

Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA FORMAÇÃO DOCENTE À
PRÁTICA PEDAGÓGICA
OPINIÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2017

Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA FORMAÇÃO DOCENTE À
PRÁTICA PEDAGÓGICA
OPINIÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral nº 50/2018 com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professor Doutor óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Orientadora: Prof^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2017

DEDICATÓRIA

A Deus, autor e consumidor da minha fé, Senhor Jesus Cristo, que entregou sua vida em favor da minha e me concedeu a honra de ser chamada sua filha, o qual capacitou-me a realizar este trabalho e deu-me a oportunidade que sempre sonhei de poder concluir o curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Aos meus pais, João Cordovil e Sônia Cordovil. Que sempre me incentivaram a prosseguir nos meus estudos e abdicaram de muitos sonhos a fim de que eu concretizasse aos meus. Que eu possa dar-lhes um pouco de alegria por este trabalho e outros que espero poder concluir. Pois são frutos da abdicação e amor incondicional que vocês têm por mim.

À minha filha Greicy Cordovil, pelo apoio e paciência em alguns momentos que estive ausente por esta estudando.

Ao meu esposo Alfredo Vasconcellos pelo apoio na conclusão desta etapa final do meu curso de mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Prof. Doutora Isabel Sanches, pela oportunidade de usufruir da sua maneira sábia e especial de ensinar, por ouvir minhas indagações e acreditar no meu trabalho. Sou imensamente grata pelas oportunidades que me proporcionou e pelo amparo nas horas difíceis, pois este trabalho de investigação representa o virar de uma página. A sua concretização não teria sido possível sem o vosso apoio.

A todos os Mestres e Doutores da Universidade Lusófona/Instituto de Educação, pela dedicação, competência e generosidade.

RESUMO

O presente estudo incidiu sobre a educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica de professores do ensino fundamental I em uma unidade educacional da Rede Municipal da cidade de Manaus-Amazonas no ano letivo de 2016 a 2017. Teve como objetivo compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental I, de uma unidade educacional da Rede Municipal da Cidade de Manaus. Buscou-se na literatura atual subsídios para discorrer e possibilitar reflexões sobre a inclusão, assunto que tem provocado incansáveis debates no Brasil, sobretudo a nível educacional. Para isso, buscaram-se artigos de autores que abordam a mesma temática, o que nos possibilitou clarificarmos conceitos sobre a educação inclusiva, a necessidade de formação continuada de professores e as suas práticas, diante da realidade da rede pública de educação inclusiva. Utilizou-se a pesquisa qualitativa como metodologia. O instrumento utilizado para coleta de dados no estudo foi a aplicação de um questionário com perguntas aberta e fechadas, com quatro blocos de questões: Informações Pessoais, Formação, Inclusão e Práticas Pedagógicas. A partir da análise dos dados constatou-se que os docentes consideram a necessidade de mais investimento e capacitação para professores que trabalham com alunos com NEE. Denota-se, portanto, que para os professores a formação continuada tem mais a ver com as questões práticas da sala de aula do que com questões do campo teórico. Os resultados evidenciaram que os professores consideraram que não têm conhecimento suficiente para trabalharem com alunos com NEE. Concluiu-se, em termos gerais que os professores consideram a sua formação inicial e continuada pouco adequada no que se refere à implementação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Necessidades Educacionais Especiais; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present study focused on inclusive education, teacher training and pedagogical practice of elementary school teachers I in an educational unit of the Municipal Network of the city of Manaus-Amazonas in the academic year 2016 to 2017. It aimed to understand the relationship between inclusive education, teacher training and pedagogical practice of Elementary School I teachers, from an educational unit of the Municipal Network of the City of Manaus. In the current literature, we sought ways to discuss and make possible reflections on inclusion, a topic that has provoked indefatigable debates in Brazil, especially at the educational level. For this, we searched for articles by authors that approach the present study, which enabled us to clarify concepts about inclusive education and the need for continuing teacher training, given the reality of the public inclusive education network. Qualitative research was used as methodology. The instrument used for data collection in the study was the application of a semi-structured questionnaire with open and closed questions, related to teacher training to work with students with SEN. From the analysis of the data it was verified that the teachers consider the need for more investment and training for teachers working with students with SEN. It is pointed out, therefore, that for teachers, continuing education has more to do with the practical questions of the classroom than with those who are born of the theoretical field and later reflect in their school routine. The results showed that the teachers considered that they did not have enough knowledge to work with students with SEN. It was concluded, in general terms, that teachers consider their initial and continuing education to be inadequate with regard to the implementation of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education; Teacher training; Special educational needs; Pedagogical Practice.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	3
AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
ÍNDICE GERAL.....	7
ÍNDICE DE SIGLAS	9
ÍNDICE DE TABELAS	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	11
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	12
INTRODUÇÃO	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO.....	18
1.1. Aspectos conceituais da Educação Inclusiva	20
1.2. Aspectos legais da Educação Inclusiva brasileira.....	25
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA..	28
2.1. Histórico da Formação Inicial e Continuada.....	28
2.2. Aspectos Legais da Formação Inicial e Continuada	33
2.3. Aspectos da Legislação do Sistema Municipal.....	38
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DOCENTES, PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
4. PESQUISA EMPÍRICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
PARTE II - DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS	53
1. PROBLEMÁTICA	53
2. OBJETIVOS.....	55
2.1. Objetivo Geral	55
2.1.1. Objetivos específicos.....	55
PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	56
1. TIPO DE PESQUISA	56

