foram decretadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2014), que determinam como deve estar organizado o currículo dos cursos de Licenciatura a serem oferecidos visando à formação específica dos professores indígenas, que deve considerar:

[...] a territorialidade como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares; o conhecimento indígena, seus modos de produção e expressão; a presença constante e ativa de sábios indígenas; a consonância do currículo da escola indígena com o currículo da formação do professor indígena, numa perspectiva reflexiva e transformadora; a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, bem como as especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária; a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas; os conteúdos relativos às políticas socioeducacionais e aos direitos indígenas, tendo em vista a complexidade e a especificidade do funcionamento, da gestão pedagógica e financeira, bem como do controle social da Educação Escolar Indígena; a perspectiva do exercício integrado da docência e da gestão de processos educativos escolares e não escolares; a participação indígena na gestão e na avaliação dos programas e cursos de formação de professores indígenas. (BRASIL, 2014, p. 11-12).

3.2.4.3 Formação de professores para as escolas do campo

Com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (BRASIL, 2001d) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dando início aos processos de reconhecimento de uma realidade diversa que precisa de metodologias diferenciadas para dar resposta à singularidade. Ainda virão para complementar estas diretrizes, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008b) que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Diante destes antecedentes, o MEC desenvolveu um programa de formação continuada de professores do campo com o objetivo de apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e em turmas multisseriadas, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Sua ação específica foi a de ofertar cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância.

O desenvolvimento do projeto iniciou-se na Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferece cursos na modalidade presencial e semipresencial e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR), que atuava da mesma forma.

Cabe ainda destacarmos que, com a Resolução CD/FNDE nº 45, de 29/08/2011 (BRASIL, 2011c), se estabelece um sistema de bolsas para poder participar destes cursos oferecidos pela RENAFOR e são determinadas as orientações e diretrizes para o pagamento a profissionais que atuam na educação do campo, e também em cursos nas áreas de alfabetização

e educação de jovens e adultos; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial.

3.2.5 Perfil do professor inclusivo

À vista do exposto anteriormente, percebemos que nasce outro desafio, referente ao tipo de formação que é oferecida aos docentes. Esta formação virá condicionada à necessidade de adequar-se a novas realidades em permanente transformação, este é o caso da escola inclusiva. O professor deve manter-se aberto para poder acompanhar essas necessidades e mudanças em um processo de formação permanente, de inquietude pedagógica de melhora.

Durante muito tempo, quando nós falamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é alvo, como eu costumo dizer, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. (NOVOA, 2001, p. 1).

Valendo-nos destes pressupostos, nesta pesquisa postularemos a superação da dicotomia entre ensino “comum” e “especial” (SEBASTIÁN-HEREDERO; GIROTO; MARTINS, 2013), no campo da atuação docente. Isto só será possível mediante a oferta de propostas que visem ao abandono de antigas receitas na formação dos professores, que não são mais adequadas para atender à demanda de situações inusitadas presentes no cotidiano das escolas e das salas de aula; também corroborado por outros autores, como Freitas (2006, p. 173), quando, se referindo à formação do professor na ótica da educação inclusiva propõe que seja “[...] parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional”.

Ainda será necessário desfazermos preconceitos e falsas ideias em torno do trabalho docente com os alunos com NEE, o que nos leva a pensar em competências docentes e impulsionar um novo modelo de formação de professor, que atenda aos pressupostos da educação inclusiva e das necessidades educacionais especiais do alunado e deve ser uma realidade na formação do docente do século XXI (PLESTCH, 2009; VITALIANO, 2010; SEBASTIÁN-HEREDERO; GIROTO; MARTINS, 2013). Em consequência, há que se formar um professor capaz de atuar no ensino que respeite e atenda às diferenças em sala de aula.

E quais seriam estes saberes necessários para incluir dentro dos currículos formativos, seja em formação inicial seja continuada dos professores, a fim de que adquiram as

competências necessárias para “Preparar o aluno para novos conhecimentos e novas tecnologias, além de se preocupar com a sua capacidade de aprender” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2008, p. 137) e definitivamente dar respostas às necessidades da educação inclusiva? Não é fácil saber como formar os professores, porém algumas ideias podem nos servir como referência e, para isso, tomaremos, em primeiro lugar, uma classificação feita por Silva (2003, p. 57):

- Primeiramente saber identificar os alunos com necessidades educacionais específicas [...]
- Conhecer metodologias que vão auxiliar no ensino destes alunos [...]
- Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família [...]
- Aprofundar conhecimento sobre o desenvolvimento escolar da criança e do adolescente;
- Aprofundar conhecimentos sobre planificação [...]
- Aprofundar conhecimentos sobre avaliação [...]
- Conhecer métodos especiais de leitura e escrita [...]
- Conhecer técnicas de expressão e linguagem, ligadas ao trabalho com alunos com necessidades educacionais [...]
- Saber adaptar atividades ao ritmo e as dificuldades dos alunos [...].
(SILVA, 2003, p. 57)

Ao refletirmos sobre a prática docente e sua complexidade, acreditamos que as simples competências técnicas ou de conhecimentos, adquiridos nas Universidades ou escolas, não sejam suficientes, pois o componente humano, com suas emoções e sentimentos, está presente, também, no atuar docente. Por isso, quando nos deparamos com a leitura do texto de Fabrício, Souza e Gomes (2007), do Colégio Graphein de São Paulo, pensamos que deveriam ser incorporadas, embora seja muito complicado sua efetivação. As autoras colocam, entre outras, estas cinco competências que o docente deveria ter:

- Disponibilidade e energia na postura do professor.
- Resiliência, entendida como saber lidar com a frustração.
- Flexibilidade para avaliar situações e criar novas ações.
- Manter-se em permanente aprendizagem.
- Atitude promissória para permitir-se viver situações de inclusão.

Para concluir, destacamos uma das autoridades na matéria, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Trata-se de um documento público, apresentado por eles e intitulado “*Perfil profesional del docente en*

la educación inclusiva”, que indica quatro grandes valores que o docente deveria ter e que, por sua vez, se subdividem em outras oito áreas de competência a serem desenvolvidas:

1. Valorizar a diversidade dos alunos: as diferenças entre estudantes são um recurso e um valor educativo.
 - 1.1 As diferentes concepções da educação inclusiva.
 - 1.2 O ponto de vista dos docentes sobre as diferenças.
2. Apoiar a todos os alunos: os docentes esperam o melhor de todos os seus alunos.
 - 2.1 Promover a aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os estudantes.
 - 2.2 Enfoques educativos efetivos em salas heterogêneas.
3. Trabalhar em equipe: a colaboração e o trabalho em equipe são um enfoque essencial para todos os docentes.
 - 3.1 Trabalhar com os pais/mães e as famílias.
 - 3.2 Trabalhar com um amplo número de profissionais da educação.
4. Desenvolvimento profissional permanente dos professores: a docência é uma atividade de aprendizagem e os docentes aceitam a responsabilidade de aprender ao longo de toda sua vida.
 - 4.1 Os docentes são profissionais que devem refletir.
 - 4.2 A formação inicial do professor como base de uma aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo. (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2012, p. 13-19, tradução nossa).

Estas áreas de competência são explicadas e, por sua vez, subdivididas, para serem trabalhadas como forma de promover docentes inclusivos. O referido texto explicita, e por isso a relevância dessas competências neste trabalho, que devem ser vistas como ponto de partida para o desenho e o planejamento da formação inicial dos professores e, em consequência, podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento profissional dos estudantes dos cursos de Pedagogia.

3.3 Os cursos de formação dos profissionais de Educação Básica no Brasil

Sem dúvida que a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional (BRASIL, 2014a) e a sanção Presidencial que resultaram em Lei inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Como já dissemos, atualmente, os cursos de Formação de Professores estão ordenados pelo Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b) que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Como referencial básico, tomaremos a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos

de segunda licenciatura) e para a formação continuada e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006c) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, cabe lembrar que nossa pesquisa está fundamentada no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, por esta razão, este último documento é a nossa referência de trabalho e fundamentação teórica.

De forma genérica, poderíamos dizer que, no Brasil, os cursos para a formação de professores do ensino básico definiram como objetivo a formação dos profissionais da educação dos Anos Iniciais de escolarização, incluída a gestão educacional, para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Entretanto, houve mudanças a partir de 2006, com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, estabelecidas pelo Parecer nº 5/2005 (BRASIL, 2005d), reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, que explicita que esta formação inicial será para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, e ainda detalha que a formação oferecida abrangerá integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Vários movimentos se efetivaram direcionados a possibilitar uma melhor formação de profissionais da educação básica, seja formação inicial seja formação continuada. Entre eles destacamos: a Rede Nacional de Formação Continuada pelo MEC (BRASIL, 2004c) com o objetivo de buscar maior organicidade entre os programas e os gestores de tais políticas; o redimensionamento da CAPES, ampliando o foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de educação básica e a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006a) objetiva, prioritariamente, formar professores para a educação básica e expandir a oferta de educação pública de nível superior; além da criação de uma Comissão Bicameral do CNE exclusiva para essa finalidade e das sequências de pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação para aprimorá-la e ajustá-la à legislação instituinte e regulatória.

Ainda vale destacarmos a criação do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2011a) que será o órgão responsável pela formulação, coordenação e avaliação das ações e programas do MEC, CAPES e FNDE, com o objetivo definido de propor as diretrizes pedagógicas e definir cursos

de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes de educação básica.

Por parte das IES, tem se procurado uma padronização dos cursos de Pedagogia, mas também atentado para as singularidades dos seus projetos e focos, para a formação destes profissionais que desenvolverão toda a atividade em escolas de ensino infantil e fundamental e, essas escolas têm se esforçado em organizar projetos pedagógicos que promovam o desenvolvimento com qualidade desses conteúdos que, finalmente, construam uma escola melhor e com mais qualidade.

Em consonância com o movimento histórico no campo da formação, com especial destaque para a defesa da base comum nacional para a formação de profissionais do magistério, pelas entidades do campo desde a década de 80, e também em face da deliberação da Conferência Nacional de Educação (2014) que propõe “definir diretrizes nacionais para a política de formação inicial e continuada de professores/as e demais profissionais da educação” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014 p. 26), e que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, bem como a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica. Ratificamos que a formação inicial e continuada deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI - questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 44).

O desenvolvimento da Educação Básica no Brasil tem, na formação dos profissionais da educação, perante os cursos de Pedagogia, um dos elementos fundamentais, por meio do compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais. Em consequência, salientamos que este estudo pode contribuir com essa melhoria e desenvolvimento.

Temos visto que os cursos de Pedagogia têm duplo objetivo: por um lado, o objetivo central e específico é a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação

Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas; bem como formar os profissionais que irão trabalhar no planejamento, na gestão e avaliação das instituições de ensino, dos sistemas educativos escolares, bem como a organização e o desenvolvimento de programas não escolares. Essa nova diretriz leva em consideração alguns dos aspectos anteriormente assinalados por Nóvoa (1997, p. 17), quando diz:

É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional. Foi a exata percepção desta realidade que levou o Estado Novo a tomar medidas radicais nesta área.

Por outro lado, os movimentos sociais e as pesquisas (MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2004, 2005; RODRIGUES, 2006, MENDES, 2006, 2010) vêm insistindo em demonstrar a existência da demanda inclusiva estar pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena de todos os alunos, a partir de uma visão ampla da escola, onde todos cabem e todos devem ser educados em equidade e lhes são proporcionadas as condições necessárias de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos.

Ainda devemos ressaltar que, na tentativa de melhorar a formação dos professores, foram desenvolvidos, ao longo do tempo, alguns programas muito importantes. Atualmente, entre os voltados à formação, destacam-se os da política de inclusão para a melhoria da formação, são eles:

- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)
- Programa de consolidação das licenciaturas (PRODOCÊNCIA)
- Rede Nacional de Formação Continuada
- PROLETRAMENTO
- Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Cabe ressaltar, entretanto, que os desafios são muitos e de diversas naturezas, podendo comprometer a qualidade da formação dos professores, como assinala o Parecer nº 246/2015 (BRASIL, 2015a) bem como apontam estudos e pesquisas nacionais e internacionais que ainda existem importantes e diversas visões sobre a formação de professores, destacando-se:

[...] questões atinentes a identidades desses profissionais; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa; papel da educação à distância; articulação entre educação superior e educação básica e regime de colaboração. (BRASIL, 2015a, p. 4).

3.3.1 Princípios dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: cursos de Pedagogia

O Parecer nº 5/2005 (BRASIL, 2005d) informa que o graduando em Pedagogia trabalha para conseguir um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. O documento, ainda, descreve que a consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se na interdisciplinaridade, na contextualização, na democratização, na pertinência e relevância social, na ética e na sensibilidade efetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, da cultura, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

É muito importante salientarmos que a proposta atual para a formação do licenciado em Pedagogia é centrar o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. De alguma forma, se abre a possibilidade de incorporar de forma real e efetiva os princípios da escola inclusiva.

E o princípio fundamental desta formação encontra-se descrito na Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006c) que outorga corpo legal a esse parecer que propõe a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

3.3.2 Objetivos dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: curso de Pedagogia

Como já mencionamos, o curso de Pedagogia tem como objetivo principal a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, para seu esclarecimento e tomando como referência a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006c) que instrui como desenvolver os objetivos do curso de Pedagogia:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006c p. 11).

Aprofundando um pouco mais, destacamos no Parecer nº 2/2005 (BRASIL, 2005c) a indicação das atividades docentes que também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Tais itens foram objeto de um novo documento, o Parecer nº 3/2006 (BRASIL, 2006b) que trazia explícitas as condições para que isto acontecesse.

Desta forma, a formação derivada dos cursos de Pedagogia coloca os estudantes perante o desafio de articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, o que, de alguma maneira, esclarece a necessidade de articular os conhecimentos teóricos que acontecem nas aulas, com os conhecimentos práticos que aparecem nas escolas.

Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia, de acordo com o Parecer nº 5/2005 (BRASIL, 2005d, p. 8), deve estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

Ainda são destacadas outras competências atribuídas a este profissional, segundo a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006c, p. 2-3), que estão relacionadas ao corpo do nosso trabalho de formação de professores para uma escola inclusiva:

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

3.3.3 Conteúdos dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: curso de Pedagogia

O Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 2/2005 (BRASIL, 2005c), informa que há questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação, isso já vem sendo pesquisado e analisado há algum tempo. De fato, Saviani (2005, 2009), Gatti et al. (2008) ou Gatti (2010) já sinalizaram a necessidade de se rever os conhecimentos dos futuros professores. O tratamento dado pelo Parecer anteriormente descrito aprofunda um pouco mais a questão e propõe que sejam feitas ações voltadas:

[...] ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum e garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e desigualdade. Por certo, há indicações de possíveis soluções, mas essas não constituem, ainda, uma política nacional de formação sob intenso e contínuo regime de colaboração entre os entes federados. (BRASIL, 2005c, p. 4).

O projeto pedagógico de cada Instituição de Ensino Superior poderá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre tomando por base a formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos

próprios do curso de Pedagogia, mas isso, talvez, não garanta a completa aquisição de conhecimentos.

Os cursos de Pedagogia a serem organizados pelas IES deverão ter uma organização curricular que ofereça três núcleos de estudos: um de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e um de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional.

O núcleo de estudos básicos (BRASIL, 2006c), por meio do estudo aprofundado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará, entre outros, os saberes de diferentes áreas do conhecimento da Didática; de teorias e metodologias pedagógicas; de processos de organização do trabalho docente; de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos; de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens. Além de questões que fazem referência a: observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais; conhecimento multidimensional sobre o ser humano, assim como processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos; e também se incluem conhecimentos referentes a gestão democrática em ambientes escolares.

Nesta organização curricular dos cursos de Pedagogia das IES, deverão ser observados os princípios constitucionais e legais: a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia. O mesmo que as orientações contidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), com o intuito de contemplar, na formação de professores, a educação dos cidadãos e cidadãs, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões.

O núcleo de aprofundamento e diversificação que tem como foco as áreas de atuação profissional, priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições, oportunizará que os alunos adquiram conhecimentos e competências relativas a: investigações sobre processos educativos e de gestão; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade e o estudo, análise e avaliação de teorias da educação, com a finalidade de que sejam capazes de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006c).

E, por último, ao núcleo de estudos integradores cujo objetivo é enriquecer a formação dos futuros professores, compreenderá: participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica; participação em atividades práticas ou estágios nas diferentes áreas do campo educacional e atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006c).

Este currículo proposto pelas IES propõe uma série de atividades complementares, tais como: práticas de trabalho pedagógico, monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, a fim de incrementar as experiências dos estudantes e consolidar a sua formação.

Os cursos de graduação em Pedagogia terão uma carga horária que será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Cabe salientarmos, ainda, que o curso de Pedagogia também proporciona formação para a organização e gestão educacional, conforme estabelece o Art. 4º da Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2016c):

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2016c, p. 2).

3.3.4 Tratamento da escola inclusiva nos cursos de Pedagogia

Parece-nos que existe, nos cursos de Pedagogia, um esvaziamento de disciplinas que atendam a estas características dos futuros professores, pois a formação que propõem é muito mais generalista e voltada para o atendimento aos alunos a partir de uma perspectiva de grupos homogêneos, do que focada no atendimento numa perspectiva de inclusão escolar.

Segundo as professoras, a formação inicial não responde às demandas dos estudantes com NEE, pois foi esvaziada de disciplinas e discussões sobre a Educação Especial e os modos de ensinar os alunos PAEE. Essa formação deficitária foi colocada como um dos grandes entraves para que o processo de inclusão escolar aconteça. (SILVA, 2014, p. 177-178).

Conseqüentemente, com os princípios constitucionais e regulatórios, os cursos de Pedagogia deverão incluir entre seus objetivos gerais e presentes na formação de todos os educadores, os relativos à educação inclusiva; à diversidade com relação a etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Sendo assim, está manifestadamente claro que os objetivos a serem atingidos encontram-se assim definidos:

[...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006c, p. 2).

Mais especificamente, para os casos de professores de escolas indígenas e quilombolas, o documento traz as seguintes observações:

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (BRASIL, 2006c, p. 3).

Da análise da estrutura geral proposta para os cursos de Pedagogia, respeitadas as diversidades e considerando a autonomia pedagógica das instituições, notamos um escasso tratamento da diversidade. Observamos que, no núcleo de estudos básicos (BRASIL, 2006c), consta a indicação de que este deve ser desenvolvido sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira. E, assim, são definidas algumas das bases para sua concretização, entre as quais destacamos uma que está relacionada ao objetivo de atender à educação inclusiva, embora exista falta de concretização, como podemos perceber pelo modo como está redigida: “e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de

desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; [...]” (BRASIL, 2006c, p. 3).

E, da mesma forma vaga, no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (BRASIL, 2006c, p. 4), identificamos como uma das possibilidades: “b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”.

Por último, nesta mesma Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006c, p. 4-5) encontra-se destacada a possibilidade de realizar, durante a formação, atividades complementares envolvendo:

[...] estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

Para complementar as propostas curriculares das IES, identificamos duas disciplinas específicas de inclusão escolar que, com caráter obrigatório, devem ser incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia:

- Língua Brasileira de Sinais, Libras (BRASIL, 2005a). Por força da lei, a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
- Educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004b). As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2004b).

Nesta perspectiva, no plano teórico, pouco pode ser feito na atuação destes profissionais na sala de aula; pois, de partida, na formação inicial destes professores não há, na base comum, uma abordagem clara da educação inclusiva. São muito reveladoras as palavras que transcrevemos a seguir sobre as reflexões dos professores se referindo ao seu atuar e como encontrar respostas em práticas educacionais inclusivas.

Essa mesma prática docente, entretanto, foi impactada no sentido de que as professoras percebiam que os procedimentos que vinham utilizando já não bastavam para suprir a nova situação. Devagar, elas passaram a mesclar o atendimento homogêneo que anteriormente dispensavam para a classe com um atendimento mais individualizado. (MARIN; ZEPPONE, 2012, p. 151).

Pois bem, o que acontece na realidade? Precisamos conhecer como se desenvolvem os currículos das IES neste aspecto para dar resposta às demandas legais, por um lado; e à falta de concretização de propostas, por outro. Realizamos, então, um levantamento – expresso no Quadro 6 – de como alguns destes cursos³ propõem, em sua grade curricular, disciplinas com tratamento em Educação Inclusiva.

Quadro 6 - Disciplinas com tratamento em educação inclusiva nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia da USP, UNESP e UNIFESP

Obrigatórias	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofia Educacional. - Psicologia Educacional. - Didática. - Teoria e prática do currículo. - Educação Especial. - Libras.
Optativas	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas Sociais e Educação Especial: a Construção de Práticas Intersetoriais. - Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Especial. - Cultura e Educação Afro-brasileira e Indígena. - Diversidades, Desigualdades e Educação: Aportes Teóricos e Estudos Contemporâneos. - A Diversidade nas Prescrições Curriculares para a Educação Básica pós LDB nº 9.394/96. - Linguagens em Educação. - Alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares - ensino inclusivo? - Educação do portador de dismotria cerebral congênita: estimulação e tratamento. - Educação Inclusiva. - Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Desta breve análise observamos que são poucas as disciplinas que, dentro dos projetos pedagógicos e com caráter obrigatório, propõem uma mudança dirigida a dar respostas

³ Levantamento feito em maio de 2016 sobre os Projetos Políticos dos cursos de Pedagogia da USP/Campus de São Paulo, UNESP - Campus de Marília e UNIFESP - Campus de Guarulhos, com base nos materiais disponibilizados nas *homepages* oficiais dos cursos oferecidos pelas referidas universidades.

contundentes ao novo modelo de escola. Além disso, a maior parte do esforço nesta direção localiza-se na parte opcional do currículo, não garantindo a formação de todos os futuros docentes numa perspectiva de educação inclusiva. Este seria um novo argumento para refletirmos sobre como podemos mudar as propostas formativas iniciais dos graduandos em Pedagogia, para que possam atender com qualidade a diversidade de alunos.