2. <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	56
3. PARTICIPANTES NA PESQUISA.....	57
3.1. <i>Perfil dos docentes</i>	57
4. INSTRUMENTO DE PESQUISA	62
5. ETAPAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DE DADOS.....	64
PARTE IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
1. INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	66
2. APRENDER A TRABALHAR COM A INCLUSÃO	67
3. DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO.....	69
4. SABER ATUAR NA SALA DE AULA, NUMA PERSPETIVA INCLUSIVA	71
5. EXPERIÊNCIA COM ALUNOS INCLUÍDOS EM SALA DE AULA	71
6. PROBLEMAS QUE LEVANTA A INCLUSÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA	72
7. NECESSIDADES DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM A INCLUSÃO.....	74
CONCLUSÕES	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICES	87

ÍNDICE DE SIGLAS

(NEE) Necessidades Educativas Especiais	14
(LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	14
(SEESP) Secretaria de Educação Especial	14
(MEC) Ministério da Educação.....	14
(UNESCO) Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.....	19
(UNO) Organização das Nações Unidas.....	26
(ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente.....	26
(CNE) Conselho Nacional de Educação.....	27
(CEB) Conselho de Educação Básica.....	27
(CEFAM) Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.....	33
(DOU) Diário Oficial da União.....	38
(PNE) Plano Nacional de Educação.....	41
(DCNEI) Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.....	42

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	41
TABELA 2 - PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS ESCOLAS COMUNS	43
TABELA 3 – RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	50
TABELA 4 – EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO	61
TABELA 5 - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO	63
TABELA 6 – OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO	66
TABELA 7 - COMO O PROFESSOR APRENDEU A TRABALHAR COM A INCLUSÃO.....	68
TABELA 8 - DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR	69
TABELA 9 - EXPERIÊNCIA COM ALUNOS INCLUÍDOS EM SALA DE AULA.....	71
TABELA 10 – PROBLEMAS PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA	72
TABELA 11 – NECESSIDADES DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM A INCLUSÃO	74

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GÊNERO DOS DOCENTES	58
GRÁFICO 2 - IDADE DOS DOCENTES	58
GRÁFICO 3 - TEMPO DE SERVIÇO DOS DOCENTES	59
GRÁFICO 4 – TITULAÇÃO DOS PROFESSORES	59
GRÁFICO 5 – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO	60
GRÁFICO 6 – PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA.....	60
GRÁFICO 7 –FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO.	61

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE ESCLARECIMENTO.....	88
APÊNDICE 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA (A)	89
APÊNDICE 3 – TERMO AUTORIZAÇÃO GESTOR (A)	90
APÊNDICE 4 – TERMO AUTORIZAÇÃO PEDAGOGO (A)	91
APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	92

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo norteador, compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e a prática pedagógica de professores do ensino fundamental I de uma unidade educacional da Rede Municipal da Cidade de Manaus.

O interesse pelo tema nasceu a partir da atuação docente em uma escola do campo na cidade de Manaus, onde se sentiu uma inquietação quanto à formação do docente, que atua diretamente em sala de aula com alunos com deficiência, e suas práticas pedagógicas no ensino fundamental I. O paradigma da educação inclusiva, analisado do ponto de vista histórico e conceitual, não pode nem deve ser definido como um movimento passageiro ou como modismo. Vale ressaltar que o princípio que fundamenta a Declaração de Salamanca é o de que toda criança tem direito à educação como meio de alcançar um nível adequado de desenvolvimento, em que características individuais, habilidades e necessidades, que lhe são particulares, serão respeitadas. Para isso, os sistemas de ensino devem ser organizados com vistas a atender também um público, cujas diferenças, entre os diferentes, podem ser mais acentuadas, os chamados alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale ressaltar que a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores, de que as teorias não são suficientes para o saber lidar com os alunos de necessidades educacionais especiais, revelados no âmbito escolar.

Como é sabido, vivemos em um momento em que a educação inclusiva é mundialmente discutida. Sabemos que a legislação é clara, quanto às obrigatoriedades para apoiar e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Porém, o recebimento não é suficiente, os alunos com necessidades educacionais especiais precisam ter condições de aprendizagem para poderem desenvolver suas potencialidades. Para tanto, é necessário que o docente esteja devidamente preparado e aberto para interagir e compreender os alunos com Necessidades educacionais especiais (NEE). A qualidade do trabalho do professor requer

inovação na formação inicial e continuada, considerando fator que determina a potencialidade do docente.

Souza (2006, p. 19) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”.

As teorias e práticas carecem de renovação e avaliação quanto às demandas educacionais possibilitando ensinar e aprender.

O que norteou esta dissertação foi a preocupação de compreender a formação docente e as práticas pedagógicas: a LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96 reforça quanto a formação continuada do professor é necessária. Também esta reconhece a importância da inclusão no artigo 59: “que os sistemas de ensino regular recebam alunos com necessidades educacionais especiais”. No inciso III evidencia a necessidade da “formação docente com especialização adequada [...] nos ensinos regulares capacitados [...]”. (MEC/SEESP, 2001, p 12). Ao refletir na formação continuada como propósito fundamental para o profissional docente no intuito de estimular a busca pelo conhecimento e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, foi o momento em que surgiram os questionamentos: o que devo fazer? Como se deve desenvolver um trabalho diferenciado com estes alunos? Como estou fazendo?

A incerteza e o medo foram de tal forma abrangentes que me impulsionaram a pesquisar, a buscar meios para facilitar o desenvolvimento de ensino e aprendizagem em sala de aula.

É precisamente em torno da questão da formação de professores para a educação inclusiva que se enquadra a temática do presente estudo. Trata-se de um assunto emergente da formação inicial e continuada do ensino fundamental I e da ação profissional desempenhada pelos professores do ensino regular com alunos com NEE. Na abordagem à temática da educação inclusiva, as formações de professores, surgem lacunas sentida em nível da preparação em contexto de formação inicial e continuada para atender as especificidades da população estudantil aqui em questão e da importância dessa preparação para desenvolver um ensino adequado e de qualidade.

Com a realização deste estudo procuramos compreender se e como a formação dos professores influencia nas suas concepções e nas suas atitudes e práticas, relativamente à inclusão de alunos com NEE.

Tardif (2010) afirma que dentre as diversas profissões, a de professor é uma das mais complexas, precisa de dedicação e muito estudo, sendo que a cada dia, surgem novas experiências, novos termos, uma vez que tudo está em constantes mudanças.

Configura-se a formação do professor uma capacitação e valorização do desenvolvimento profissional tanto dos professores quanto das instituições em que estão inseridos, visando a qualidade de ensino e o desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada aluno.

Conforme Zimring (2010, p. 32-33) para obter uma educação com qualidade é necessário:

- a) um ambiente de confiança na sala de aula, no qual a curiosidade e o desejo natural de aprender possam ser nutridos e realçados;
- b) um modo participatório de tomada de decisão em todos os aspectos da aprendizagem, no qual alunos, professores e administradores desempenhem um papel;
- c) auxiliar os estudantes a se prezarem, a aumentar sua confiança e autonomia;
- d) desvelar a emoção existente na descoberta intelectual e emocional que levam os estudantes a quererem aprender pelo resto da vida;
- e) desenvolver nos professores as atitudes [...] para facilitar a aprendizagem;
- f) ajudar os professores a evoluir como pessoa, a encontrar uma satisfação plena em sua intenção com os que aprendem.

O objetivo do professor em sala de aula é promover a aprendizagem, autonomia, cidadania, tomada de decisão e curiosidade em aprender, auxiliando o educando a desenvolver a descoberta de suas habilidades educacionais.

A inclusão de alunos com NEE em escolas regulares é uma realidade na qual as qualidades de ensino e da aprendizagem se confrontam conduzindo a equipe de profissionais a refletirem em suas práticas pedagógicas. O professor precisa encontrar modos de intervenção pedagógica ou adequar as suas práticas no sentido de chegar até o modo peculiar do aprender de cada aluno.