A fim de proceder de forma adequada, é necessário saber por onde começar e, então, tomamos como nossas, por procedentes, as palavras de Vale e Guedes (2003):

[...] partir da ideia de que “todos os alunos podem aprender”, valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um; reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social; desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro; estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem; avaliar permanentemente as aprendizagens; avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo, pois toda pedagogia diferenciada exige cooperação ativa dos alunos e dos seus pais, diminuindo a discriminação entre eles; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, despertando o desejo de aprender e propondo tarefas cognitivas de maneira lúdica e interessante, a partir das quais deveria ser desenvolvido no educando a capacidade de autoavaliação; inserir-se no universo cultural dos alunos (VALE; GUEDES, 2003, p. 52-53).

Nestas palavras vemos como se propõem algumas competências que os docentes precisam ter para realizarem um atendimento adequado dentro de uma escola inclusiva.

4 PANORAMA ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP-FCLAr

Segundo registros (FONSECA-JANES, 2010), o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara está em funcionamento desde 1976, ano da criação da UNESP. Entretanto, no Projeto do Curso de Pedagogia (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2010) a data de origem remonta a 1959, pois o antigo Instituto de Ensino Superior de Araraquara já oferecia esse curso. O Curso tem acompanhado as sucessivas mudanças legais e as diferentes concepções para a formação do profissional da educação, de modo que apresenta referencial histórico de longa data e alta qualificação ao longo de muito tempo.

Uma das mudanças mais importantes na configuração do curso aconteceu em 1997, quando o Conselho do Curso de Pedagogia da FCLAr assumiu a tarefa de desencadear o processo de discussão, com base nas mudanças legislativas e na longa permanência do projeto anterior. Isto foi finalizado no ano 2000 com uma nova organização curricular.

A proposta curricular do Curso de Pedagogia da FCLAr (Resolução Unesp nº 145, de 17/12/2003) (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2003), incorporou os conhecimentos originários das antigas habilitações à formação geral em Pedagogia e adotou a formação de professores como eixo formativo, com outros conteúdos relativos ao apoio escolar, atividades de planejamento, gestão ou coordenação escolar, entendendo que o exercício do magistério é um pré-requisito para desenvolver estas funções, daí a prioridade deste eixo.

As novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia apareceram em 2006 (BRASIL, 2006c), porém a proposta curricular estabelecida no ano 2000, segundo consta no Projeto de Curso (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2010), dialogava e acompanhava as ideias de mudanças que iam sendo discutidas nas diferentes instâncias: Fórum Paulista de Pedagogia, GT de Pedagogia do Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras e que tinham como base do debate a incorporação do conteúdo formativo das habilitações como definidores da formação do pedagogo no âmbito dos cursos de Pedagogia.

Neste recorte histórico, queremos destacar um fato referente aos antecedentes de estudos sobre educação especial no currículo do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr:

Este campus tem uma longa tradição na atenção às pessoas com deficiência intelectual. Desde 1977, havia um grupo de professores empenhados em formar recursos humanos e estruturar serviços visando a oferecer serviços a pessoas com deficiência mental. A Habilitação em Educação Especial:

Ensino de Deficientes Mentais, do campus de Araraquara, teve início em 1986 e foi desativada em função da recente reformulação do curso de Pedagogia, que extinguiu as habilitações. (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013, p. 332).

O projeto pedagógico atual é resultado de um novo processo de discussão pautado nas propostas da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2016c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e este, concretamente, tomou a seguinte forma:

[...] regime de disciplinas semestrais; a inclusão nos currículos dos componentes denominados fundamentos da educação (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Psicologia da Educação) com o mínimo de 120 horas; tratamento conjunto do conteúdo e da metodologia das disciplinas objeto de ensino e adoção de pelo menos um conteúdo relativo à Educação Inclusiva. (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2010, p. 5).

A opção presencial que a Universidade propõe está atrelada a uma concepção da educação de qualidade que forneça a seus alunos uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa, bem como a participação em projetos de pesquisa e intervenção junto à rede pública de ensino. Nesta perspectiva de qualidade, destacamos um fato importante que foi a luta pela incorporação da Educação Inclusiva mediante contratação de professores da linha da Educação Especial que oferecessem subsídio a essa proposta.

Este fato deu origem ao Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), que consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, especificamente na UNESP, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e que foi resolvido favoravelmente para a UNESP:

A política nacional de educação define-se hoje pela Educação Inclusiva das pessoas com necessidades de educação especial e, portanto, a formação de todos os professores de Educação Básica deve contemplar a preparação para o ensino de pessoas com essas necessidades. Em paralelo e decorrência, são estabelecidas políticas sociais de inclusão dos cidadãos com deficiências no mundo do trabalho e na vida social, em geral, exigindo-se a educação de todos os profissionais de nível superior para o convívio e o atendimento de pessoas com necessidades especiais. Nessa perspectiva, estima-se a ampliação de postos de trabalho que requeiram formação em Educação Especial no magistério superior, principalmente, mas não exclusivamente, nas licenciaturas. (BRASIL, 2007b, p. 7).

O curso de Pedagogia proposto cumpre, segundo as determinações legais, todas as condições para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; a formação de professores para a educação infantil; a formação de profissionais para o exercício de funções de apoio escolar (gestão, planejamento e coordenação de sistemas, unidades e experiências educacionais escolares) de alto nível qualitativo para o pedagogo, bem como um profissional capaz de compreender e atuar em unidades escolares, exercendo funções ou desenvolvendo atividades próprias da coordenação de áreas, temas ou projetos; gestão e planejamento de ações; propostas bem mais de acordo com as novas funções, as quais a docência e o planejamento do ensino encontram-se atreladas e fazem parte da responsabilidade diária.

O curso está organizado com um total de 3.420 horas e a síntese da carga horária obrigatória encontra-se descrita na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição da carga horária do curso de Pedagogia de UNESP-FCLAr

	Carga horária teórica	Carga horária prática	Carga horária estágios	Total
Núcleo de Estudos Básicos	1.800	330	500	2.630
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	600	90		690
Total	2.400	420	500	3.320
Núcleo de estudos integradores		100		3.420

Fonte: Elaborada pela Autora.

Pretendemos, neste capítulo, analisar com profundidade a composição deste curso, desde seu projeto político pedagógico e os programas das disciplinas, o que significa uma análise de conteúdo e, também, as manifestações dos alunos sobre a formação ao longo do curso.

4.1 A composição do Curso de Pedagogia da Unesp-FCLAr desde os documentos organizativos de gestão em matéria de formação para a Escola Inclusiva

4.1.1 Análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr

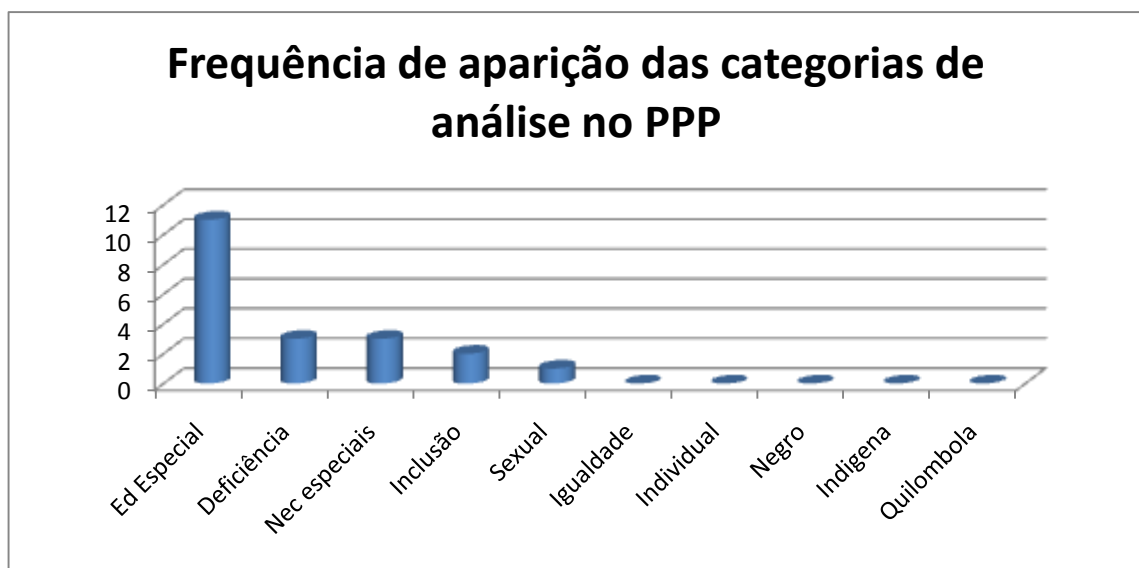
Num primeiro momento, procedemos uma análise do conteúdo com base na definição de categorias extraídas do estudo das teorias sobre a escola inclusiva. Desse modo, determinamos as seguintes categorias de análise:

- Exclusão
- Inclusão
- Educação Especial
- Deficiência
- Igualdade
- Individual, Individuais
- Necessidades Especiais
- Sexual, “sex”
- Negro, indígena, quilombola

Os resultados em números mostram que muito ainda deve ser feito sobre a incorporação de conteúdos relativos à Escola Inclusiva no currículo do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr.

A seguir, o Gráfico 1 mostra a frequência com que as categorias de análise foram mencionadas no PPP do referido curso.

Gráfico 1 - Frequência de aparição das categorias de análise no PPP



Fonte: Elaborado pela Autora.

No estudo detalhado do PPP, a partir das categorias de análise, encontramos as categorias em diferentes formas e em diferentes contextos como podemos verificar no detalhamento do conteúdo expresso no Quadro 7.

Quadro 7 - Referências explícitas das categorias de análise no PPP

Categoria de análise	Conteúdo	Número de referências no PPP
Necessidades Especiais	<p>Pág. 7. Além das tendências nacionais e gerais, a pretendida reforma considerou a tradição de trabalho e pesquisa, as potencialidades e limitações do corpo docente da FCLAr. Assim sendo, embora reconhecendo a importância e a demanda existente para a formação de professores para a educação infantil, naquele momento era possível formar professores para as séries iniciais da educação básica e professores para alunos com necessidades especiais, dado o sólido lastro de ensino, pesquisa e extensão de serviços adquirido ao longo dos anos nessa instituição e a impossibilidade de novas contratações docentes devidas a restrições orçamentárias próprias dessa Universidade.</p> <p>Pág. 28. Disciplina optativa: Alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares - ensino inclusivo?</p> <p>Pág. 34. Embora os sistemas de educação municipal continuem a manter classes específicas para atendimento de portadores de necessidades educacionais especiais, a formação de professores para atendimento dessa demanda aguarda solução legal no âmbito da Secretaria Estadual de Educação na qual a Reitoria da UNESP tem investido seus esforços. Os alunos que já ingressaram no Curso de Pedagogia, até o presente ano letivo, no entanto, têm a garantia legal que poderão ser habilitados também para essa modalidade docente.</p>	3
Inclusão	<p>Pág. 5. A UNESP recomendou que todos os Cursos de Pedagogia adotassem o regime de disciplinas semestrais; a inclusão nos currículos dos componentes denominados fundamentos da educação (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Psicologia da Educação) com o mínimo de 120 horas; tratamento conjunto do conteúdo e da metodologia das disciplinas objeto de ensino e adoção de pelo menos um conteúdo relativo à Educação Inclusiva.</p> <p>Pág. 28. Proposta de Disciplina Optativa: Alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares - ensino inclusivo?</p>	2
Especial	<p>Pág. 5. A definição da formação do Pedagogo, aguardada pelos educadores durante muito tempo, atende antigas reivindicações da área, principalmente aquelas de fixar a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia, eliminando as ambiguidades legais que vigoraram nos últimos anos. No entanto, trazem novos problemas a serem enfrentados no que se refere à extinção das habilitações, principalmente aquela voltada para a formação de professores para Educação Especial. A regulamentação dessa formação específica em nível de graduação ainda está para ser feita.</p>	11

Pág. 7. A partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, cumpre-nos enfrentar a tarefa de incluir a formação de professores para a Educação Infantil e, lamentavelmente, transferir a formação de professores em Educação Especial para Estudos Complementares.

Pág. 12. [...] anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 será oferecida ainda a formação para a docência em Educação Especial, composta das seguintes disciplinas: Deficiências: fundamentos e concepções; Bases Biológicas do Conhecimento; Temas em Educação Especial; Processos e Problemas de Aprendizagem; Desenvolvimento humano: fatores de risco e proteção; Avaliação e intervenção em Educação Especial; Metodologia de Ensino em Educação Especial e Estágio Curricular Supervisionado.

Pág. 8. Assim, a organização curricular a ser implantada a partir de 2007 incorpora as orientações legais e a experiência acumulada pelo corpo docente no trabalho de ensino e pesquisa, assumindo no Curso de Pedagogia a formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental; a formação de professores para a educação infantil, a formação de Profissionais para o exercício de funções de apoio escolar (gestão, planejamento e coordenação de sistemas, unidades e experiências educacionais escolares), além de oferecer como formação complementar a formação de professores em Educação Especial.

Pág. 12. Compondo o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos está a disciplina: Educação Especial; [...] Nos próximos anos, de modo a garantir a escolha dos alunos que ingressaram nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 será oferecida ainda a formação para a docência em Educação Especial composta das seguintes disciplinas: Deficiências: fundamentos e concepções; Bases Biológicas do Conhecimento; Temas em Educação Especial; Processos e Problemas de Aprendizagem; Desenvolvimento humano: fatores de risco e proteção; Avaliação e intervenção em Educação Especial; Metodologia de Ensino em Educação Especial e Estágio Curricular Supervisionado.

Pág. 23. O Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” vem desenvolvendo projetos de pesquisa e programas de intervenção em educação especial.

Pág. 25. Atividades científico-culturais realizadas anualmente: Encontro de Educação Especial, [...]

Pág. 32-33. O Relatório de Avaliação Externa apresentado pela Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami é bastante detalhado e, quanto à qualidade do curso, destaca que “fundamenta-se na própria experiência formadora da UNESP e dos professores formadores participantes do curso, assim como na produção científica atual sobre processos de aprendizagem e

Deficiência	<p>desenvolvimento profissional da docência tendo como focos o professor das séries iniciais do ensino fundamental e o professor de educação especial sobre o qual a instituição tem tradição na área.” (p. 6).</p> <p>Pág. 34. Em 2002 foi implantada uma organização curricular no Curso de Pedagogia da FCLAr/UNESP que derivou de uma reflexão coletiva e consistiu na proposição de formação de professores em duas modalidades (Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Educação Especial), além da capacitação para atuação em unidades e sistemas educacionais desempenhando funções de planejamento, coordenação, gestão e orientação de alunos e professores tendo a docência como eixos de especificidade. Com a publicação da Resolução CNE/CP, n. 1, de 15 de maio de 2006, uma grande área de produção e difusão de conhecimentos desenvolvida na FCLAr foi atingida – a formação de professores para educação especial.</p> <p>Pág. 36. Os alunos que ingressaram no Curso nos anos de 2007, 2006, 2005 e 2004 o fizeram mediante a informação que poderiam obter formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para Educação Especial e, portanto, nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, a organização curricular manterá disciplinas para as duas formações oferecidas simultaneamente. Para obterem a certificação em Educação Especial, os alunos deverão cursar as seguintes disciplinas: Deficiências: fundamentos e concepções; Bases Biológicas do Conhecimento; Desenvolvimento Humano: fatores de risco e proteção; Processo e problemas de aprendizagem; Avaliação e intervenção em Educação Especial; Metodologias de Ensino em Educação Especial I e II; Temas em Educação Especial; Estágio Curricular Supervisionado I (Educação Especial); Estágio Curricular Supervisionado II (Educação Especial).</p> <p>Pág. 37. Equivalência das disciplinas de formação de professores em educação especial [...].</p> <p>Pág. 12. Nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 será oferecida ainda a formação para a docência em Educação Especial, composta das seguintes disciplinas: Deficiências: fundamentos e concepções; Bases Biológicas do Conhecimento; Temas em Educação Especial; Processos e Problemas de Aprendizagem; Desenvolvimento humano: fatores de risco e proteção; Avaliação e intervenção em Educação Especial; Metodologia de Ensino em Educação Especial e Estágio Curricular Supervisionado.</p> <p>Pág. 23. Existência do grupo interdisciplinar de Pesquisa [...] identidade e inclusão social da pessoa com deficiência.</p> <p>Pág. 36. Oferecimento da Disciplina: Deficiências fundamentos e concepções.</p>	3
-------------	--	---

Sexual – Sex	Pág. 29. Proposta de Disciplina Obrigatória: Sexualidade Humana e Educação Sexual	1
Individual, individuais; negro; indígena; quilombola; Exclusão; Igualdade; Diferença		0

Fonte: Elaborado pela Autora.

Verificamos, na introdução do PPP, a informação de que desde 1959 o Curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr está em funcionamento e acompanha as transformações legislativas, bem como considera as diferentes concepções para a formação de professores. Um referencial a destacar foi o fato de que, ao longo da década de 1990, a formação de professores tinha sido alvo de grandes transformações, especialmente em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e do contexto sociopolítico do país, sendo imprescindível que se oferecesse uma formação de educadores de qualidade, na linha do proposto por Nóvoa (1999), que garantisse um atendimento às necessidades de um número maior de crianças e adolescentes, originários de diferentes processos culturais em busca de uma educação de qualidade e que lhes possibilitasse incorporar-se ao desenvolvimento tecnológico e econômico e, ao mesmo tempo, participar da vida democrática e exercitar a cidadania. Daí a necessidade de reformular o Projeto Pedagógico da UNESP-FCLAr.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que considera a Educação Infantil e o Ensino Médio como etapas da Educação Básica, novas exigências foram postas para a formação de profissionais da educação, a fim de fortalecer a escola como espaço específico para o ensino, para a aprendizagem e para o envolvimento cultural “devendo criar condições para o desenvolvimento das capacidades a que todos têm direito, notadamente, aquelas que têm na educação escolarizada seu *lócus* de efetivação e aprimoramento” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 3), Mantoan (2003) e Sebastián-Heredero (2010) insistem nessa necessidade, como vimos anteriormente, em prol de uma escola realmente inclusiva.

A escola, hoje em dia, é vista como uma instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um extenso período na vida das pessoas e mantém-se como referência social da difusão do conhecimento, tecnologia e cultura, em suas diferentes formas. Portanto, os profissionais que nela atuam devem ter uma formação que não se restrinja ao exercício da docência ou ao exercício das funções técnicas, ressignificar a

própria concepção de educador, assevera Fleuri (2009), e ter uma formação que possibilite a compreensão e atuação no complexo contexto da educação escolar.

Parece-nos que as ideias de Gatti (2010) – de revolução na formação e no currículo dos cursos de Pedagogia – estão presentes quando é mencionado no PPP que, diante da complexidade das demandas, entende-se que a universidade pública tem papel crucial na formação de profissionais de educação, por manter a pesquisa, a inovação e a análise crítica como bases do ensino e, desta forma, dar respostas qualificadas aos desafios apresentados e, ainda, ser um referencial de excelência; contudo, somente a teoria não basta.

O PPP atual da UNESP-FCLAr foi elaborado na gestão dos anos de 2006/2007, por um conselho composto por 13 membros, a saber: uma coordenadora, um vice-coordenador, 10 docentes e um discente. O referido documento foi resultado de uma discussão proposta com o intuito de incorporar as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006c).

No núcleo do PPP, que traz as orientações gerais do curso, encontra-se a indicação de que a LDBEN (BRASIL, 1996) provocou grande impacto no curso de Pedagogia da FCLAr, pois, como já apontamos, fixava a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica; o que incidiu sobre a organização curricular então em vigor. Outro ponto que gerou grande mudança foi a determinação de que a formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais da educação básica deveria ser feita nos cursos superiores.

Ao longo desses anos 2006/2007, transcorreu a discussão sobre os cursos de Pedagogia e foi produzido um documento o qual afirmava que:

[...] o trabalho do pedagogo caracteriza-se pela docência e pelas funções de suporte técnico e explicita uma diretriz resultante de pesquisas em educação que afirmam a importância da docência para a atuação em funções técnicas e o viés prejudicial advindo de especializações precoces que ignoram a experiência docente; adequação às normas legais vigentes, que permitem o exercício das funções técnicas apenas quando precedido de experiência docente e a consideração da realidade efetiva dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino público paulistas [...] (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 4).

Parece evidente que, acompanhando as propostas de pesquisadores tão relevantes como Nóvoa (1991b, 1997, 1999) ou Saviani (2005, 2009), a FCLAr juntamente com as Universidades Públicas Paulistas tinham o compromisso com uma formação de professores de qualidade, sendo o lócus da formação inicial de professores, em virtude da indissociabilidade

entre ensino e pesquisa e a intervenção junto à rede pública de ensino, com programas desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar e outras possibilidades de formação postas à disposição dos alunos.