Diante deste contexto, o objetivo principal foi compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica de professores do ensino fundamental I.

A formação inicial e continuada aumenta os conhecimentos e está relacionada ao desempenho profissional, tornando-se imprescindível a atualização e o aperfeiçoamento constante. A formação docente pode proporcionar ao futuro professor um conhecimento

válido para orientar suas atitudes interativas no processo de busca permanente pelo conhecimento, em função das mudanças que a sociedade produz.

É importante destacar que, em termos estruturais, trata-se de um trabalho composto por quatro partes, sendo a primeira dedicada ao enquadramento teórico, em que se faz uma breve contextualização e conceituação da educação inclusiva e alguns aspectos legais brasileiros; a formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas, bem como uma recolha de estudos empíricos sobre a temática.

A segunda e terceira partes são relativas à problemática, às questões norteadoras e ao enquadramento metodológico. Na quarta parte, são apresentados e discutidos os resultados da investigação, seguindo-se as conclusões, onde se pode compreender que o trabalho educativo é uma atividade internacionalmente dirigida por fins.

Indubitavelmente estamos em um momento que exige uma reflexão sobre o papel da escola que consiste em desenvolver uma educação de fato, junto aos alunos com NEE, tendo que repensar toda a organização política-ideológica da escola, esclarecendo seus objetivos e função social, assumindo a sua tarefa de ensinar garantindo o ensino e a aprendizagem com qualidade.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para compreendermos a posição da Educação Inclusiva: da formação à prática docente de professores do Ensino Fundamental I, é necessário contextualizar o momento importante vivido pela sociedade com as questões da Educação Inclusiva e os reflexos educativos.

A Educação Inclusiva na sociedade atual à qual são atribuídos avanços nas discussões sobre a temática, partindo dos principais focos no contexto histórico da Educação Inclusiva, há um movimento circular entre educação inclusiva, práticas pedagógicas e políticas públicas, isto indica a responsabilidade de todos no que tange mudar a visão de uma sociedade excludente. A Declaração de Salamanca (1994) tem como diretriz que as escolas regulares constituem os meios legais de orientação inclusiva para combater a discriminação dentro e fora das escolas. Os reflexos educativos referem-se ao ensino, aos métodos aplicados para o desenvolvimento das habilidades cognitivas no indivíduo, tornando-o crítico e reflexivo.

O desenvolvimento do trabalho docente é de extrema importância para o processo educativo do educando para prepará-lo para o convívio em sociedade, como cidadão reflexivo, crítico e ativo que participa da sociedade na qual está inserido.

A prática pedagógica tem uma relevância no desenvolvimento educativo de ensino aprendizagem englobando todos os aspectos teóricos e práticos como processo de aprendizagem, pois favorece o docente no desenvolvimento do seu trabalho, facilitando o aprendizado do aluno.

Para Santos (2008), o educador é a chave do processo educativo, para tanto, é preciso ter sensibilidade e sutileza. A escola tem a missão de promover a formação intelectual e moral de forma harmoniosa do educando, para que possa torná-lo um fator de progresso individual e social.

Para Libâneo (2015, p. 33),

A escola e o sistema educativo em seu conjunto, podem ser considerados como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento humano das novas gerações.

Neste sentido, considera-se que o papel da escola é o de socializar o conhecimento, pois ela tem dever de atuar na formação moral dos alunos. É essa soma de esforço que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão, além de percorrer várias direções na formação do homem racional que o leva a autonomia no que se refere ao modo de pensar e agir. A escola é o lugar onde o aluno deverá encontrar os meios corretos de se preparar para realizar seus projetos de vida. A qualidade de ensino é, portanto, condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto moral. Sem uma educação integral o aluno poderá ver seus projetos frustrados no futuro.

Nas escolas inclusivas todos os alunos estudam juntos, em salas de aulas do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e às necessidades de todos. A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (Sanches, 2011b).

Ferreira (2005) enfatiza a importância do desenvolvimento das habilidades do ser humano. Segundo a mesma autora, a escola inclusiva trabalha baseando-se na defesa de princípios e valores éticos, na projeção dos ideais de cidadania e justiça.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO

Em 10 de julho de 1994, houve a Conferência Mundial de Educação com 92 países e 25 organizações internacionais, da iniciativa da UNESCO, em Salamanca (Espanha). O princípio da Educação Inclusiva foi adotado nesta Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais (1994), onde se afirmou que a “Educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos - receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas” (Fávero, 2009, p. 03).