Sendo assim, para organizar o novo curso, a Pró-reitora de graduação da UNESP recomendou que todos os Cursos de Pedagogia adotassem o regime de disciplinas semestrais e entre outras determinações, estabeleceu o tratamento conjunto do conteúdo e da metodologia das disciplinas objeto de ensino e adoção de pelo menos um conteúdo relativo à Educação Inclusiva.

Até então, há uma preocupação por manter a disciplina de Educação Inclusiva, porém consideramos ser uma colocação discreta e com ênfase aquém da necessária, contudo, ao procurarmos por esta categoria de análise, observamos que ela aparece somente duas vezes no PPP.

Analisando o contexto interno, encontramos no PPP a informação de que houve, no ano 2000, uma nova organização curricular do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, resultado de uma discussão feita pelo Conselho do Curso de Pedagogia, desde meados do ano de 1997.

Foram consideradas as motivações externas (legislação e discursos do campo educacional) e as justificativas internas derivadas do tempo de existência da estrutura até então em vigor e as alterações no corpo docente, pois novas contratações implicaram a incorporação de diferentes concepções sobre a formação de professores e profissionais da educação. Outro elemento considerado foi o incremento da produção de pesquisas na área, ocasionando a necessária atualização no conteúdo das disciplinas e as alterações necessárias na organização curricular em vigor.

Neste período, ocorreram mudanças significativas baseadas em elementos estruturados, demonstrando, mais uma vez, a existência de uma constante discussão e expressiva preocupação por aprimorar a formação do pedagogo.

Em maio de 2006, finalmente instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006c), a qual define:

A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação Profissional na área de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006c, p. 7).

Essa mesma Resolução, em seu Art. 10, indica que serão extintas as habilitações em cursos de Pedagogia, nestas mesmas Diretrizes, e o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr se faz eco e assim organiza seu curso.

Definida a formação do pedagogo, tão aguardada, atendendo a reivindicações da área e eliminando ambiguidades legais, traz consigo novos problemas a serem enfrentados no que se refere à extinção de habilitações, especialmente a voltada para a formação de professores em Educação Especial. Assim, tal formação específica em nível de graduação ainda fica por ser definida.

Lamentavelmente, no que se refere à Educação Especial, como supracitado, fica em segundo plano. Acreditamos que tal modalidade de ensino não deveria estar dissociada da ideia de formação de professores, de pedagogos e de profissionais da educação, dada sua importância e necessidade cada vez mais latente no contexto sociocultural do país. Vale ressaltarmos que, em nenhum momento, até então, foi mencionado o atendimento à diversidade existente no contexto escolar.

Assim, a organização curricular do Curso de Pedagogia da FCLAr, resultante desse processo de reflexão e implantada em 2007 incorporou os conhecimentos originários das antigas habilitações à formação geral em Pedagogia e adotou a formação de professores como eixo formativo, entendendo que, para exercer as funções de apoio escolar ou atividades de planejamento, gestão ou coordenação escolar, o exercício no magistério é um pré-requisito. (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 7).

Consideramos parte fundamental a menção ao exercício da docência como pré-requisito para a atuação nas demais áreas e funções escolares, pois a realidade da prática de sala de aula está em permanente transformação, requerendo constantes mudanças e adaptações para que se tenha um ambiente de aprendizagem eficaz e que atenda as diversas demandas postas pelos estudantes e pelos professores.

Com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, embora reconhecendo a importância e a demanda existente para a formação de professores em Educação Infantil, naquele momento era possível formar apenas professores para as séries iniciais da educação básica e professores para alunos com necessidades especiais, em razão do sólido lastro de ensino, pesquisa e extensão de serviços adquiridos ao longo dos anos nessa instituição e da impossibilidade de novas contratações docentes por causa das restrições orçamentárias próprias da Universidade.

Com a promulgação das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, a UNESP-FCLAr incorporou a formação de professores em Educação Infantil e transferiu a formação de professores em Educação Especial para estudos complementares, retirando-a da formação inicial oferecida para escolha do aluno. Fato lamentável, uma vez que a UNESP-FCLAr tem importantes produções de pesquisa na área de Educação Especial e professores altamente qualificados. Além da real necessidade deste tipo de formação para a inclusão escolar de todos os alunos na rede regular de ensino.

Sabemos que a demanda por formar o profissional de educação é bastante abrangente para a carga horária atual do curso de pedagogia e ainda mais complexa para a formação de professores em Educação Especial, por suas particularidades e necessidades como faixa etária, contexto sociocultural, entre outras.

Nas diretrizes gerais, a UNESP-FCLAr, conforme o PPP, assevera que visa uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, preparando-o para atuar como docentes nos anos iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e para exercer funções e desenvolver atividades de gestão, orientação e planejamento, que proporcionem ao aluno o seu desenvolvimento e aproveitamento escolares. Esta proposição implica, de forma implícita, dar atenção a todos os alunos.

“Entende-se que esta formação profissional deva estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 8).

Valendo-nos da citação acima, podemos dizer que existe a ideia de uma escola inclusiva, ainda que não explícita, mas pensamos que poderia ser mais enfática, com maior detalhamento no que se refere às características e dificuldades encontradas.

Entendemos que atualmente cabe ao docente, também, a tarefa de planejar, desenvolver ações diferenciadas, envolver-se com o grupo de professores e com a comunidade de origem de seus alunos, adequando-se criticamente às diretrizes dos órgãos educacionais superiores, e não apenas aos alunos em sala de aula.

A função docente é complexa, abrangente, exigindo, portanto, uma formação que contemple sólida base teórica, preparando o pedagogo para o desenvolvimento intelectual nas diversas disciplinas e estando articulado aos desafios das transformações da sociedade e das condições de exercício profissional no campo educacional, com uma ideia de mudança na forma de ensinar adequada às características dos alunos. Além disso, é importante que o docente saiba articular conhecimentos sobre problemas específicos dos alunos e suas

aspirações. Consideramos aqui, que nas Diretrizes Gerais do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr é colocada a ideia do atendimento à diversidade, da atenção às diferenças de todo e qualquer aluno.

Além disso, o grande desafio que se apresenta hoje aos educadores são os baixos níveis de aprendizagem aferidos pelos alunos do Ensino Fundamental em diferentes processos avaliativos. A formação inicial do professor deve atender às necessidades sociais de aquisição da leitura, escrita e conhecimentos gerais que serão a base das aquisições posteriores e também da participação ativa e consciente na sociedade. (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 9).

Envolver a sociedade para a participação de forma ativa e consciente é um grande desafio, extremamente importante e complexo de ser atingido, requer um esforço intencional, consciente, coletivo e contínuo.

O curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr tem como diretriz a articulação do conhecimento conceitual e teórico com o conhecimento do tipo experiencial, proporcionando uma formação que contemple situações características ao exercício efetivo da profissão. O profissionalismo, que indica Abdalla (2012), parece uma condição inerente ao professor que esta formação pretende proporcionar, adotando diferentes modos de realizar tal intento como: articulando a reflexão e o exercício da atividade profissional investigativa baseada em situações problema, no desenvolvimento de projetos e em simulações didáticas, propiciando a oportunidade para o exercício de situações criativas e inovadoras, e acima de tudo, proporcionando ao futuro docente condições de experimentação de “como ensinar”, transformando objetos de conhecimento em objetos de ensino, fazendo o uso de laboratórios didáticos, acervo especializado e outros recursos disponíveis na Universidade; teoricamente isso daria uma formação de qualidade ao futuro docente.

Parece evidente que, nesse nível de atuação profissional, notadamente multidisciplinar, é decisivo o domínio do conteúdo a ser ensinado, bem como saber articular o planejamento das atividades e ações. E isso deve acontecer tanto na formação geral quanto na formação específica. Será que isto realmente forma professores ou ainda coloca no mercado profissionais pouco preparados, como questionam Gatti e Nunes (2009), quando discorrem sobre a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia e as Licenciaturas.

Como já sabemos, os estágios se constituem numa forma muito específica de garantir qualidade à formação dos professores. Além da formação dos conteúdos e disciplinas, o curso da UNESP-FCLAr é composto por Estágios Supervisionados e coloca à disposição dos alunos

Grupos de Estudos e Pesquisas para aprofundamento de estudos, desenvolvimento de projetos de intervenção e extensão, Centro de Pesquisas da Infância e Adolescência, Grupo PET, Núcleo de Ensino de Araraquara, entre outras possibilidades, lembrando que algumas têm como objeto trabalhar com a atenção à diversidade.

4.1.2 Análise da organização curricular do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr

Atualmente, o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, está estruturado por uma grade de disciplinas obrigatórias, as quais buscam dar resposta às diretrizes apresentadas e garantir uma formação que assegure a aquisição de conhecimentos necessários para a prática da profissão.

Na análise que apresentamos, observamos um descompasso entre a proposta teórica de resposta a um modelo de escola inclusiva e o atendimento a todos os alunos e os conteúdos que aparecem nas disciplinas do projeto pedagógico do curso de Pedagogia estudado.

A grade está composta por um total de 45 disciplinas, sendo 42 obrigatórias e 3 optativas, as quais o aluno pode escolher dentro de um rol específico oferecido pelos departamentos que atuam no curso de Pedagogia ou por outros da mesma faculdade.

Dentro da grade curricular, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, há uma divisão das disciplinas sendo: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

O Núcleo de Estudos Básicos, que é a articulação entre dois conjuntos de disciplinas, um com disciplinas consideradas fundamentos da educação e outro voltado à formação docente, possibilitando assim, a preparação para o exercício das funções do trabalho educativo.

Elencamos, a seguir, as disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos Básicos: Filosofia da Educação; História da Educação; Psicologia da Educação; Didática; Sociologia da Educação; Estrutura e Fundamento da Educação Básica; Política Educacional Brasileira; Teoria e Prática do Currículo; Gestão Educacional; Coordenação Pedagógica; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização; Conteúdo, Metodologia e Prática e Ensino de Ciências; Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia; Conteúdo, Metodologia e Prática e Ensino de Língua Portuguesa; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática; Linguagens em Educação, Educação Infantil e Pedagogias da Infância; e diferentes modalidades de Estágio Curricular Supervisionado.

No Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos são apresentadas as seguintes disciplinas: Ação Pedagógica Integrada; Socioantropologia; Cultura e Escola; Educação Especial; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia para Crianças; Desenvolvimento de Identidade e Escolarização; Desenvolvimento e Educação Infantil; e três disciplinas de livre escolha por parte do aluno.

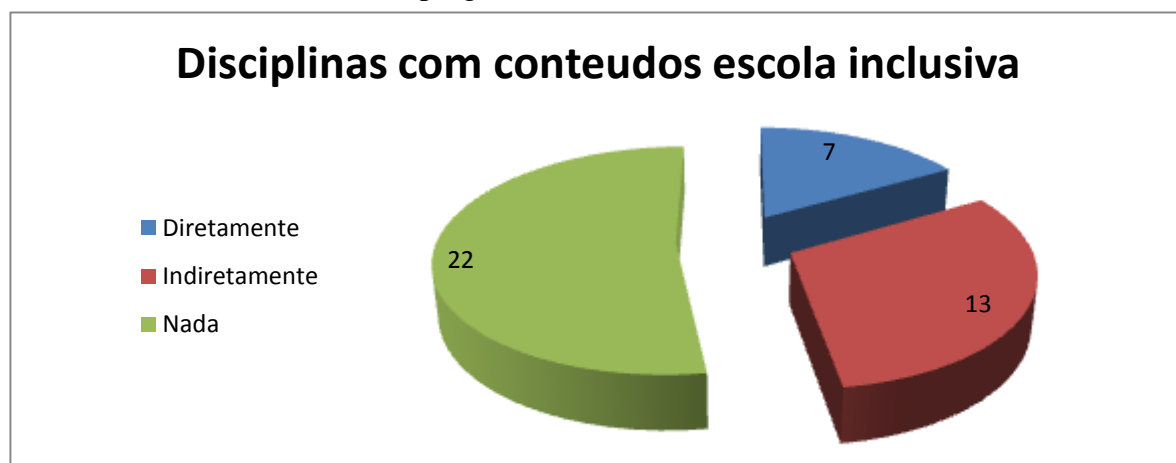
O Núcleo de Estudos Integradores é composto por diversas atividades de âmbito acadêmico-científicas: Projetos de pesquisa e extensão; Eventos regulares; Programa de Iniciação Científica; Grupo PET.

Diante do apresentado, no que se refere à formação inicial de profissionais de Educação numa perspectiva inclusiva, e coincidindo com o manifestado por Gatti (2010), Mendes (2010) e Plestch (2009), consideramos o curso deficitário, pois, explicitamente encontramos apenas uma disciplina que trata da Educação Especial, a qual é oferecida dentro do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos com carga horária de 60 horas. O que se supõe não ser considerada como estudo básico e, em virtude da complexidade da temática, dificilmente a formação seria eficaz.

Na sequência, apresentamos uma análise detalhada dos Programas das disciplinas do curso de Pedagogia descritas no PPP, atualizadas até 2015.

Observamos, como mostra o Gráfico 2, que das 42 disciplinas de caráter obrigatório, são poucas as que abordam a temática de forma específica e direta; concretamente apenas 7; outras 13 traz nos seus conteúdos a escola inclusiva, porém de forma indireta; a maioria das disciplinas (22), no entanto, não incorpora em seu programa nenhum conteúdo referente a inclusão ou deficiência.

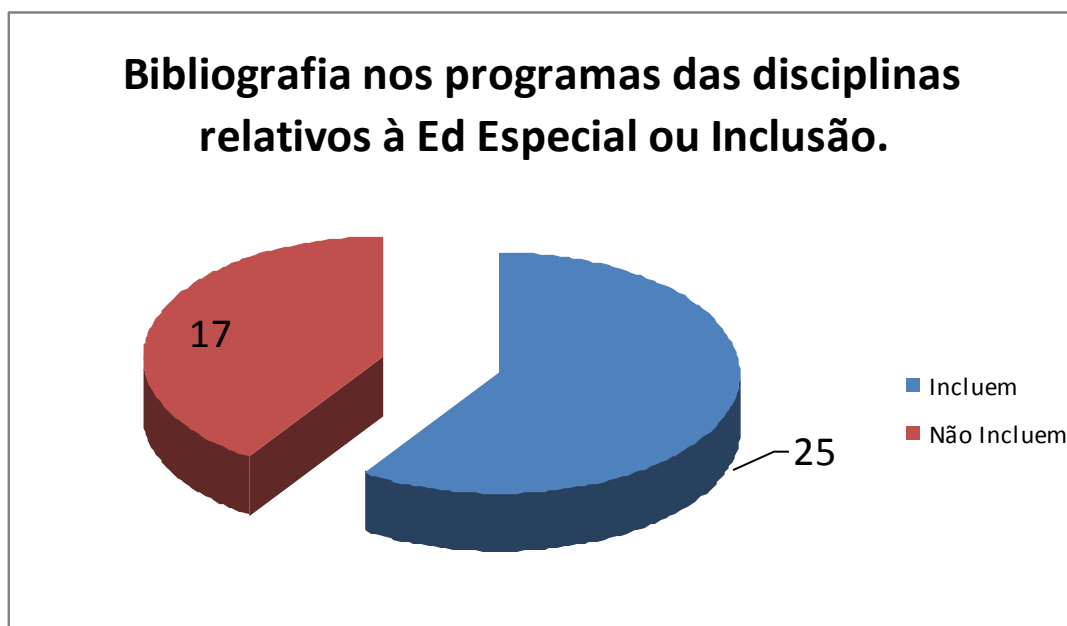
Gráfico 2 - Distribuição das disciplinas do curso segundo como abordam a temática da escola inclusiva no programa



Fonte: Elaborado pela Autora.

Fizemos outra análise, expressa no Gráfico 3, que considera o estudo da bibliografia que as disciplinas incorporam. Neste quesito, verificamos que 25 delas incluem, nos livros recomendados como bibliografia, assuntos relativos à educação especial ou à inclusão educativa.

Gráfico 3 - Distribuição das disciplinas do curso incluindo a temática da educação especial ou inclusão na bibliografia do programa



Fonte: Elaborado pela Autora.

Na sequência, apresentamos no Quadro 8 a análise detalhada dos programas das disciplinas (segundo o PPP) e os conteúdos e bibliografias, conforme aparecem textualmente nestes programas.

Quadro 8 - Distribuição dos conteúdos e bibliografia referentes a educação especial e inclusão educativa nos programas das disciplinas do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr

Período	Disciplina	Conteúdo	Bibliografia
1º ano 1º sem.	Filosofia da Educação I		
	História da Educação I	Construção histórico-cultural da instituição escolar	LÉON, A. <i>Introdução à história da educação</i> . Lisboa: Dom Quixote, 1983.
	Sociologia da Educação I		DUBET, Francis. A escola e a exclusão. <i>Cad. Pesqui.</i> , n. 119, p. 29-45, 2003. XIBERRAS, Martine. <i>As teorias da exclusão</i> . Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Lei 9.394/96: o princípio da flexibilização, a cultura, a aceitação das diferenças e a ênfase na avaliação como norteadores para o exercício da cidadania.	SAVIANI, D. <i>Escola e Democracia</i> . Campinas: Autores Associados, 2008. CAIADO, K. R. M. (Org.). <i>Trajetórias escolares com alunos com deficiência</i> . São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2013.
	Psicologia da Educação I	Constituição do sujeito, desenvolvimento e aprendizagem. Características do desenvolvimento social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes; Psicologia do Comportamento.	VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> . São Paulo: Edusp, 1998 WADSWORTH, Barry J. <i>Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget</i> . São Paulo: Pioneira, 1996.
1º ano 2º sem	Filosofia da Educação II		ROUSSEAU, J. J. <i>Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1978.
	História da Educação II		DUSSEL, I.; CARUSO, M. A <i>invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar</i> . São Paulo: Moderna, 2003.
	Sociologia da Educação II	O conceito de inclusão social e as políticas governamentais de educação afirmativas.	PEREIRA, B. R.; NASCIMENTO, M. L. B. P.(Orgs.). <i>Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira</i> . São Paulo: Expressão e Arte, 2006.
	Pedagogias da Infância		
	Psicologia da Educação II	Relações entre educação e desenvolvimento psicológico.	VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i> . São Paulo: Edusp, 1998.
2º ano 1º sem	Filosofia da Educação III		
	História da Educação III	Educação e democracia. d) O sistema de educação básica	SCHWARCZ, Lilia M. <i>O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches		
	Educação Infantil: Creches		
	Psicologia da Educação III	A Psicologia da Educação e o exame de problemas educacionais: desenvolvimento	COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). <i>Desenvolvimento Psicológico e</i>

		cognitivo, contexto social e fracasso escolar.	<i>Educação: Psicologia da Educação.</i> Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
	Desenvolvimento e Educação Infantil	Desenvolvimento humano – conceitos básicos Desenvolvimento físico Desenvolvimento da linguagem Desenvolvimento psicossocial	COLL, C. et al. (Org.). <i>Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.</i> Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. PIAGET, J. <i>O Pensamento e a linguagem na criança.</i> São Paulo: Martins Fontes, 1999. PILETTI, N.; ROSSATO, G. E.; ROSSATO, S. <i>Psicologia do Desenvolvimento.</i> São Paulo: Contexto, 2014.
2º ano 2º sem	Socioantropologia, Cultura e Escola	Diversidade cultural, riscos dos etnocentrismos e estratégias do preconceito na escola;	LOPES da SILVA, A.; SILVA-LOPES, A. V.; NUNES, A. <i>Crianças indígenas – Ensaios antropológicos.</i> São Paulo: Global, MARI, FAPESP, 2002.
	Didática I	Dificuldades e desafios dos professores no enfrentamento das realidades escolares. O saber fazer: aprendendo e analisando sobre os modos de fazer para ensinar na sala de aula da escola básica.	ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). <i>Pedagogia das diferenças na sala de aula.</i> Campinas: Papyrus, 1999. MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, M. <i>Concepções e práticas em formação de professores - diferentes olhares.</i> Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
	Educação Infantil: Pré-escolas		
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas		
	Educação Especial	1. Fundamentos de Educação Especial: 2. As Necessidades Especiais e as Necessidades Educacionais Especiais: 3. Tópicos de pesquisa e atuação em Educação Especial:	FERREIRA, J. R. <i>A exclusão da diferença.</i> Piracicaba: Unimep, 1993.
	Psicologia Educação IV	Constituição do sujeito, desenvolvimento e aprendizagem. Características do desenvolvimento social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes;	FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. Edição Standard Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. KUPFER, M. C. M. O valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria

			psicanalítica. <i>Latin American Journal of Fundamental Psychopatology Online</i> , v. 6, n. 1, p. 48-68, maio 2009.
3º ano 1º sem	Política Educacional Brasileira		FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. <i>Educação e Sociedade</i> , Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.
	Teoria e Prática do Currículo	Diretrizes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino fundamental, o ensino Médio e o profissionalizante	SAMPAIO, M. M. F. <i>Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar</i> . São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998.
	Didática II		
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização (Teoria e Prática)		
	Ação pedagógica integrada	Caracterizar a clientela geral de uma Escola Caracterizar a clientela específica para a qual serão formulados os Projetos de Ação Pedagógica	SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. Escola: exclusão e representação (notas para uma reflexão). <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , v. 18, p. 20-32, jan.-jun., 1992.
3º ano 2º sem	Filosofia para Crianças		
	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional		
	Gestão Educacional		
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia (Teoria e Prática)		BRASIL. <i>Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana</i> . Brasília: 2005.
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências T&P		
4º ano 1º sem	Linguagens em Educação		
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Teoria e Prática)		
	Educação Fundamental: Anos Iniciais I	O contexto social e pedagógico da escola e dos alunos e os desdobramentos para a prática pedagógica do professor.	ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). <i>Pedagogia das diferenças na sala de aula</i> . Campinas: Papyrus, 1999.

	Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	O contexto social e pedagógico da escola e dos alunos e os desdobramentos para a prática pedagógica do professor.	ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). <i>Pedagogia das diferenças na sala de aula</i> . Campinas: Papirus, 1999.
	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática (Teoria e Prática)		
4º ano 2º sem	Coordenação Pedagógica	A Coordenação Pedagógica e a Organização do Trabalho Escolar	BRUNO, E.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). <i>O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade</i> . São Paulo: Loyolla, 1999.
	Educação Fundamental: Anos Iniciais II	Propiciar experiências significativas sobre o cotidiano da prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental considerando: as características do trabalho do professor do ensino fundamental destacando nele as seguintes categorias: Planejamento, Avaliação, Indisciplina, Fracasso Escolar, Alfabetização, Escola Ciclada, PCN e Materiais Didáticos.	AQUINO, J. G. A. <i>Erro e Fracasso na Escola</i> : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
	Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	A caracterização do trabalho do professor das séries iniciais do EF destacando-se: Avaliação, Indisciplina, Fracasso Escolar, Alfabetização, PCN, Materiais didáticos.	AQUINO, J. G. A. <i>Erro e Fracasso na Escola</i> : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Ed. da Infância		
	Formação de Identidade e Escolarização	Sexualidade: a base de tudo: - conceitos introdutórios, formação da cultura sexual brasileira, identidade sexual - a cultura sexual enquanto eliciadora das atitudes e comportamentos sexuais e da formação da identidade - educação sexual na sala de aula - o professor e a ação educativa nas questões de sexualidade, cidadania e direitos - gênero e homofobia	AQUINO, J. G. (Org.). <i>Sexualidade na escola</i> : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. RIBEIRO, P. R. M. <i>Educação sexual além da educação</i> . São Paulo: EPU, 1990. RIBEIRO, P. R. M. (Org.). <i>Sexualidade e educação</i> : aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. <i>Educação sexual: princípios para a ação</i> . <i>DOXA - Revista Brasileira de Psicologia e Educação</i> , v. 14, n. 1, p. 75-84, 2011.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Visando entender como este processo se articula, realizamos um estudo descritivo da organização curricular. Assim, para compreender o processo educativo em diferentes perspectivas, primeiramente são ministradas as disciplinas consideradas tradicionalmente como ciências da educação.

A partir do segundo semestre, tem início a formação docente, e são introduzidos conhecimentos voltados à análise de situações de escolaridade, por meio de conteúdos gerais sobre a docência na infância e conteúdos específicos para a atuação na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com Estágios Curriculares Supervisionados. Tratam especificamente da educação desenvolvida nestas duas modalidades, por meio do conhecimento do cotidiano e da reflexão sobre suas possibilidades e limitações.

Articulado à formação docente, há outro conjunto de disciplinas voltado à compreensão de diferentes situações profissionais as quais o professor é envolvido a decidir nas unidades escolares.

Essas disciplinas de natureza teórico-prática dedicam-se ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas necessárias ao futuro exercício profissional da docência tais como a capacidade de mobilizar conhecimento teórico para situações específicas, realizar pesquisa bibliográfica para a proposição de alternativas, discussão fundamentada com seus pares no desenvolvimento de projetos específicos, análise e seleção de material didático, produção de material didático, entre outros. (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 17).

Tal proposição é condição essencial para o exercício da docência, considerando também que deve haver uma intencionalidade ao preparar o futuro docente para atender a variadas situações, os diversos tipos de alunos e seus aprenderes, proporcionando, assim, maior segurança e eficácia em sua futura prática docente, porém não podemos nos esquecer das palavras de Oliveira et al. (2011), Vitaliano (2010) e de Poker, Santos e Pereira (2011), quando afirmam que são poucas as universidades que incorporam disciplinas focadas no tratamento da diversidade nos planos dos cursos de Pedagogia, e na UNESP-FCLAr não é diferente. Destacando a relevância de se trabalhar por pares, pois muitas vezes o docente envolvido com a dinâmica de seu trabalho pode limitar-se, em termos de ideias, e nesse momento o cooperar ou compartilhar pode ser de grande valia, criando novas estratégias e oportunidades para o desenvolvimento de seu trabalho.

Para a completude da formação destacamos o Estágio Curricular Supervisionado que é outra modalidade de conhecimento experiencial desenvolvido por meio de projetos elaborados para tal fim, em que o graduando é inserido na realidade educacional da rede

oficial de ensino e, sob a supervisão e orientação de professores responsáveis, o discente realiza observações, análises, regência de aulas, levantamento e discussão de problemas, a fim de articular conhecimentos teóricos, fundamentos da formação em geral, com as reais necessidades do cotidiano escolar, mediados pela discussão coletiva na universidade com especialista e professores da rede oficial.

O Estágio Curricular Supervisionado é regido por nove princípios e aqui indicamos alguns deles que têm maior relevância para esta pesquisa:

- Auxiliar os alunos a desenvolverem projetos de intervenção a partir de uma dada realidade, articulando nesse processo, o conhecimento historicamente desenvolvido e as pesquisas produzidas na área;
- Propiciar compreensão dos contextos sociais nos quais estão configuradas as situações de aprendizagem dos alunos do sistema educacional;
- Identificar, com os alunos, lacunas de conhecimentos necessários ao efetivo exercício da prática e implementar projetos que supram tais lacunas;
- Apresentar aos alunos situações-problemas que sugiram obstáculos exigindo superações, a partir das quais possam refletir, experimentar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem. (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 18).

Os princípios supramencionados são fundamentais, pois propiciam que o futuro docente pense, crie e desenvolva formas de atender as necessidades educacionais de seus educandos, atuando, assim, numa perspectiva de escola inclusiva.

“As disciplinas devem também focalizar capacidades específicas, entendidas como “o saber fazer” do pedagogo, exigidas pela heterogeneidade de situações apresentadas para a implementação de processos no exercício profissional” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 19).

Podemos dizer que a filosofia do Projeto Pedagógico da FCLAr tem uma ideia de fundo muito coerente com os princípios da escola inclusiva e de como dar respostas às necessidades educacionais dos alunos. Se considerarmos que existem formas diferentes de aprendizagem, o desenvolvimento das competências e atitudes aqui sintetizadas são muito relevantes:

- Capacidade de diagnóstico, tanto na sala de aula como na escola, voltadas para a descrição de processos, causas e efeitos, requerendo dados objetivos e subjetivos, sentimentos e afetos;
- Capacidades analíticas, voltadas para a análise, contextualização e fundamentação de dados, compreensão de fenômenos e processos;
- Capacidades avaliativas, que envolvem valoração, emissão de juízos e de previsão das consequências educativas dos projetos pedagógicos;

- Capacidades estratégicas, dedicadas ao planejamento da ação e à antecipação de sua implementação segundo a análise realizada;
- Capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter efeitos buscados e planejados;
- Capacidade de comunicação, dedicada à partilha de ideias com colegas, nas discussões e implementação de projetos coletivos. (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 19).

A proposta do Projeto Pedagógico para a Educação Infantil apresenta um caráter inclusivo, uma vez que aborda aspectos – físicos, emocionais, psicológicos, intelectuais e sociais – de desenvolvimento integral da criança, envolvendo a família e a comunidade, se servindo de diversas possibilidades de perspectivas formativas e também daquelas que nem sempre são exigidas do profissional, “[...] não se pode prescindir de um olhar acolhedor, de um diálogo envolvente com a criança [...]” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 21)

O cuidar que educa, oficializado pela Constituição Federal de 1988, por meio da LDBEN nº 9.394/96. Ressaltamos aqui este comentário pensando que a proposta do PP para a Educação Infantil, deveria ser estendida ao Ensino Fundamental, pois são propostas que todos os professores deveriam integrar às suas práticas docentes independente do segmento de ensino no qual pretende atuar.

As atividades extracurriculares do núcleo de estudos integradores são consideradas fundamentais para a formação acadêmica, intelectual e profissional. Estas atividades se apoiam na pesquisa e em projetos específicos, estando vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar desta mesma faculdade, os Grupos de pesquisa possibilitam a interação dos graduandos com pesquisadores mais experientes.

Entre os diversos grupos de pesquisa, apontamos os de maior relevância para esta pesquisa: Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Identidade e Inclusão Social da pessoa com deficiência; Grupo de Estudos Adolescência na Contemporaneidade; Grupo de Estudos em Dificuldades Escolares; Grupo de Estudos de Desenvolvimento e Socialização Infantil em diferentes contextos: família e escola; Grupo de Estudos de Introdução às Ciências Sexológicas.

A FCLAr conta com a Unidade Auxiliar do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE) que tem como propósito realizar estudos e pesquisas, prestar serviços à comunidade, desenvolver projetos e programas de intervenção aprofundando estudos em áreas específicas de ensino, aprendizagem, educação especial, desenvolvimento, comportamento e orientação a pais, professores, crianças e recursos humanos. Aqui os alunos têm mais uma oportunidade de desenvolvimento acadêmico.

O Núcleo de Ensino de Araraquara é um projeto voltado à produção de conhecimento na área de Educação desenvolvendo projetos de pesquisa e/ou ação didático-pedagógica, envolvendo alunos, professores e o Programa Especial de Treinamento (PET - Pedagogia).

O PET é um programa voltado para o aluno do Curso de Pedagogia subsidiado pela CAPES que visa ao desenvolvimento das potencialidades e ao cultivo da disposição para a continuidade dos estudos. O programa vigora desde 1988 e é composto por um grupo de 12 alunos bolsistas anuais sob a responsabilidade de um professor-tutor.

Entre outros projetos, destacamos também o Programa de Apoio ao Estudante (PAE) e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

E, finalmente, a UNESP-FCLAr promove atividades científico-culturais contando com a participação dos discentes, dando assim a oportunidade do contato com diferentes perspectivas de análise, oficinas e workshops.

O Curso de Pedagogia é objeto de frequentes avaliações positivas, conforme podemos acompanhar no Relatório Institucional da UNESP. Houve, também, a realização de uma avaliação feita por um profissional qualificado e externo à Faculdade, e o Relatório de Avaliação Externa foi bastante detalhado, quanto à qualidade do curso, e ressalta que:

Fundamenta-se na própria experiência formadora da UNESP e dos professores formadores participantes do curso, assim como na produção científica atual sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência tendo como focos o professor das séries iniciais do ensino fundamental e o professor da educação especial sobre o qual a instituição tem tradição na área. (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 32-33).

Outros pontos fortes destacados do curso são,

[...] a articulação entre os diferentes componentes curriculares, a proposta de formação profissional fundamentada na pesquisa sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência, a alta qualificação do corpo docente e a participação dos alunos em atividades de pesquisa e grupos de estudo, oferta de atividades científico-culturais, alto envolvimento de alunos e professores como curso, atividades de extensão diversificadas. (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 33).

Outro instrumento foi desenvolvido pelo Conselho do Curso a fim de avaliar as disciplinas e o trabalho realizado pelo corpo docente, este instrumento é composto por três partes: uma para avaliar a disciplina; outra para avaliar o desempenho docente; e ainda outra para autoavaliação do aluno.

Coletados os dados, estes são analisados e devolvidos com comentários ao Conselho do Curso, onde são tabulados e levados para a discussão dos resultados.

“A implantação desse processo juntamente com a implantação de uma nova organização curricular foi bastante positiva pois evidenciou dados para realizar acertos de conteúdo programático e da relevância dos conteúdos trabalhados” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 33).

Os professores podem se servir destes dados para repensar seus conteúdos programáticos, bem como seu desenvolvimento.

Desde o ano de 2001, o Curso de Pedagogia passou a ser avaliado pelo Exame Nacional de Cursos, realizado pelo MEC, porém, logo foi boicotado pelos alunos que questionavam sua eficácia e o direcionamento das políticas para educação pública no Brasil e a coleta de dados atrelada às exigências de órgãos financiadores internacionais.

4.2 Análise dos Questionários dos Alunos da UNESP-FCLAr

O questionário analisado foi elaborado especialmente para esta pesquisa, constando de 10 perguntas, das quais a questão 6 apresenta um desdobramento, depois da pergunta inicial, e a questão 9 se desdobra em outras duas, totalizando 13 questões (Anexo A).

O número total de alunos que responderam ao questionário foi de 57, sendo 56 do sexo feminino e um do sexo masculino. Cabe ressaltar que esse número corresponde ao total de alunos regularmente matriculados e presentes em aula no dia da aplicação do questionário e compreende as turmas do período vespertino e noturno do segundo semestre do 4º ano do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr. Aplicamos o questionário durante a aula de Coordenação Pedagógica, que é uma disciplina de caráter obrigatório.

Todos os alunos participantes receberam o protocolo do TCLE assinado pela pesquisadora, preencheram e devolveram o documento que é exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP (Anexo B).

Na sequência, apresentamos os dados obtidos nos questionários, questão por questão, com o objetivo de conhecer a realidade estudada. Para isso, servimo-nos de gráficos que permitiram uma visualização rápida dos resultados, mediante perspectiva de análise qualitativa, considerando que o mais importante é o diálogo que pretendemos estabelecer com esses dados com o intuito de compreender e retirar informações relevantes para a pesquisa.

1. Qual é a sua concepção de escola inclusiva?

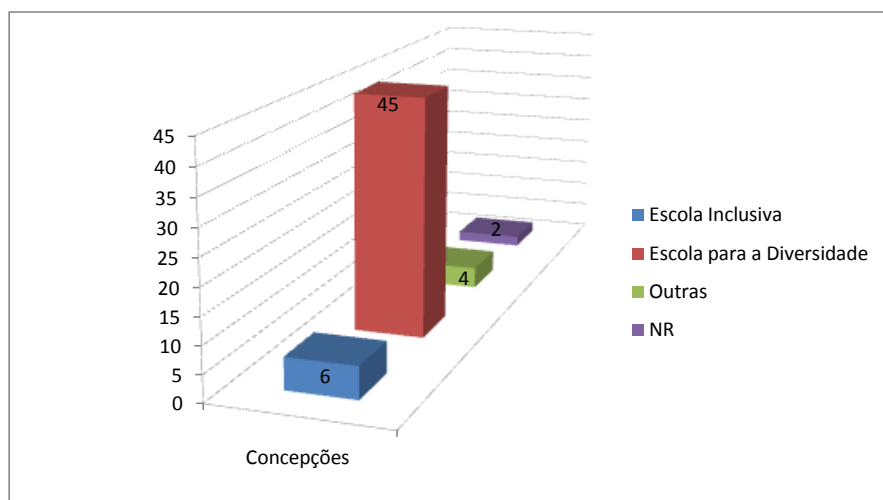
Trata-se de uma pergunta aberta que dava oportunidade aos alunos de colocarem suas concepções de escola inclusiva, sem quaisquer limitações.

Para

Para melhor entendimento das respostas, categorizamo-las em duas, pois desta forma conseguimos agrupar todo tipo de respostas recebidas. A primeira delas é um conceito exato de escola inclusiva, com a característica específica de ter como diferencial a realização de atividades para todos os alunos; ao passo que a outra categoria agrupa as concepções descritas relacionadas com a integração, porém, não colocam a atividade como um diferencial, ajustando-se mais a um conceito de escola para a diversidade.

Sendo assim, o Gráfico 4 mostra os resultados sobre estas concepções por parte dos alunos.

Gráfico 4 - Resultados das concepções de escola inclusiva dos alunos



Fonte: Elaborado pela Autora.

Como podemos observar, a maioria dos alunos (45) apresentou respostas bem próximas do conceito de escola para todos, porém não completo, o que denominamos como categoria conceito de “escola para a diversidade” e pode ser traduzido como um desajuste conceitual que pode ter dificuldade de interpretação na prática.

Analisemos algumas destas respostas dos entrevistados para podermos entender o que falam e as suas carências conceituais:

Uma escola onde todos possam estar e estudar, independente do tipo de deficiência. Mas a escola só será inclusiva se respeitar estes direitos e não apenas ter o aluno neste espaço, para dizer que é inclusiva. (A16).

Neste depoimento do aluno 16, notamos que o conceito ainda é incompleto, uma vez que não faz referência ao modo de trabalhar; o fato de todos poderem “estar” e “estudar” não garante que a escola seja inclusiva.

Outro aluno coloca o seguinte:

O esperado de uma escola inclusiva é que a mesma dê o suporte necessário para a permanência do aluno na escola, seja em estrutura, adaptações ou acompanhamento psicológico e escolar. (A43).

Analisando o relato acima, observamos que esta definição está mais relacionada ao conceito de integração dos alunos e de inclusão social, do que puramente de inclusão escolar, pois não incorpora nenhum elemento que leve a pensar no trabalho que essa escola deve realizar para o desenvolvimento educacional de todas as crianças no mesmo ambiente.

Uma das falas que expressa mais claramente esta falta de elementos sobre a importância do trabalho com todos os alunos para que realmente ocorra a inclusão escolar e não apenas social é a que trazemos do aluno 29:

Minha concepção de escola inclusiva seria a ideia de uma escola para todos, com igualdade de direitos, onde o aluno sendo diferente, ou com alguma deficiência, os outros pudessem se incluir ao mundo dele também, e não somente o contrário. (A29).

Por outro lado, verificamos que seis alunos responderam de forma adequada ao conceito, como estabelece o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001c), anteriormente mencionado, e também os princípios da literatura definitórios de escola inclusiva, apontados anteriormente (BOOTH; AINSCOW, 2002; RODRIGUES, 2006; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010).

Uma escola que abrange a todas as crianças e faça um trabalho adaptado, de forma que não exclua ninguém por ter de trabalhar de forma diferente. (A25).

Na definição colocada pelo aluno 25, notamos que o seu conceito de escola inclusiva expressa claramente a forma de se trabalhar para dar resposta aos alunos, superando a mera inclusão social.

Um pouco mais evidente é o comentário do aluno 3, quando escreve a respeito da escola inclusiva:

Para mim escola inclusiva é aquela que atende o aluno como um todo respeitando suas limitações desde físicas a intelectuais, sendo que sua principal finalidade é envolver ao aluno de uma forma que ele participe das atividades sem exclusão em nenhum momento. (A3).

E ainda se faz mais explícito no depoimento realizado por outro aluno quando fala de que as atividades devem ser as mesmas colocando um exemplo:

Para mim escola inclusiva é aquela capaz de propiciar ao aluno condições que atendam suas necessidades físicas, intelectuais, étnicas. O aluno de inclusão dever ter a oportunidade de aprender e não ser retirado da sala, ou ficar desenhando, enquanto o professor ensina um conteúdo. Se isso acontecer não há inclusão. (A11).

Verificamos que dois alunos não responderam e quatro deram respostas que revelam desconhecimento do conteúdo abordado, portanto não foi possível incluí-las em nenhuma das duas categorias anteriores. Assim, notamos que os alunos 5 e 50 não expuseram ideia alguma que responda ao conceito de escola inclusiva, tampouco de escola que atenda a todos.

Minha concepção de escola inclusiva é de que as leis que conquistamos ao longo dos anos prevê uma inclusão dos excluídos, pois percebemos dentro da escola que ela não funciona de forma correta para atender as necessidades das novas crianças especiais. (A5)

Que todas deveriam ser, e não uma em especial que faça esse tipo de atendimento. (A50)

Ou, ainda, o relato dos alunos 2 e 23 quando expressaram ideias vagas e imprecisas, sem responder ao que foi perguntado – “conceito”:

A escola que entende, dá suporte e investe nesse conceito. (A2).

Necessária, mas se o professor não tiver um respaldo em um curso complementar, pois só a graduação não dá conta disso. (A23)

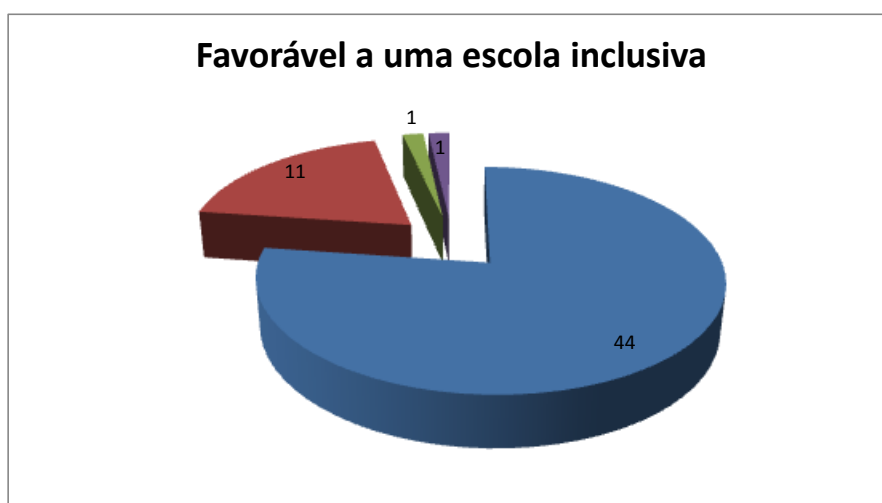
Como consideração parcial, partindo das respostas analisadas, podemos considerar que o conceito que expressaram ainda não incorpora todos os elementos de uma escola inclusiva e permanece dentro de suas falas uma exposição de ideias muito atreladas aos modelos de inclusão social e não inclusão educativa.