Constata-se a preocupação de acordo com os escritos no documento da Unesco (p. 12): “a Declaração de Salamanca defende que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias”, com o propósito de construir uma sociedade inclusiva e atingir educação para todos.

Na mesma linha, sugerem que estas escolas podem proporcionar educação eficiente para a maioria das crianças, melhorando a qualidade educacional e, conseqüentemente, o custo-benefício de todo o sistema da educação básica.

A Educação Inclusiva inicia-se com a Declaração de Salamanca (1994), quando se ressalta a necessidade de uma educação de qualidade para todos, entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola que consiste não apenas na aceitação, como na valorização de todos igualmente, resgatando os valores culturais e respeito do aprender e construir. A mesma Declaração (1994, p. 6) caracteriza a inclusão dos indivíduos que possuem NEE como uma política de justiça social, conforme explicita: “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentes das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”.

A escola verdadeiramente inclusiva trabalha baseando-se na defesa de princípios e valores éticos, na projeção dos ideais de cidadania e justiça, visando uma promoção de práticas pedagógicas contemplando o aluno, individualmente, em sua maneira particular de ser, o processo de aprendizagem com compromisso, comprometimento e empenho e a comunidade escolar, afirmando o direito de todas as pessoas à educação.

Com base na Declaração de Salamanca, a educação inclusiva, tem exigido que a sociedade torne-se mais acolhedora.

Para Ferreira (2005), a inclusão envolve a valorização da diversidade que reforça habilidades necessárias do ser humano, baseando-se nos valores éticos e nos ideais da cidadania. A Educação Inclusiva envolve vários segmentos da sociedade, possibilitando que os educandos possam sentir-se parte do ambiente escolar, aceitos e apoiados.

Sampaio (2002) fomenta para nossa reflexão, referindo-se a Vygotsky (1997), as contribuições da “teoria histórico-cultural”, buscando a articulação com a educação inclusiva a importância da heterogenidade na sala de aula cujo papel consiste na socialização do saber.

Frente a este paradigma educativo a escola tem a obrigação de atender todas as crianças sem exceção, com uma visão holística, pluralista, democrática e de qualidade.

Portanto, a escola tem a função de receber e ensinar todas as crianças, jovens e adultos independentemente de suas condições, adaptando os processos de ensino aprendizagem, bem como a estrutura física da escola às necessidades de seus alunados. Nesse sentido, inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao usufruto, bem como o exercício dos direitos a todos.

Estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma igualdade de oportunidades, o que constitui um dos princípios orientadores da escola inclusiva (UNESCO, 1994). O princípio da inclusão baseia-se na premissa de que a escola é para todos, possibilitando aos alunos com necessidades educativas especiais a frequência e permanência nas turmas regulares onde todos têm os mesmos direitos, independentemente das características que possuem e das necessidades que possam vir a demonstrar no seu percurso escolar.

1.1. Aspectos conceituais da Educação Inclusiva

Mitler (2003) conceitua a educação inclusiva como socialização e a construção de conhecimento como um todo, envolvendo a solidariedade, respeito e flexibilidade no campo educacional e social.

Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009, p. 17) ressaltam que a palavra inclusão na área educacional significa uma escola para todos e se refere “ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou escola compreensiva, e a construção de abordagem de ensino e aprendizado dentro dela”. Acrescentam ainda:

O movimento escolar compreensivo na Inglaterra, assim como a tradição Folkeskole na Dinamarca, a tradição da escola comum nos Estados Unidos e o sistema educacional obrigatório unificado em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos, capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada (FÁVERO et al, 2009, P.179).

Não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reivindicá-lo, toda vez que as nossas diferenças forem motivos de exclusão, e discriminação, limitação de possibilidades, na escola e na sociedade em geral. Mantoan e Prieto (2006, p. 5) afirmam que:

A discussão da igualdade na escola está contida no direito de todos à educação. Esse direito é uma conquista democrática e está expresso em nossa Constituição Federal de 1988. Como assegurá-lo a todos os escolares brasileiros sem distinções de qualquer tipo, de natureza? Eis um tema de todo interesse para abrir esta série sobre inclusão.

O princípio da educação inclusiva baseia-se na igualdade e equidade, que implica nos avanços da conquista democrática, na colaboração e participação de toda a sociedade.