2. Você é favorável a uma educação inclusiva? Justifique a resposta.

Esta pergunta de caráter aberto teve como objetivo conhecer as justificativas dos alunos sobre este modelo de escola.

Dos 57 alunos participantes, a imensa maioria – 55 alunos – respondeu de forma afirmativa. Somente um aluno respondeu negativamente e outro não respondeu.

Gráfico 5 - Resultados da posição pessoal perante a escola inclusiva



Fonte: Elaborado pela Autora.

Analisemos os dados em detalhe. O aluno 9 disse que não é a favor da escola inclusiva e argumentou o seguinte:

Eu seria a favor se realmente existisse escola inclusiva no Brasil, mas infelizmente a realidade das escolas inclusivas são outras. A inclusão que existe nas escolas é colocar o aluno de necessidades especiais na escola e pronto. Então, dessa escola que temos hoje eu não sou a favor. (A9).

Mesmo sendo uma resposta negativa, percebemos que o aluno se posiciona a favor de uma escola inclusiva que realmente responda às necessidades dos alunos, embora esta resposta seja muito relativa, pois, como vimos anteriormente, hoje em dia há diversas experiências de escolas inclusivas muito bem sucedidas (CARVALHO, 2004; MENDES, 2010; RODRIGUES, 2006), com propostas e com ações que realmente acolhem todos os alunos.

No contexto das respostas que estão de acordo com a escola inclusiva, encontramos dois tipos de respostas dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAR: os que se

colocaram de acordo e se justificaram, sem nenhuma premissa, totalizando 44 alunos; e outros 11 alunos que, embora tenham se expressado positivamente, recorreram a argumentos para sustentar sua afirmação, como se fosse uma condição para reafirmar a resposta dada.

Entre as 57 respostas, identificamos 42 alunos que se posicionaram totalmente a favor, fazendo também referência aos direitos da criança ou direito em geral, que configuram a maioria das respostas. Nesse sentido, destacamos os seguintes depoimentos:

Sim, como pedagoga devo ser favorável à educação. Afinal, a própria Constituição diz que todo cidadão tem direito a educação de qualidade. (A1).

Com toda certeza. Devemos ensinar as crianças a respeitar o outro, indiferente da religião ou valor aquisitivo ou deficiência. (A13).

Sim, para qualquer deficiência existe um potencial, penso que a escola deve trabalhar para que isto aconteça, pois é o direito da criança como cidadão. (A45).

Com menor frequência aparecem outras explicações das respostas afirmativas. Diante desta constatação, categorizamos três tipos de respostas dos alunos:

- a) Relacionados a exposições de motivos que apresentaram como nota identificadora o conceito de incluir:

Sou favorável a uma educação inclusiva, pois é fundamental incluir os alunos no contexto escolar minimizando as diferenças e o que muitos dizem ser padrão ou normal. (A3).

Sim, com certeza. O contato desde cedo com pessoas de diferentes deficiências, étnicas e culturas promove o entendimento da diversidade de maneira simples e natural. (A30).

- b) Os que em seus depoimentos colocaram-se favoráveis, porém para isso se faz necessário ter recursos:

Sim, é preciso que sejam criadas algumas situações que favoreçam e proporcionem a integração de pessoas com alguma necessidade especial ou necessidade educacional especial. (A53).

Sim, com professores qualificados e capacitados para a inclusão bem como a equipe gestora, também com estrutura da escola para incluir e apoio de profissionais da saúde na composição da equipe escolar. (A57).

- c) Os que focaram a atenção no despreparo dos professores, começando pela formação inicial:

Sim, mas acho que temos que melhorar nossa formação para de fato promover a inclusão, não só no aspecto social, mas no escolar também. (A11).

Sim, mas foram poucas as matérias. (A23).

No caso dos 13 alunos que são favoráveis, porém com restrições, identificamos vários depoimentos que podemos agrupar em duas categorias: os que colocaram apenas um argumento, normalmente relacionado com a falta de adaptação da escola à criança e os que apresentaram uma argumentação mais ampla.

Entre os primeiros, mais relacionados à falta de adaptação da escola, obtivemos as seguintes opiniões:

Sou a favor, mas que seja adaptada a verdadeira realidade das crianças com deficiência. A educação inclusiva deve trabalhar com os alunos de forma que a matéria e o contexto seja adaptado. (A5).

Sim, contudo é preciso de cuidados, pois uma escola inclusiva pode ser excludente quando inclui o aluno com necessidades especiais, e não dá a ele o suporte necessário. (A17).

Eu sou favorável desde que haja uma estrutura na escola capaz de todos terem a mesma educação. (A35).

Algumas respostas até destacam o despreparo dos professores para cumprir esta tarefa legalmente estabelecida:

Sim, porém, acredito que a escola tem que ter estrutura para ter o mesmo. Além de ter condições financeiras e professores capacitados para realizar o mesmo. (A33).

Depende, se a escolar tiver suporte, professores capacitados, eu sou favorável. (A37).

Entre os vários argumentos, encontramos alguns muito significativos como o do aluno 8 que uniu os direitos da criança com o despreparo dos professores:

Parcialmente, se pensarmos na ideia de que a educação deve ser um direito de todos, é claro que deve haver educação inclusiva; por outro lado acredito que as escolas e os professores não estão preparados para lidar com alunos com deficiência. (A8).

E, também, o argumento do aluno 12, quando relaciona o direito legal de acesso à escola com a falta de planejamento e preparo dessas instituições:

Sim, penso que as nossas escolas ainda estão longe de ser inclusivas, pois o aluno tem acesso (lei), mas muitas vezes esse aluno não é pensado nos planejamentos da escola. (A12).

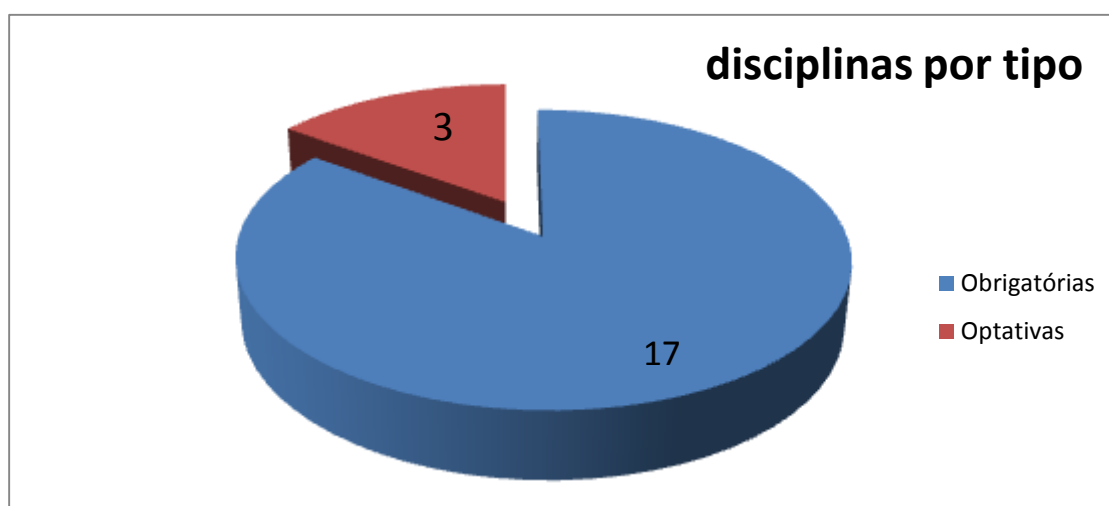
Em busca de uma solução para esta questão, observamos que a maioria dos alunos posiciona-se a favor da escola inclusiva, considerando os aspectos legais e de direitos da criança. Mas quando analisamos outro tipo de respostas, verificamos que, no imaginário desses alunos, futuros professores, está evidente a falta de preparo das escolas para realmente encarar este desafio, sem contar com aqueles que claramente apostam por colocar dúvidas em suas afirmações, pois são contra, caso as escolas não consigam disponibilizar os devidos recursos ou preparação.

3. Indique em qual(is) disciplina(s) já cursada(s) ou em curso, durante a sua graduação em Pedagogia, foi tratada a questão da Escola Inclusiva/Educação Inclusiva/Inclusão Escolar.

Numa primeira análise dos resultados desta pergunta, os alunos colocaram um total de 22 disciplinas. Assim, agrupamos as disciplinas de Psicologia I, II e III num único item totalizando 20 disciplinas que foram indicadas como as que incluíam Escola Inclusiva, Educação Inclusiva ou Inclusão Escolar em seus conteúdos.

Destas 20 disciplinas, como expressa o Gráfico 6, a maioria delas (17) são de caráter obrigatório e, conseqüentemente, cursadas por todos os alunos. Observamos, também, que aparecem apenas três matérias optativas no total das elencadas com esta mesma característica.

Gráfico 6 - Distribuição das disciplinas elencadas pelos alunos que contemplam conteúdos de Escola Inclusiva



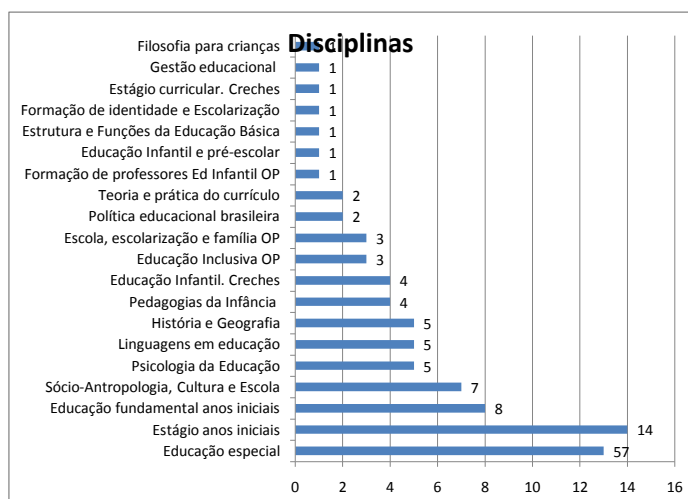
Fonte: Elaborado pela Autora.

Esta reflexão nos leva a inferir que, segundo a visão dos alunos, uma boa parte das disciplinas que compõem o currículo obrigatório, que totalizam 42, contém conteúdos de escola inclusiva, educação inclusiva ou inclusão escolar. Algo mais do que a análise do

currículo nos indicava onde apareciam apenas sete disciplinas que explicitamente incluíam conteúdos deste tipo em seus programas.

Quanto à análise das disciplinas referenciadas pelos alunos do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, conforme o Gráfico 7, identificamos uma que se destaca sobre as demais, trata-se da Educação Especial, mencionada por todos os alunos, seguida pelo Estágio nos anos iniciais citada por 14 alunos. Na sequência, encontram-se outras disciplinas como Educação fundamental anos iniciais com 8 frequências; Socioantropologia, Cultura e Escola com 7 frequências; Linguagens em Educação, Psicologia da Educação e História e Geografia com 5 frequências; Pedagogias da Infância e Educação Infantil, Creches com 4 frequências. E mais 11 disciplinas que aparecem entre as mencionadas pelos alunos com uma, duas ou três frequências.

Gráfico 7 - Disciplinas e frequência com que aparece o conteúdo de escola inclusiva segundo os alunos



Fonte: Elaborado pela Autora.

Num aprofundamento do estudo dos resultados destacamos que a disciplina de Educação Especial foi nomeada por todos os alunos como a que inclui estes conteúdos, e não poderia ser de outra forma, já que os três blocos (1. Fundamentos de Educação Especial, 2. As Necessidades Especiais e as Necessidades Educacionais Especiais e 3. Tópicos de pesquisa e atuação em Educação Especial) incluem estes conteúdos de forma explícita.

Quanto às demais disciplinas, comparando com a análise do PPP realizado anteriormente observamos um fato singular, dado que três disciplinas apareceram nas duas análises, pois contemplam conteúdos sobre escola inclusiva nos seus programas. São elas: 1) Educação Fundamental anos iniciais, que trabalha com experiências significativas sobre o cotidiano da prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as características do trabalho do professor do ensino fundamental e enfatizando as seguintes categorias: Planejamento, Avaliação, Indisciplina, Fracasso Escolar, Alfabetização, Escola Ciclada, PCN e Materiais Didáticos; 2) Socioantropologia, Cultura e Escola, que estuda diversidade cultural, riscos dos etnocentrismos e estratégias do preconceito na escola; e 3) Psicologia da Educação, que nos seus diferentes anos aborda: Constituição do sujeito, desenvolvimento e aprendizagem; Características do desenvolvimento social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes; Psicologia do Comportamento.

Em contrapartida, salientamos que em quatro disciplinas nomeadas pelos alunos não identificamos nos seus projetos – objetivos, conteúdos, leituras – qualquer relação direta com os conteúdos de escola inclusiva. São elas: Linguagens em Educação, História e Geografia; Pedagogias da Infância e Educação Infantil; Creches. Esta constatação pode estar relacionada a dois fatores: de um lado, temos que no desdobramento dos blocos de conteúdos realmente aparecessem menções à escola inclusiva; de outro lado, temos que tais conteúdos possam ter sido incorporados pelos docentes como uma forma de entender a educação atual.

Parece-nos relevante, da mesma forma, que as três disciplinas optativas que foram nomeadas pelos alunos tenham realmente alguma implicação com a escola inclusiva: Educação inclusiva, porque é obvio; Escola, escolarização e família, contempla realmente toda a temática da inclusão dentro da escolarização e, por último, a Formação de professores em Educação Infantil, que de alguma forma deve abordar a temática da inclusão escolar como novo tipo de escola que a LDB propõe.

Como nesta pergunta procuramos levar os alunos se lembrarem sobre a temática da Escola Inclusiva que foi estudada no currículo do curso, incorporamos um estudo para indicar em que ano do curso foi estudada cada uma das matérias que eles incluíram nos questionários, e, assim, observamos que as matérias estão distribuídas entre os quatro anos, como mostra, a seguir, o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Distribuição das disciplinas indicadas pelos alunos que têm conteúdos de escola inclusiva nos diferentes anos do curso



Fonte: Elaborado pela Autora.

Com base nos dados do Gráfico 8, podemos concluir que os alunos fizeram um exercício de recuperação da memória sobre o que se tem estudado no curso e, desta forma, constatamos que eles se lembraram das disciplinas de todos os anos.

Parece-nos relevante trazer como discussão final desta pergunta que, segundo os alunos, 17 das 42 disciplinas do total da grade curricular do curso contêm conteúdos de escola inclusiva. Na análise dos programas, por sua vez, encontramos apenas 12 disciplinas que apresentavam esses conteúdos de forma explícita entre os blocos de conteúdos descritos nos programas. Por outro lado, as cinco disciplinas outorgadas com mais frequências pelos alunos (Gráfico 7) coincidem com cinco das disciplinas que efetivamente contemplam conteúdos sobre escola inclusiva em seus programas.

A amplitude de respostas nos leva a refletir sobre o que já expusemos na análise dos programas, quando observamos que é maior o número de disciplinas que contêm bibliografia sobre a temática do que as que realmente incluem o tema no programa, conforme revelado por alguns alunos, como por exemplo o aluno 44 ou o 53, quando assim se expressaram:

Na disciplina Educação Especial ministrada na Faculdade FCL de Araraquara. Em outras disciplinas brevemente, alguns professores abordam o tema mais de forma sintética. (A44).

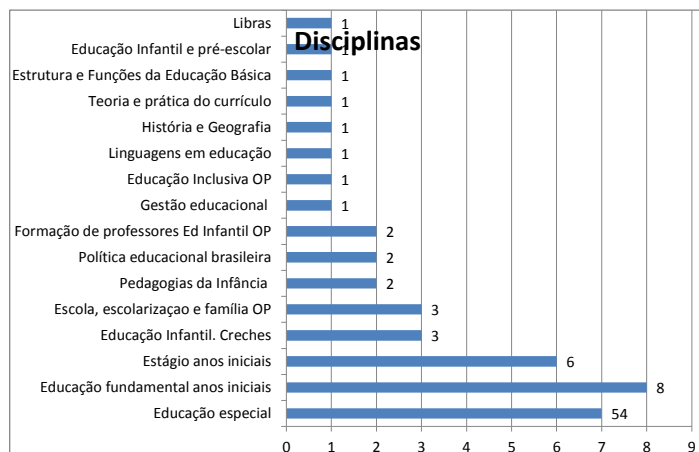
Educação Especial; Socioantropologia, cultura e escola; Linguagens na Educação (nestas duas últimas não o tratavam de modo direto). (A53).

Por último, o aluno A2 relatou que estudou a temática em todas as disciplinas, em cada ano num grau de aprofundamento, em cada disciplina numa perspectiva, o que não deixa de ser significativo, porém reforça a ideia de que é realmente impossível os professores não abordarem a temática da escola inclusiva.

4. Indique em qual(is) disciplina(s) já cursada(s) ou em curso, durante a sua graduação em Pedagogia, foi tratada a Educação Especial.

A pergunta a seguir é aberta e pretende conhecer, por intermédio das lembranças dos alunos, como foi abordado este conteúdo no currículo do curso.

Gráfico 9 - Resultados e frequências das disciplinas que contemplam conteúdos de educação especial, segundo os alunos



Fonte: Elaborado pela Autora.

Segundo os resultados expressos no Gráfico 9, os alunos consideram que grande parte das disciplinas que abordam escola inclusiva também incluem em seus conteúdos a educação especial. A única disciplina “nova” indicada foi a de Libras, porém só um aluno a menciona.

Consideramos significativo que os alunos não tenham indicado uma variedade de respostas de disciplinas, a maioria deles só colocou a Educação Especial. Observamos que são muitos os comentários que ainda destacam que é preciso “maior profundidade”. São poucos os que colocam outras disciplinas, se esquecendo de algumas como a História da Educação

em que, segundo o programa, aparecem Ação Pedagógica, Didática, Coordenação Pedagógica, entre outras.

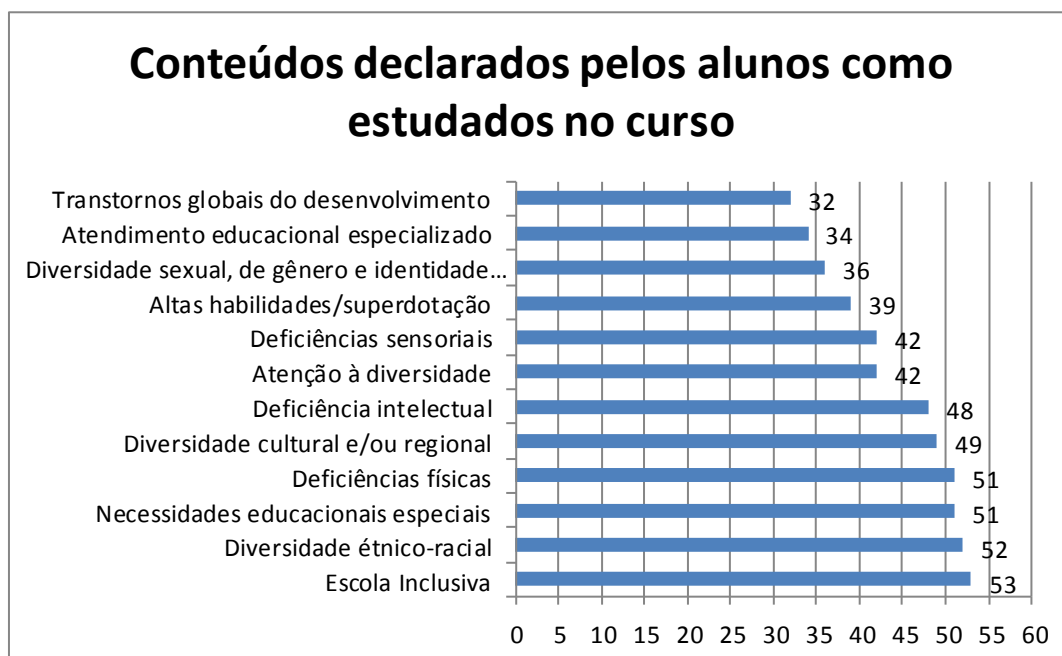
Outra leitura dos dados desta pergunta e da anterior nos leva a supor que os professores efetivamente elaboram seus programas das disciplinas de forma mais ampla do que o recomendado nos documentos oficiais e, por outro lado, que os alunos conseguem identificar esses conteúdos em muitas matérias o que pode ser interpretado como uma sensibilização sobre a temática e uma visão ampla do assunto.

5. Dos seguintes conteúdos arrolados abaixo, quais já estudou nas disciplinas do curso de Pedagogia da UNESP?

Esta pergunta foi elaborada como fechada, a partir de uma proposta de 12 alternativas elencadas com base no que a literatura nos aporta em termos de descritores básicos de Escola Inclusiva e Educação Especial. Por meio desta questão pretendíamos que os alunos recordassem o que estudaram, de forma que nos permitisse construir um repertório de conteúdos concretos, sobre a temática, estudados no curso.

A questão não foi respondida por dois alunos que optaram por deixá-la em branco.

Gráfico 10 - Conteúdos estudados no curso da UNESP-FCLAr, segundo os alunos



Fonte: Elaborado pela Autora.

Os resultados desta questão nos trazem para a discussão o fato de que todos os conteúdos arrolados são sinalizados pela maioria dos alunos como trabalhados ao longo do

curso e isso é amplamente significativo quando todas as alternativas foram escolhidas entre 93% e 56 % dos alunos, como podemos visualizar no Gráfico 10.

Estabelecendo uma ligação com as duas perguntas anteriores e as respostas dadas, poderíamos concluir que, nos conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas, em várias delas foram abordados os conteúdos expostos, sobretudo na disciplina de Educação Especial, como indicaram muitos dos alunos.

Alguns conceitos-chave na configuração da escola inclusiva aparecem no elenco e foram amplamente selecionados pelos alunos: necessidades educacionais especiais, que foi nomeado por 51 alunos; atenção à diversidade, selecionado por 42 alunos. Também mencionaram outros importantes conceitos-chave dentro das políticas atuais, como atendimento educacional especializado que, apesar de estar entre as menos lembradas, teve 34 escolhas. Analisaremos esta pergunta de forma mais completa junto com a pergunta 6.

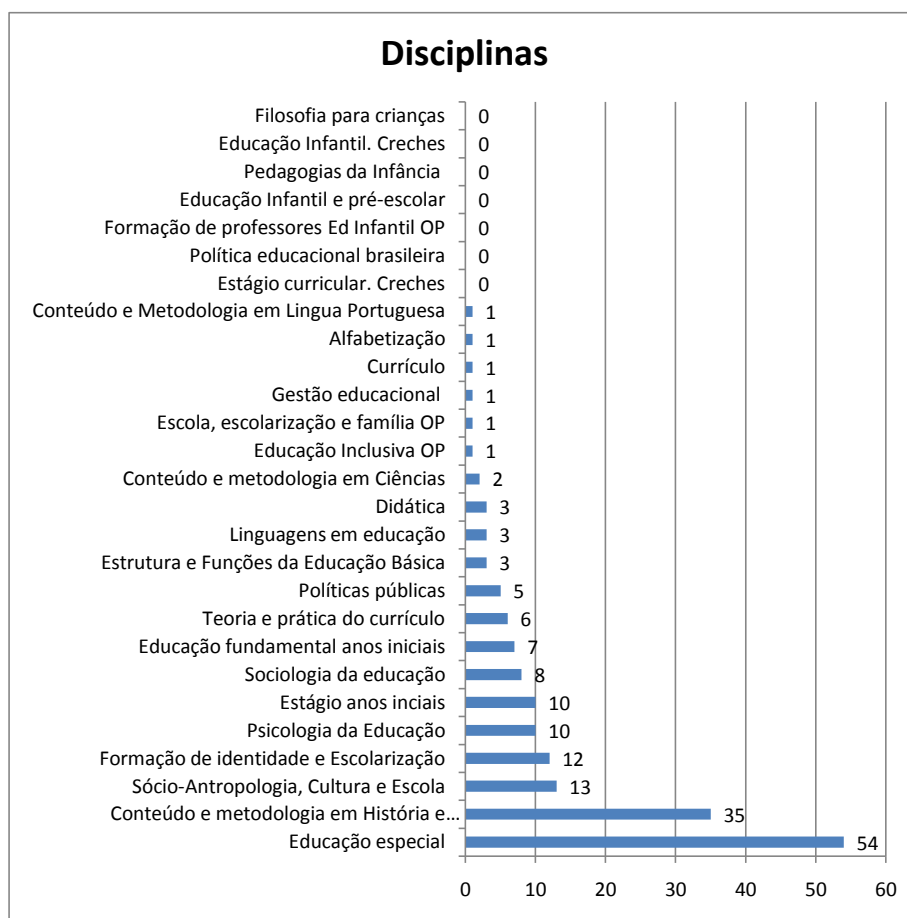
Cabe ressaltarmos que tal análise não relaciona os conteúdos descritos com a profundidade ou qualidade dos conhecimentos adquiridos, apenas se trata de estabelecer uma relação entre os conteúdos fundamentais da temática e, segundo a lembrança dos alunos, sua aparição como conteúdo no curso.

6. Em qual(is) disciplina(s) os conteúdos descritos acima foram desenvolvidos?

Apresentamos a seguir uma pergunta aberta que teve como objetivo validar as respostas anteriores com a confirmação da disciplina onde foram trabalhados os conteúdos fundamentais e escola inclusiva. Esta pergunta deixou de ser respondida por três alunos e outro teve suas respostas invalidadas por não se ajustarem nominalmente às disciplinas do curso.

Notamos, com base nas respostas dadas (Gráfico 11), que se repete o fato da maioria dos alunos, exatamente 54, colocarem a disciplina de Educação Especial como a que condensa a maioria dos conteúdos. Isto é um tanto preocupante, pois deixar a cargo dessa disciplina o conteúdo curricular de escola inclusiva fragiliza o próprio modelo de formação e isso parece constatado na medida em que muitos alunos indicaram exclusivamente esta disciplina para todos ou quase todos os conteúdos; além disso, o restante das disciplinas, exceto uma, está muito fragmentado, com frequências entre um e 13 menções.

Gráfico 11 - Resultados das disciplinas que alocam conteúdos específicos, segundo os alunos



Fonte: Elaborado pela Autora.

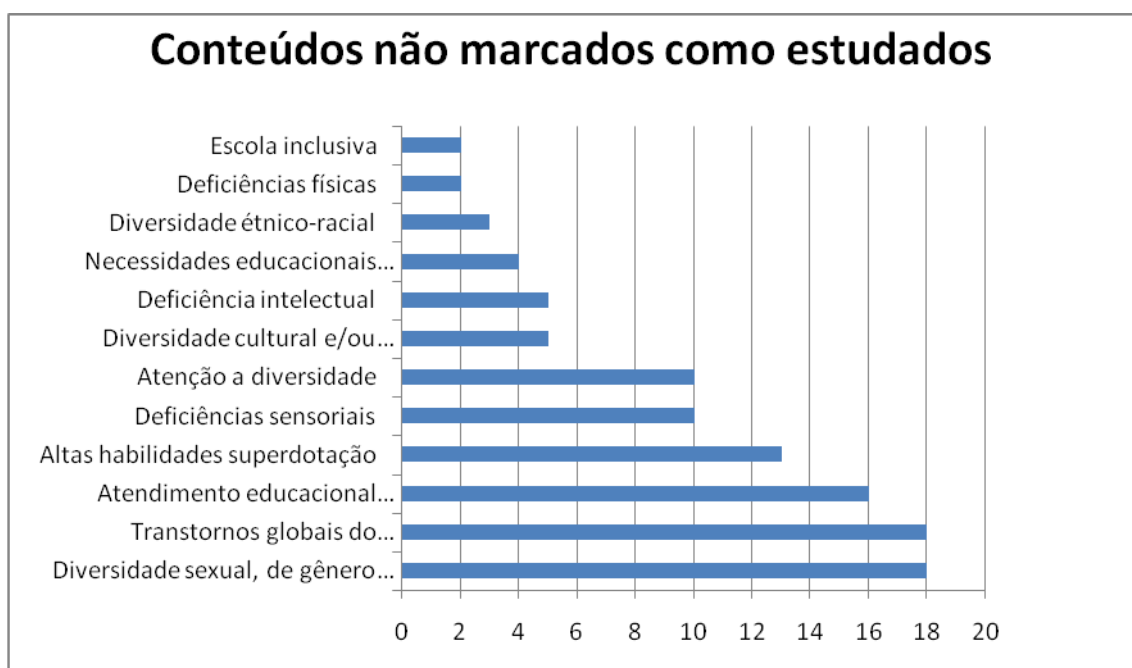
A disciplina Conteúdo e Metodologia de Geografia e História foi apontada por mais da metade dos alunos (35) que a relacionaram com conteúdos de Diversidade étnico-racial e Diversidade cultural e/ou regional, o que, de alguma forma, implica que foi este o único tratamento do conteúdo. Suscitou-nos dúvida sobre a forma como poderiam ser encaradas as respostas educacionais para este tipo de aluno, porém, na pergunta 6.1 observamos que 20 alunos colocaram que viram a metodologia nesta disciplina.

Este fato, ligado ao anterior no qual quase todos colocaram a disciplina de Educação Especial, redundante, por um lado, na ideia da fraca articulação do curso em matéria de Escola Inclusiva e, por outro lado, denuncia que a fragmentação de disciplinas é muito grande, dispersa e com poucas nomeações.

Deixamos também constância, sobre esta articulação, que aparecem disciplinas novas que antes não haviam sido indicadas, como: Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa; Didática, Alfabetização, Currículo ou Políticas Públicas e foram deixadas de fora sete disciplinas que anteriormente foram colocadas como as que abordavam conteúdos em escola inclusiva, são elas: Filosofia para crianças; Educação Infantil, Creches; Pedagogias da Infância; Estágio curricular. Creches; Política educacional brasileira; Educação Infantil e pré-escolar e a Optativa Formação de professores Ed Infantil.

Aprofundando um pouco mais na análise dos resultados, realizamos um estudo dos conteúdos que não foram indicados pelos alunos, o que gerou um resultado muito significativo, como mostra o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Conteúdos não marcados como estudados em nenhuma disciplina, segundo os alunos



Fonte: Elaborado pela Autora.

O Gráfico 12 nos permite constatar que boa parte dos alunos percebeu que há conteúdos que não foram trabalhados de forma explícita ao longo do curso. Por exemplo, um de cada três alunos não identificaram em nenhuma disciplina os conteúdos de diversidade sexual ou transtornos globais do desenvolvimento.

De igual maneira, parece curioso que 16 deles não identificassem o conteúdo de Atendimento educacional especializado, pois é bastante abordado na legislação atual e na resposta aos alunos numa perspectiva inclusiva.

Por último, vale destacar que alguns dos entrevistados não se lembraram de terem estudado determinados tipos de alunos-alvo da educação especial como: TGD (18); Altas Habilidades (13); Deficiências sensoriais (10).

6.1. Durante o Curso de Pedagogia foram abordadas metodologias de aprendizagem relacionadas à atenção à diversidade?

Pergunta de tipo alternativa dupla fechada (sim – não) com a possibilidade de ampliação no caso de resposta afirmativa. O Gráfico 13, a seguir, expressa os resultados obtidos por meio desta questão.

Gráfico 13 - Resultados do estudo de metodologias para a atenção à diversidade ao longo do curso de Pedagogia, segundo os alunos

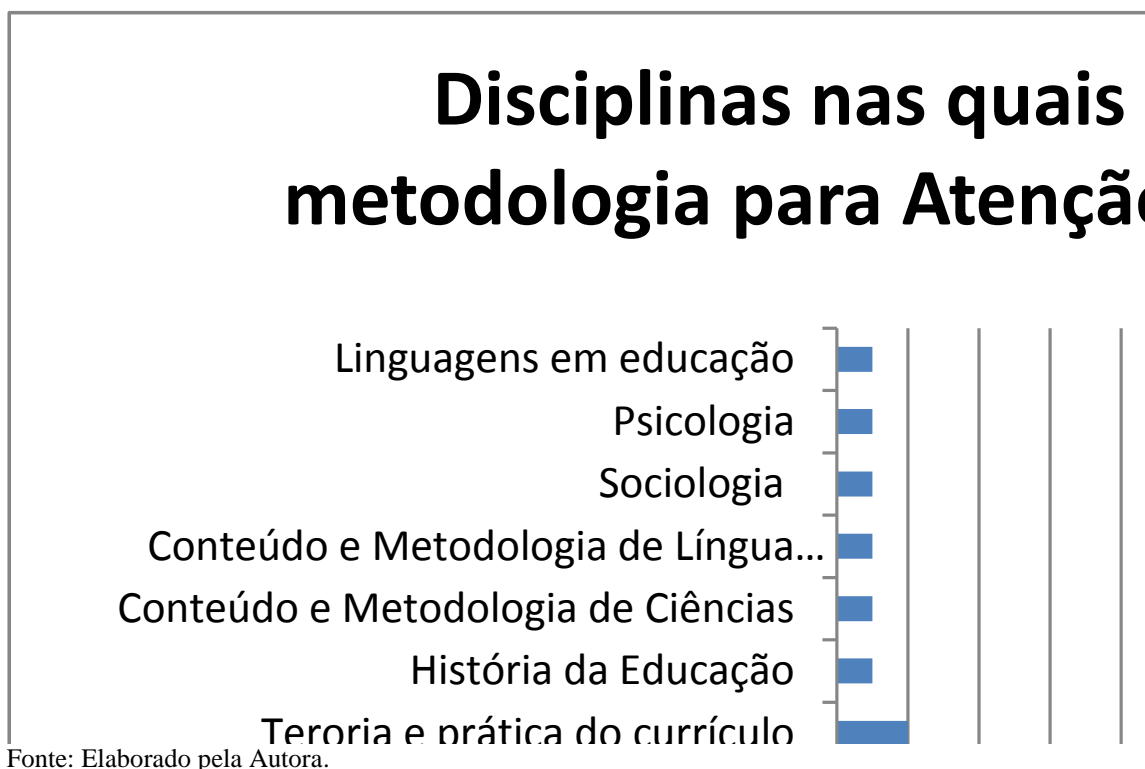


Fonte: Elaborado pela Autora.

De forma bastante clara, os alunos responderam (46) que estudaram metodologias concretas para atenção à diversidade no decorrer do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, isto pode significar que a formação para o atendimento aos alunos dentro de uma perspectiva inclusiva está, de alguma forma, inserida no currículo do curso estudado.

Nas respostas afirmativas, os alunos colocaram as seguintes disciplinas como as que mais contribuíram na formação em metodologias para atenção à diversidade:

Gráfico 14 - Disciplinas nas quais estudaram metodologia para atenção às diversidades, segundo os alunos



No Gráfico 14 podemos observar que os alunos voltaram a colocar o peso máximo deste conteúdo nas duas disciplinas já mencionadas, e de forma menos evidente, em várias outras.

Na pergunta 8, o aluno 40, percebendo que o peso da educação inclusiva caiu nesta disciplina, assim respondeu:

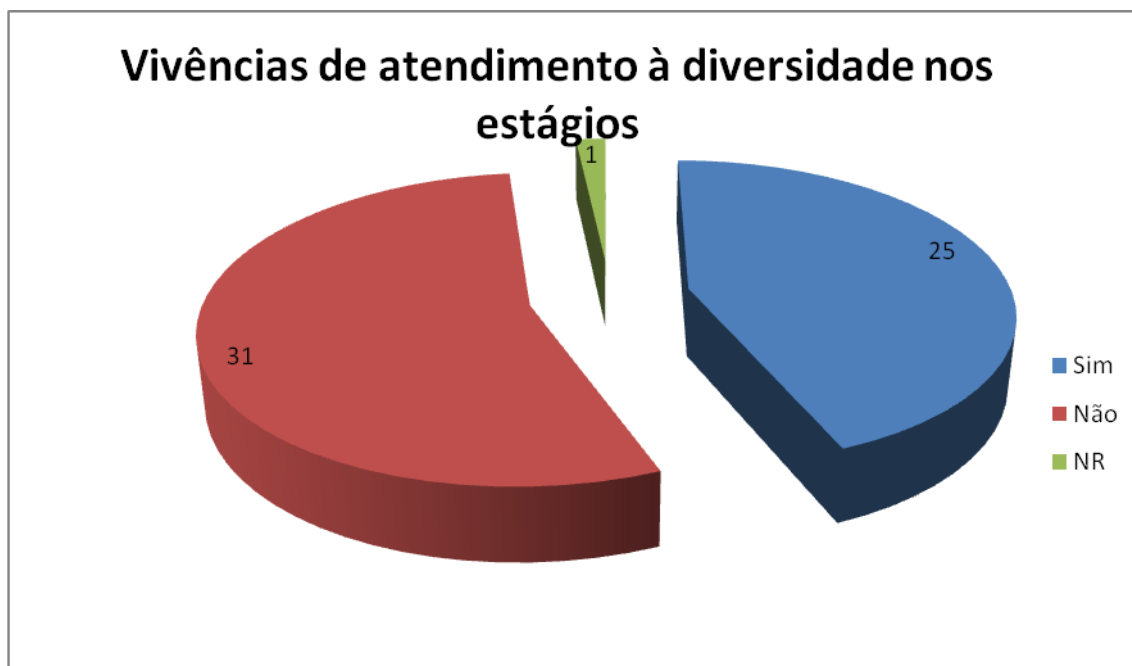
Durante 4 anos de graduação tivemos apenas uma disciplina que abordara o conteúdo, com um semestre de aula quase não foi possível identificar todas as formas de inclusão escolar. (A40).

As mesmas falas com os mesmos sentimentos de existir uma única disciplina que aborde a questão são argumentadas por muitos outros alunos.

6.2. Durante o curso de Pedagogia, nos períodos de estágio, você viu como se trabalha na atenção à diversidade?

Pergunta de tipo alternativa dupla fechada (sim – não), com a possibilidade de ampliação, no caso de resposta afirmativa cujos resultados encontram-se expressos, a seguir, no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Observação de atendimento à diversidade nos períodos de estágio, segundo os alunos



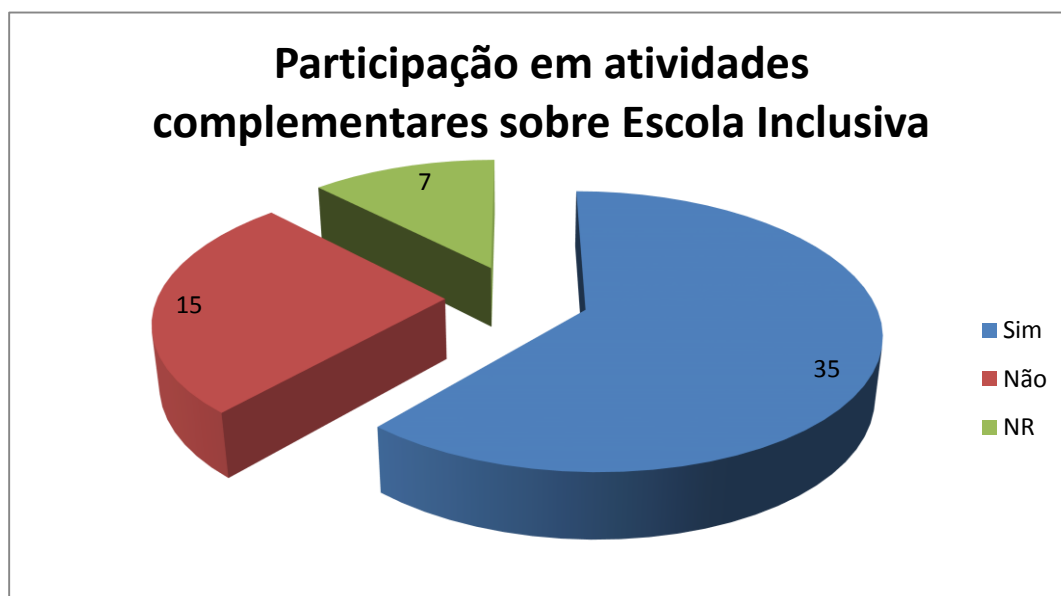
Nesta pergunta os alunos informaram, majoritariamente, que não tiveram a oportunidade de ver como se trabalha com a diversidade, embora a diferença não seja muito grande, parece evidente que é um aspecto que pode ser melhorado, pois, sem dúvida, os alunos precisariam deste tipo de ação para melhorar suas práticas educacionais voltadas à escola inclusiva.

Oferecemos aos alunos a oportunidade de explicarem como isto aconteceu, porém eles não responderam ou o fizeram com respostas relacionadas às disciplinas, não correspondendo às expectativas adequadas de resposta, sendo assim desconhecemos o que os alunos vivenciaram nos períodos de estágio.

7. Durante o curso de Pedagogia, você participou de alguma atividade de formação (palestra, curso, congresso...) dentro ou fora da UNESP, ou buscou por seu interesse e iniciativa, materiais como: leituras, vídeos, filmes, etc., sobre a temática da Escola Inclusiva? (Escreva o nome da atividade e quando foi realizada).

Esta pergunta foi apresentada como resposta de dupla alternativa fechada (Sim/Não) com explicação da atividade no caso de resposta afirmativa. O número de alunos que realizaram atividades complementares de formação na temática perfaz um total de 35, o que significa uma alta porcentagem de interessados em obter formação por conta própria sobre inclusão escolar.

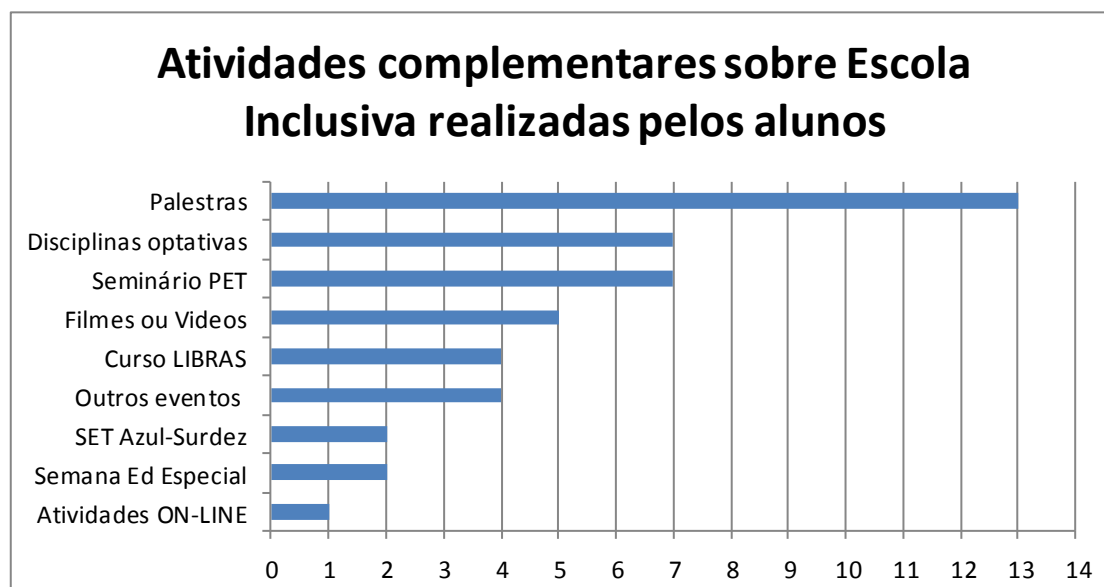
Gráfico 16 - Participação dos alunos do curso em atividades complementares relacionadas com a escola inclusiva



Fonte: Elaborado pela Autora.

Os dados expressos no Gráfico 16 nos mostram que o fato de muitos alunos terem procurado atividades sobre Escola Inclusiva deve-se ao fato de se tratar de uma questão de atualidade e de demanda formativa por parte dos discentes, o que reforça as ideias que apresentamos anteriormente quando eles criticaram a falta de formação ou as poucas disciplinas que abordam esta problemática da educação atual.

Gráfico 17 - Tipos de atividades complementares relacionadas com a escola inclusiva que os alunos realizaram



Fonte: Elaborado pela Autora.

Na parte da explicação os alunos colocaram um repertório de atividades desenvolvidas que ajudou na complementação da formação, entre as atividades estão três eventos científicos – Seminário do PET de Pedagogia; Semana da Educação Especial; e SET Azul sobre surdez – o que demonstra que há eventos científicos dos quais podem participar. A soma dos participantes totalizou 11, embora seja um número baixo, consideramos uma boa participação, pois, acrescido aos 13 alunos que disseram ter participado de palestras, já denota uma quantidade razoável de participantes, mesmo que alguns tenham feito as duas atividades.

Alguns alunos manifestaram que eles procuraram esta complementação realizando algumas disciplinas extras, optativas (como Família e processo de escolarização ou Educação Inclusiva) ou específicas complementares (Libras, por exemplo).

Complementando esta informação, outros alunos ainda recorreram a filmes ou vídeos para ampliar o conhecimento sobre a escola inclusiva.

Este fato nos leva a concluir que, se 35 alunos – quase dois terços do total de respondentes – se interessaram pelo assunto, procuraram algumas atividades para melhorar esta formação e, ainda, participaram de forma presencial em atividades científicas como palestras e eventos ou cursaram disciplinas, isso significa que a temática da Escola Inclusiva é de grande interesse para esses alunos.

Observamos, ainda, que apenas sete alunos manifestaram ter realizado atividades fora da UNESP, o que pode ser considerado um valor muito baixo diante das múltiplas possibilidades oferecidas pela própria cidade, que possui quatro universidades (duas públicas e duas particulares) e a proximidade de outros núcleos de população como: São Carlos (UFSCar) e Ribeirão Preto (USP).

Somente um aluno declarou ter participado de formação *on-line*, entendendo que os cinco alunos que procuraram filmes e vídeos supostamente tenham acessado este material via internet. Este número é muito baixo, considerando o acesso a este meio de informação e a capacidade pessoal de desenvolvimento tecnológico.

8. Você se sente preparado(a) para atuar numa escola inclusiva como regente de sala com alunos em diferentes condições de aprendizagem?

Esta pergunta se apresenta como dicotômica, com explicação. Teve como objetivo conhecer de forma aproximada, com base na voz dos alunos, o que sentem com referência à preparação para atuar como docentes em aulas inclusivas com diversidade de alunos.

No Gráfico 18, a seguir, notamos que, dos 57 alunos participantes, 50 manifestaram não se sentirem preparados para uma atuação de qualidade como docentes em classes com diversidade de alunos.

Gráfico 18 - Sentimento de estar preparado para atuar em escolas inclusivas

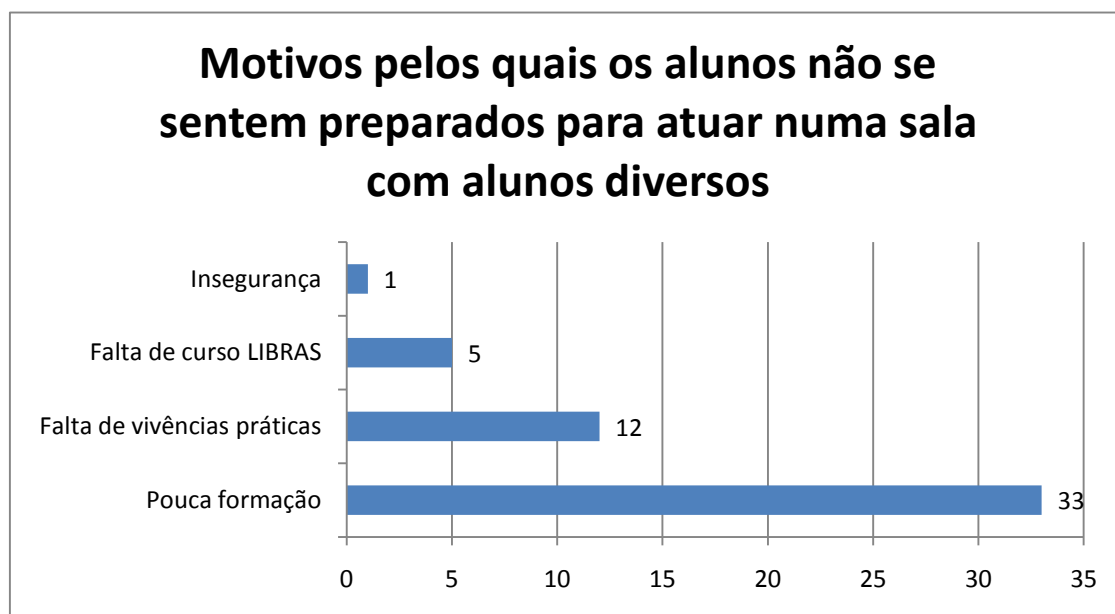


Fonte: Elaborado pela Autora.

Parece evidente, à luz dos dados, que algo deveria mudar na formação inicial para que esta tendência mude de direção e os alunos, ao concluírem seu curso, sintam-se competentes para trabalhar em contextos inclusivos.

Os alunos da UNESP-FCLAr justificaram a sensação de despreparo de forma muito clara, como podemos verificar no Gráfico 19, no qual expõem os motivos dessa carência formativa.

Gráfico 19 - Motivos pelos quais os alunos não se sentem preparados para atuar numa sala com alunos diversos



Fonte: Elaborado pela Autora.

Como podemos notar (Gráfico 19), mais da metade dos entrevistados alegou que a formação recebida é insuficiente para atuar em salas com alunos que apresentem diferentes formas de aprender derivadas de sua diversidade dentro de uma escola inclusiva. Isto confirma, em outra perspectiva, as carências do curso. A esse respeito, destacamos as seguintes manifestações:

Penso que preciso me especializar e buscar mais informação se atuar numa escola inclusiva como regente de sala com alunos em diferentes condições de aprendizagem, não me sinto preparada. (A28).

Não me sinto preparada, pois na graduação a educação inclusiva foi abordada de uma maneira rápida. (A36).

Nesta mesma linha de argumentação, apresentamos outro depoimento que explicita a dificuldade percebida pelos alunos na formação inicial:

Já questionamos diversas vezes em sala de aula como iremos lidar com a inclusão visto que nossa formação foi absolutamente rasa no tema. (A57).

Identificamos, ainda, 12 alunos que manifestaram de diferentes formas que existe na sua formação a falta de vivências práticas para conhecer como se trabalha em contextos educativos com este tipo de alunado:

Mesmo após quatro anos de curso, ainda não me sinto preparada para ser regente de uma sala com alunos em diferentes condições de aprendizagem, porque mesmo diante dos estágios o contato com o ambiente escolar é muito pouco. (A15).

Com menos argumentos a ideia é claramente manifestada nestes outros dois excertos que destacamos:

Pois não tive a prática em uma escola inclusiva. (A10).

Não tive experiências tão grandes na parte prática para isso. (A20).

Outros cinco alunos manifestaram a necessidade extrema de haver uma disciplina que aborde Libras, que apesar de ser um recurso muito específico para o atendimento educacional de alunos surdos, está dentro das políticas de formação inicial e que, infelizmente, o curso da UNESP-FCLAr não contempla.

Embora apenas um aluno indicasse sentir-se inseguro, sem mais argumentos, acreditamos que todos os anteriores, de uma forma ou de outra, também manifestaram essa insegurança.

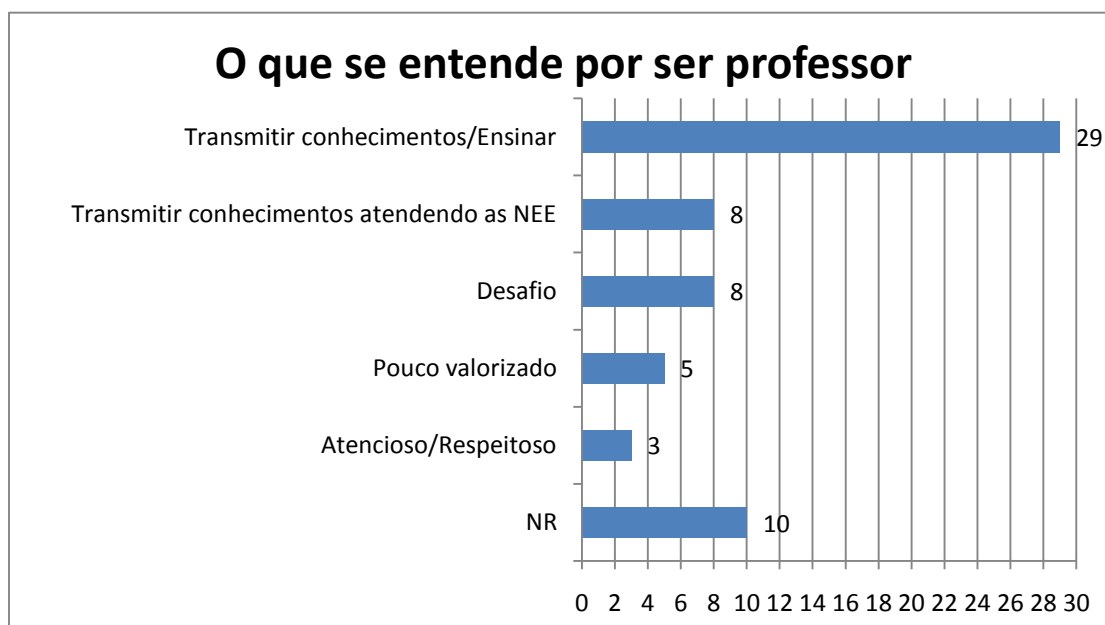
9. a) O que você entende por ser professor na atualidade?

Esta pergunta foi formulada como aberta para permitir que os alunos pudessem expressar suas opiniões a respeito. Desse modo, nosso pretendíamos saber se esta concepção se ajustava ao que hoje deveria ser um docente dentro da perspectiva inclusiva proposta pela LDBEN.

Na segunda parte, perguntamos sobre a expectativa em referência ao trabalho docente e a etapa educacional na qual acham que poderiam trabalhar.

Os resultados revelaram que há uma clara tendência de uma visão um tanto conservadora e não ajustada aos modelos inclusivos como mostra o Gráfico 20, a seguir.

Gráfico 20 - Concepção dos alunos sobre o que é ser professor hoje.



Fonte: Elaborado pela Autora.

Transmitir/ensinar conhecimentos foi a resposta mais escolhida pelos alunos do curso de Pedagogia, totalizando 29 respondentes. Parece-nos que esta concepção – alinhada com posicionamentos clássicos da educação – está instaurada nos alunos do curso, que assim se expressaram:

Alguém que impulsiona, ensina e auxilia o sujeito a crescer e prepara um meio propício para que assim a criança tenha uma educação de qualidade. (A32).

Alguém que ensine deliberadamente a fim de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento. (A53).

Embora sejam colocados outros matizes da educação como é a qualidade ou o desenvolvimento, ainda se percebe a falta de uma concretização de atendimento às necessidades dos alunos ou de respeito às deficiências. Isto foi especificado somente por oito alunos, um índice baixo para alunos que estão concluindo a formação inicial, que poderia estar relacionado às carências formativas manifestadas anteriormente.

Mesmo assim, queremos resgatar três falas de alunos que consideramos relevantes para conhecer melhor como pensam sobre o assunto, e deixar manifestado que alguns alunos têm clareza de ideias. Vejamos algumas delas:

O professor tem que estar preparado para trabalhar com a diversidade, pois é muito grande e abrangente. Ele sempre tem que estar estudando para trabalhar com as diversas situações que aparecem na escola. (A35).

É conseguir transmitir conhecimento para qualquer tipo de aluno e quando necessário se adaptar e se renovar para o sucesso da aprendizagem. O professor na atualidade precisa cada vez mais refletir sobre questões de diversidade e inclusão para que sua prática atenda o maior número de alunos. (A43).

Outras respostas que também merecem destaque, como as dos alunos que, entre outras reflexões, pensam que a profissão é um desafio, palavras escritas por oito alunos:

É se submeter ao desafio de mediar o conhecimento do mundo para crianças fruto de uma sociedade em constante transformação. É educar emoções, personalidades, caráter, empatia para formar crianças e adultos mais saudáveis consigo e com o mundo. (A30).

Enxergar a realidade da educação no Brasil e procurar um ensino de qualidade que chegue a todos. Conhecer as necessidades e dificuldades dos alunos e tentar construir sujeitos críticos. (A46).

Cinco alunos consideram a profissão pouco valorizada, e transcreveram suas opiniões da seguinte forma:

Um profissional que precisa ter segurança no que faz, mesmo não tendo apoio e reconhecimento. Que precisa ser sempre um estudante. (A16).

Ainda identificamos três entrevistados que acreditam que o professor deve ser atencioso e respeitoso num sentido amplo:

Ser professor hoje é ser atencioso com seu aluno, pois tal vez você seja a única pessoa que ele possa conversar e se expressar neste mundo tão corrido. É ser respeitoso com seu aluno, respeitando sua diversidade (religiosa, política, étnica, cultural). Ser professor é ser o espelho para seu aluno. O exemplo bom para que ele tem para se inspirar. (A44).

Em meio a esses depoimentos que respondem à pergunta do que se entende por ser professor atualmente, destacamos um que sintetiza muito bem a ideia de como deve ser um docente que atue numa escola inclusiva:

Ser professor é desenvolver em seus alunos potencialidades para que o mesmo possa construir sua identidade, personalidade sabendo respeitar as diferenças encontradas em sua volta, para que assim conviva em sociedade. (A47).

9. b) Você pretende atuar na área da educação como professor regente de sala de aula?

A pergunta tem uma alternativa dupla de sim/não e uma concretização do nível no qual ele pensa que poderia atuar.

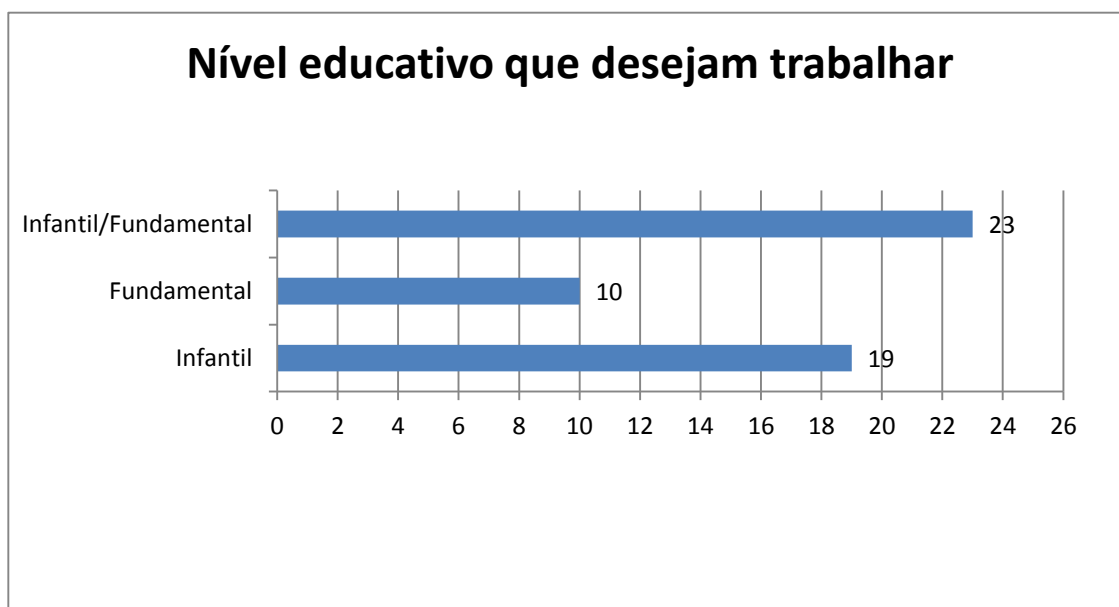
Como era de se esperar, a maioria dos alunos manifestou o desejo de atuar como docente, uma vez concluído o curso, com 51 alunos que assim se expressaram.

Gráfico 21 - Resultados da posição pessoal para trabalhar como docente



Fonte: Elaborado pela Autora.

Como não poderia ser de outra forma, os alunos que fazem o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr desejam trabalhar como docentes, apenas quatro alunos responderam que não de forma explícita. Para complementar esta pergunta, pedimos que determinassem qual seria o nível desejado para essa atuação docente. O Gráfico 22, a seguir, traz os resultados obtidos a esse respeito.

Gráfico 22 - Nível educativo que têm intenção de trabalhar como docentes

Fonte: Elaborado pela Autora.

De acordo com os dados do Gráfico 22, constatamos que 51 alunos que manifestaram desejo de trabalhar como docentes (incluído o que respondeu “talvez”) declararam que seria no ensino Fundamental, no Infantil ou em qualquer um dos dois.

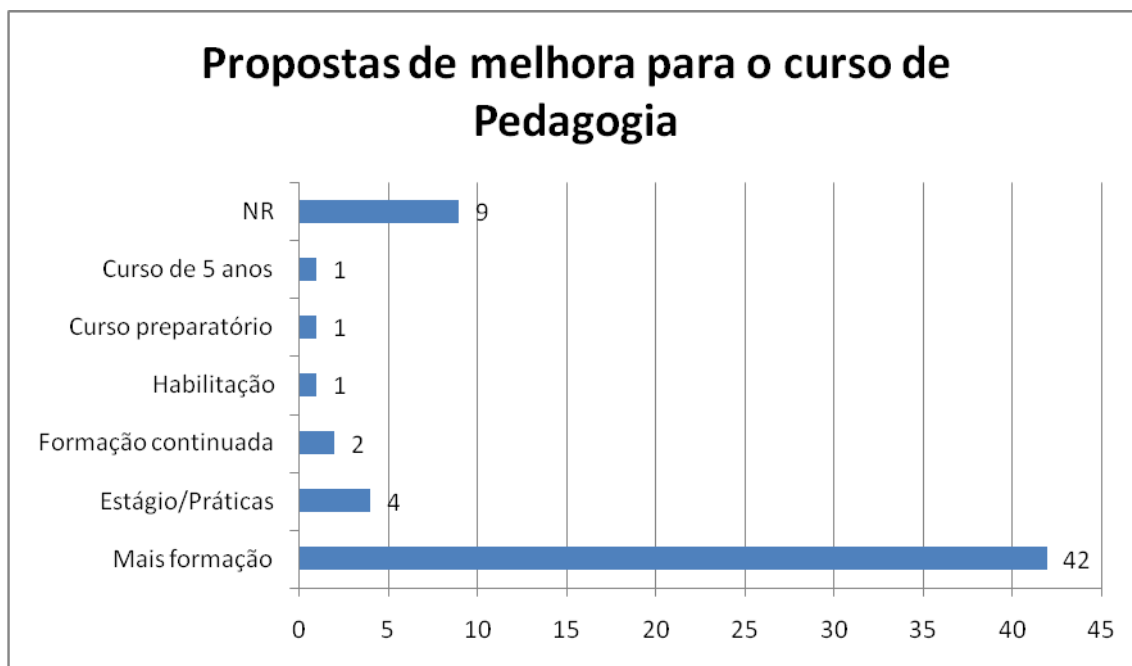
Como dado ilustrativo, cabe registrarmos 19 alunos informaram que pretendem trabalhar na Educação Infantil e 23 na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Ao que parece, a tendência é trabalharem como professores de Educação Infantil mais do que no Ensino Fundamental, porém isso pouco importa para as concepções de professor ou para a necessidade de se investir numa formação de qualidade para atenção a uma escola inclusiva.

Também pudemos constatar que dois alunos, entre os 52 anteriores, manifestaram interesse em trabalhar no Ensino Médio ou Superior e apenas um no Ensino Superior.

10. O que você propõe para melhorar a formação do futuro graduando em matéria de inclusão escolar?

Apresentamos esta pergunta de forma aberta com o objetivo de conhecermos, por meio das palavras dos alunos o que significa uma melhor formação docente e algumas ideias para melhorar o curso no qual estão participando.

Gráfico 23 - Propostas dos alunos para melhorar a formação dos professores em Escola Inclusiva



Fonte: Elaborado pela Autora.

Como podemos observar, com base no Gráfico 23, 42 alunos responderam que, para melhorar a formação do futuro graduando em Pedagogia em matéria de inclusão escolar, é necessário mais formação na temática.

Estes mesmos alunos indicaram a necessidade de se realizar algumas ações concretas, como mais disciplinas, isso é o que a maioria deles pensa, pois somente a disciplina de Educação Especial não é suficiente, neste sentido se manifestaram seis alunos que assim destacaram:

Como a inclusão é uma construção a cada dia acredito que todo semestre deveria ter uma matéria de educação inclusiva para que o profissional tenha cada vez mais capacidade. (A15).

Uma formação mais densa e profunda, uma reformulação curricular incluindo maior tempo nessa disciplina em questão, anualmente um semestre de educação especial é muito pouco. (A17).

Outros sete mencionaram que deveria ter a disciplina de Libras incluída no currículo, sugestão já manifestada anteriormente. Neste mesmo sentido de ampliar as disciplinas, os conteúdos, a grade curricular, etc. selecionamos ainda algumas opiniões que indicam que todas as disciplinas e especificamente as metodologias deveriam abordar a temática, como assinala o aluno 57:

Ofertas de disciplinas optativas que trabalhem com deficiências específicas, abordagem do assunto em todas as disciplinas de metodologia, oferta de cursos, palestras ao longo dos quatro anos. (A57).

Analisando um pouco mais os resultados desta pergunta, percebemos que os alunos, de forma personalizada, colocaram algumas propostas bastante interessantes, tais como: proporcionar estágios ou aproximação à prática em contextos inclusivos; melhorar a formação continuada dos professores, que aqui é demonstrado explicitamente; porém, dos alunos que indicaram que é necessária mais formação docente em matéria de educação inclusiva, alguns deles especificaram que esta deveria acontecer como formação permanente.

Para finalizar esta questão, destacamos outras três propostas mesmo que indicadas por um único aluno: realizar um curso preparatório que ajudasse a entender a nova escola; estender o curso para uma duração de 5 anos, provavelmente com o intuito de aumentar as disciplinas; e, por último, sugere que seja criada uma habilitação específica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo desta análise de conteúdo do PPP e dos programas das disciplinas foi possível extrairmos algumas reflexões que nos sustentarão na apresentação das discussões que visam contribuir para a melhora do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr.

Considerando que o objetivo principal desta pesquisa foi analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr numa perspectiva inclusiva, podemos dizer que a configuração curricular está debilmente articulada em relação ao tema da escola inclusiva, uma vez que identificamos apenas sete disciplinas de um total de 42 que contemplam de forma direta o tratamento em seus programas. Da mesma forma, os alunos indicaram explicitamente que somente a disciplina de educação especial aborda de modo direto e quase exclusivo todo o conteúdo. No PPP está registrado que as referências à inclusão são escassas, com apenas duas aparições explícitas e outras indiretamente, estando relacionadas com disciplinas e não com modelos ou filosofia, como podemos notar, no excerto do PPP: “A UNESP recomendou que todos os Cursos de Pedagogia adotassem o regime de disciplinas semestrais; e adoção de pelo menos um conteúdo relativo à Educação Inclusiva” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 5). “Proposta de Disciplina Optativa: Alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares - ensino inclusivo?” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 28).

No tocante aos objetivos específicos da pesquisa, verificamos que se encontram claramente identificadas as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem a este modelo de Educação Inclusiva no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, a saber: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Desenvolvimento e Educação Infantil; Socioantropologia, Cultura e Escola; Formação da Identidade e Escolarização e Educação Especial. Notamos que estas disciplinas coincidem, de alguma forma, com as mencionadas pelos alunos, ou seja, as que apresentam conteúdos referentes à Escola Inclusiva, pois eles apontaram as seguintes: Educação Especial; Educação Fundamental Anos Iniciais; Socioantropologia; Cultura e Escola; Psicologia da Educação, e também outras como Estágio nos Anos Iniciais; Linguagens em Educação e História e Geografia, que inicialmente nos programas não há menção clara destes conteúdos.

Esta constatação ratifica a debilidade da articulação do PPP do curso, que embora atenda a normativa legal que os regula, não é suficiente para garantir uma educação de

qualidade para as necessidades atuais de uma escola que atenda a todos na perspectiva inclusiva. Vale ressaltarmos, ainda, que o curso não incorporou a disciplina de Libras.

Observamos que cerca de um terço dos alunos entrevistados sequer se lembraram de ter estudado muitos dos conteúdos básicos de escola inclusiva, tais como: Diversidade sexual e de gênero; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Atendimento Educacional Especializado; Altas Habilidades e Superdotação; Deficiências Sensoriais ou Atenção à Diversidade. E também, de cada dois alunos, pelo menos um indicou que teve poucas experiências e/ou práticas concretas de trabalho ou atividades com diversos alunos. No extremo contrário estão as metodologias, que os alunos mencionaram ter estudado em diferentes disciplinas com foco na diversidade. Isso coloca em dúvida a formação que o curso oferece em matéria de escola inclusiva, sobretudo quando os mesmos alunos, de modo contundente, afirmam não se sentirem preparados, depois de quatro anos de estudo e todas as disciplinas cursadas, para enfrentar uma sala dentro de uma escola inclusiva.

As concepções dos alunos sobre escola inclusiva nos deixam um tanto preocupados, pois, por um lado, observamos que eles estão bem sensibilizados pelo assunto, posicionando-se a favor desse tipo de escola sem nenhuma dúvida e, ainda mais, o consideram de muita importância na formação docente. Entretanto, considerando que a maioria quer trabalhar como professor da Educação Infantil e/ou Educação Fundamental (anos iniciais). É extremamente preocupante que os alunos ainda manifestem dúvidas sobre o que significa escola inclusiva, no sentido de não ultrapassar a mera inclusão social, esquecendo-se de descrever a parte educacional inclusiva, com planos de trabalho e ações destinadas a todos dentro do mesmo contexto ou que, ainda mantenham um conceito muito clássico da função docente, como aquele que transmite conhecimentos ou conteúdos, pois esta opinião aparece em porcentagem significativa de manifestações dos alunos entrevistados.

Para finalizar estas considerações, propomos uma discussão a fim de refletir sobre a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia, pois os alunos manifestam que deveriam ter mais formação, uma vez que não se sentem preparados, embora os programas apresentem conteúdos e bibliografia. Nesse sentido, os alunos poderiam participar de outras atividades formativas complementares que a própria Universidade (ou outras) pudesse oferecer.

Essas observações confirmam que as perguntas da nossa pesquisa – formuladas com o intuito de saber se o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr realmente formava profissionais capazes de atuar e promover um atendimento inclusivo aos alunos – em face de todas as evidências e dados aqui apresentados, revelaram que a resposta é negativa.

Certamente, à luz destes resultados, podemos apresentar algumas reflexões com o objetivo de subsidiar gestores e professores:

- O PPP deve explicitar o que se entende por escola inclusiva; o que isso implica; o que se entende por ser professor hoje; e quais as competências necessárias.
- O PPP poderia promover a realização de mais atividades complementares com foco na inclusão, para garantir a formação dos seus alunos.
- Os programas de todas as disciplinas deveriam incorporar e/ou explicitar os conteúdos básicos de educação inclusiva que permitam um atendimento de todos os alunos na sala de aula regular.
- Os programas das disciplinas de Metodologias poderiam focar seus objetivos em metodologias inclusivas.
- Realizar uma revisão dos conteúdos necessários para a boa formação de um docente que pretende atuar numa escola inclusiva, a fim de garantir que todos estejam no programa do curso que os formará.
- Deixar a maior parte da carga curricular de escola inclusiva concentrada na disciplina de Educação Especial não parece o mais adequado.
- Incorporar a disciplina de Libras no currículo do curso.

Para concluir este trabalho, que nos possibilitou amplo crescimento acadêmico e ainda provoca inúmeras conjecturas, gostaríamos de expressar que nossas considerações e reflexões aqui apresentadas constituem apenas um pingô d'água dentro do oceano de propostas por fazer. Desejamos que este pingô d'água, junto com outros, forme a suficiente quantidade de concretizações que tornem possível uma educação com equidade e uma vida melhor.

Em meio aos questionamentos que permaneceram após este percurso, permitimo-nos abrir algumas possibilidades de novas linhas de pesquisa que ajudem na melhoria da escola, que não pode ser de outra forma se não inclusiva, são elas: pesquisas sobre ações e atividades bem sucedidas em escolas inclusivas; pesquisas sobre o que os professores consideram importante para atuar numa sala inclusiva, desde as competências docentes até as habilidades, estratégias e metodologias; pesquisas que abordem a análise do currículo real e ministrado nos cursos de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. *Collatio*, n. 11, p. 23-32, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.
- AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES, F. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- APPLE, M.; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, n. 291, p. 149-172, 1990.
- ARAÚJO, M. V. et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base Scielo. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2010.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70; LDA, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *The Index for Inclusion*. 2. ed. Bristol: Centro para Estudos de Educação Inclusiva, 2002.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília: *Documenta* n. 10, 10 dez. 1962, p. 95-100.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil UAB. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Seção 1, p. 4.
- _____. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.
- _____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 9 out. 2001a. Seção 1, p. 1.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <<http://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Seção 1, p. 12.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 10 maio 2016b. Seção 1, p. 5.

_____. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. Brasília, DF, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. *Documento Educação Inclusiva*. Direito a diversidade. Brasília: MEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento orientador: Tem por finalidade orientar as Secretarias Municipais de Educação dos municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SECADI, 2009c.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6592

_____. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Desenvolveram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS). *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 19 out. 1982. Seção 1, p. 19539.

_____. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, DOFC de 25 out. 1989, p. 1920. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade no contexto SECADI/MEC*. Brasília: MEC-SEE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 17 ago. 2001c. Seção 1, p. 46.

_____. Parecer 2/2005. (reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer 6/2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-ppc006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002c. Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE/CES 246/2016. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40801-parecer-cne-ces-246-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE 3/2006. ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015f. Disponível em: <<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2015/10/cp002-15-dcn-form-prof-magisterio-ed-bacc81sica.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007. Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_07.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. *Política nacional da educação especial na perspectiva de educação inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Portaria nº 1.472, de 25 de maio de 2004. Tornar sem efeito a Portaria 1179 de 2004. Brasília, DF, 2004f. Disponível em: <http://www.unigranrio.com.br/paginas/documentos/portaria_2004_1472.pdf> Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*, documento Orientador. Brasília: MEC-SEE, 2005e.

_____. *Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006*. Brasília: MEC-SEE, 2003a.

_____. Rede Nacional de Formação Continuada pelo MEC. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF, 2002a. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008. Brasília, DF, 2008b. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Resolução CD/FNDE nº 45, de 29 de agosto de 2011. Brasília, DF, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10038-resolucao-045-29082011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Brasília, DF, 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006c. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

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

_____. Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Brasília, DF, 2008b. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). *Inclusão educacional - pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C dos R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Lisboa: Universidade de Lisboa. 2014. Disponível em:

<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/análisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CARTOLANO, M. T. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, n. 26, p. 1-7, 2005. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127396003>>. Acesso em: 18 maio 2016.

COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE. *Deliberação sobre a formação inicial dos profissionais da educação*. Brasília: CONAE, 2014.

DOS SANTOS, P. S. M. B. *Guia prático da política educacional do Brasil*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION - EADSNE. *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

FABRÍCIO, N. M. de C.; SOUZA, V. C. B de; GOMES, E. E. A. de S. Perfil do professor inclusivo. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 117-125, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a03.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA. Universidade Estadual Paulista. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Coordenação de Vera Teresa Valdemarin. Araraquara: FCLAr/UNESP, 2007. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Coordenação de Marilda da Silva. Araraquara: FCLAr/UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PROJETO_PEDAGOGICO_CEE.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Resolução UNESP n. 145, de 17 de dez. de 2003. Araraquara: FCLAr/UNESP, 2003.

FAVERO, O. et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP & A, 2008.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FAVERO, O. et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-44.

FERREIRA, W. B. et al. *Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa*. [S.l.]: ONG Educação para Todos, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FAVERO, O. et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

_____. Intercultura e educação. *Revista Educativa*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/jun. 2003.

FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102191>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/03.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

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

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 169-179.

GALVE, J. L.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. *Adaptaciones Curriculares*. Madrid: CEPE, 2002.

GATTI, B. A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos (Relatório de Pesquisa)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação Social*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social (Relatório de Pesquisa)*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, mar. 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre a formação do professor para o Atendimento educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. In: GOMIDE, C. B.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs.). *Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2012. p. 111-120.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, Rio de Janeiro, v. I, p. 16-23, 2000.

GLAT, R. et al. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Instituição/editora, 2006. p. 235-244.

_____. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 29, p. 1-8, 2004.

GRASSI, T. M. *A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária*. 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GROSSMAN, P.; MCDONALD, M. Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Education Research*, n. 45, p. 184-205, 2008. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/content/45/1/184>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

HOYLE, E. *Professionalism, professionalism and control in teaching*. *London Educational Review*, v. 3, n. 2, p. 13-19, 1974.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para formação de professores. In: BICUDO, M. V.; SILVA JR., C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 17-45.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 18-23, 2002.

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

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). *Inclusão escolar: pontos e contra pontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. dos S.; NASCIMENTO, J. V. do. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 630-645, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000400011>. Acesso em: 25 mar. 2016.

MARIN, A. J.; ZEPPONE, R. M. O. O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula. *Olhar do professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 145-155, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: E.P.U., 1996.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

_____. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NOVOA, A. A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, Lisboa, ano 4, n. 1, p. 62-76, 1991b.

_____. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

_____. *O professor pesquisador e reflexivo*. [set. 2001]. Entrevistador: Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola, 13 set. 2001. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991a.

_____. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.

NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). *Inclusão educacional-pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 141-150.

OLIVEIRA, M. L. et al. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, set.-dez. 2011.

OLIVEIRA, S. E. et al. Inclusão social: professores preparados ou não?. *Polêmica - Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1-9, 2012. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>. Acesso em: 2 mar. 2017.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças em educação. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10589/10117>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

ONU. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman>. Acesso em: 18 maio 2016.

PICCOLO, G. M. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 22, n. 35, p. 363-374, set./dez. 2009.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Educar*, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

POKER, R. B. *Educação inclusiva e atendimento educacional especializado: ações em diferentes âmbitos*. Marília: UNESP, 2010.

POKER, R. B. P.; SANTOS, D. F. dos; PEREIRA, G. Formação do pedagogo na perspectiva educacional inclusiva: em questão a situação dos cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista - Unesp. In: CONGRESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2011, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia: Pró-Reitoria de Graduação UNESP*, 2011. p. 4950-4962.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de (Orgs.). *Educação Especial: Do Querer ao Fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROSSO, S. D.; CRUZ, H. L.; RÊSES, E. da S. Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-113, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200009>.

Acesso em: 25 abr. 2016.

SANTIAGO, R. V.; VILELA, M. das D. L. Construindo caminhos para a educação inclusiva. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, V., 2008, Belo Horizonte. *Anais... Belo Horizonte: PROEX, PUC Minas*, 2008. Disponível em:

<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Vseminario/Anais_V_Seminario/educacao/comu/CONSTRUINDO%20CAMINHOS%20PARA%20EDUCACAO%20INCLUSIVA.pdf>.

Acesso em: 30 abr. 2016.

SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de alunos com deficiência. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

SANTOS, M. P. dos. Formação de professores: exercitando propostas de inclusão. *LAPEADE – FE/UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a. Disponível em:

<www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Forma%20prof%20Exercit%20Prop%20de%20Inclusao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. *Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva*. 2007. 118 f. (Relatório Final da Pesquisa) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007b.

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

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *HISTEDBR*, Campinas, 25 ago. 2005. (Projeto de Pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. A escola inclusiva - estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education* (Print), v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

_____. *Estrategias organizativas y curriculares en el marco del contexto brasileño*. Guadalajara: Centro de Profesores, 2011.

_____. La formación del profesorado de primaria para la atención a la diversidad. Pasado, presente y futuro. In: CONGRESO INTERNACIONAL, XII., y JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN ESPECIAL, XXXII., 2015, Madrid. *Actas...* Madrid: Editora de la Universidad Complutense de Madrid, 2015a. v. 1, p. 93-104.

_____. La formación del profesorado para atención a la diversidad. Reflexiones para el cambio. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, II., 2015, Alcalá de Henares, España. *Actas...* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2015b. v. 1, p. 10-18.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2013.

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

SILVA, A. N. et al. *Formação de professores no Brasil*. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, J. P. da. *Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública*. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, L. M. da. *Educação Inclusiva e formação de professores*. 2009. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SILVA, M. O. E. da. *A análise de necessidades na formação continuada de professor: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

SILVA, M. R. *A formação de professores de atendimento educativo especializado de Goiás*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien-Tailândia. Paris: UNESCO, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VALE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente a inclusão. In: NUNES SOBRINO, F. de P. (Org.). *Inclusão educacional-pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 99-116.

VITALIANO, C. R. (Org.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010.

6.2. Durante o Curso de Pedagogia, nos períodos de estágio, você viu como se trabalha na atenção específica com metodologias para a diversidade?

Sim [] Não []

Se a resposta for afirmativa, por favor, detalhe:

7. Durante o Curso de Pedagogia, você participou de alguma atividade de formação (palestra, curso, congresso,...), dentro ou fora da UNESP, ou buscou por seu interesse e iniciativa, Materiais como: leituras, vídeos, filmes etc., sobre a temática de Escola Inclusiva. (Escreva o nome da atividade e quando e onde foi realizada).

8. Você se sente preparado(a) para atuar numa escola inclusiva como regente de sala de aula com alunos em diferentes condições de aprendizagem?

Sim () Não ()

Justifique:

9. a) O que você entende por ser professor na atualidade?

b) Você pretende atuar na área da educação como professor regente de sala de aula?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo em que nível?

Infantil () Fundamental () Médio () Superior ()

Justifique sua escolha.

10. O que você propõe para melhorar a formação do futuro graduando de Pedagogia em matéria de inclusão escolar?

Elenco de Disciplinas do Curso de Pedagogia – FCLAr -UNESP

1º ano	1º semestre	Filosofia da Educação I	2º semestre	Filosofia da Educação II
		História da Educação I		História da Educação II
		Sociologia da Educação I		Sociologia da Educação II
		Estrutura e Funcionamento da Educação Básica		Pedagogias da Infância
		Psicologia da Educação I		Psicologia da Educação II
2º ano	1º semestre	Filosofia da Educação III	2º semestre	Socioantropologia, Cultura e Escola
		História da Educação III		Didática I
		Educação Infantil: Creches		Educação Infantil: Pré-escolas
		Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches		Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escolas
		Psicologia da Educação III		Educação Especial
3º ano	1º semestre	Política Educacional Brasileira	2º semestre	Filosofia para Crianças
		Teoria e Prática do Currículo		Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional
		Didática II		Gestão Educacional
		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização (Teoria e Prática)		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia (Teoria e Prática)
		Ação Pedagógica Integrada		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências (Teoria e Prática)

4º ano	1º semestre	Linguagens em Educação	2º semestre	Coordenação Pedagógica
		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Teoria e Prática)		Educação Fundamental: Anos Iniciais II
		Educação Fundamental: Anos Iniciais I		Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental II
		Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I		Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância
		Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática (Teoria e Prática)		Formação de Identidade e Escolarização

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Formação Inicial de professores e escola inclusiva.

As informações contidas nesta folha, fornecidas pelos pesquisadores Maria Odete de Mattos e Prof. Dr. José Luis Bizelli têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

Natureza da pesquisa: Esta pesquisa tem como finalidade fazer uma análise da formação dos alunos do curso de pedagogia na UNESP-FCLAr 2013-2016 numa perspectiva inclusiva. Para isso, num primeiro momento analisamos o PPP e os programas das disciplinas em escola inclusiva. Agora, através deste questionário visamos obter informações sobre vossas vivências formativas que nos facilitem conhecer nosso objeto de estudo. A partir de então, faremos uma análise da formação dos alunos do curso de pedagogia, e desta análise obter informações específicas sobre este aspecto nos planos curriculares e tirar conclusões.

Participantes da pesquisa: Alunos do último semestre do curso de pedagogia da UNESP-FCLAr.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você irá contribuir para o conhecimento da realidade da formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP-FCLAr. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Riscos e desconforto: Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, não oferecendo riscos aos participantes. Existe um desconforto e risco mínimo para você que se submeter a este questionário derivado de suas colocações, porém nada importante, pois será garantida a confidencialidade. Caso exista algum desconforto de sua parte, poderá ser atendido(a) pelos pesquisadores ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, (localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br). A participação nesta pesquisa não traz complicações legais.

Confidencialidade: Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação na pesquisa: Formação Inicial de professores e escola inclusiva, é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Araraquara, ____/____/____

Assinatura dos Pesquisadores: _____

NOME E CONTATO DOS PESQUISADORES:

Maria Odete de Mattos – (11) 991439941 mom.t.t@hotmail.com

Prof. Dr. José Luis Bizelli – (16) 997818113 bizelli@fclar.unesp.br