Mantoan e Prieto (2006, p. 6) ressaltam que:

direito à educação e à diferença na escola não é um problema típico das etapas do nível básico; no ensino superior ele também está cada vez mais sendo exigido e as universidades têm procurado atendê-lo, contornando-o com programas de cotas, com financiamentos, bolsas, oferecidas a todos os que necessitam de uma compensação inicial para que possam dar o primeiro passo na conquista das demais etapas de formação.

O tema inclusão escolar tem sido discutido por Werneck (1999, p. 32) “as escolas devem estar adequadas aos alunos, tornando meios favoráveis para todos, dispondo de recursos para enfrentar desafio”.

Rodrigues (2012, p. 89) afirma que:

a educação Inclusiva pode ser concebida como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagens.

A educação inclusiva não trata apenas de mudanças curriculares ou acesso de aluno com necessidade educacional especial, trata de mudanças de valores e práticas, um conjunto de procedimentos educacionais.

Martins (2006, p. 32) afirma que “[...] a inclusão supõe o abandono definitivo de práticas e relações sociais discriminatórias”, inserido num profundo processo de mudanças atitudinais de uns em relação ao outro. Para o autor a inclusão direciona o ser humano em dimensões sociais e políticas que vêm expandindo-se gradualmente na sociedade, favorecendo o desenvolvimento social, sendo a principal ideia da educação inclusiva a heterogeneidade, para adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. Os princípios da educação inclusiva como a diversidade cultural é o respeito das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo; a valorização da

diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todos os indivíduos; o “direito de participar e não de ficar de fora”.

Para Latas (2012, p. 18),

[...] a Educação inclusiva tem que partir da escola, do contexto educativo escolar para chegar ao contexto educativo onde esta se insere. Por isso, o desenvolvimento da educação inclusiva compete também aos gestores escolares, ao poder local, aos movimentos sociais e de cidadania, às associações e câmaras, que não podem trabalhar de forma isolada e desarticulada na consecução da mesma.

O autor nos mostra duas formas de desenvolver a educação inclusiva: agir e abordar as mudanças, visando à melhoria educacional; trabalhar em equipe, exigindo que a sociedade se transforme para respeitar, acolher e atender às necessidades de todos.

Mitler (2003) afirma que a educação inclusiva é um processo de reforma e reestruturação das escolas com base nas leis e diretrizes. A mesma é um processo gradual, no qual se resume em cooperação, solidariedade e respeito a todos.

Sanches (2011a, p. 15) ressalta que:

a educação deve processar-se em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias [...] atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, promovem uma óptima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo.

Fica evidente o compromisso político e engajamento do governo e políticas públicas perante as pessoas com NEE, de forma que garantam a efetivação da inclusão educacional através de recursos e atendimentos de qualidade no contexto educacional.

Para Carvalho (2004, p. 34) o ambiente escolar inclusivo “[...] vai além do eu, do nós [...]”. Sabe-se que esta mudança ocorre em um processo lento, a mesma exige da escola estrutura, mudança no processo educacional.

Sendo a escola, um espaço fundamental da manifestação da diversidade, decorrente da necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados, Sanches (20011a, p. 50) afirma:

A Educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades porque o acto educativo se centra na *diferenciação curricular inclusiva* construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural [...].

Desta forma, o movimento de inclusão traz como um silogismo básico, proporcionar a educação para todos, uma vez que o direito do aluno com necessidade educacional especial e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. No entanto, sabe-se que a realidade desse processo inclusivo ainda é diferente do que se propõe na legislação.

Sá (2011, p. 18) ressalta que o paradigma da inclusão trata-se de não “[...] fechar as escolas dos diferentes para criar a escolas das diferenças [...]”. As escolas inclusivas, que estão sendo propostas, são escolas para todos desde que todos sejam semelhantes em desfrutar dos seus direitos nas suas demandas, ou seja, a chamada escola inclusiva independentes das suas diferenças.

Todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

Sanches (2011a, p. 267) assegura:

Uma escola que tem como objetivo incluir os seus alunos, quando se organiza, determina as regras de funcionamento e elabora os seus planos de atividades tendo como ponto de partida os direitos, os deveres, as capacidades e as necessidades dos seus alunos como um todo, considerando a diversidade dos mesmos.

Para que as mudanças ocorram significativamente, independentes da terminologia empregada, faz-se necessário provocar reações diferentes no pensamento e no sentimento das pessoas, ou seja, trata-se de uma verdadeira tomada de consciência da sociedade. Esta deve acontecer em consenso e união dos pais, professores e de gestores, pois todos os alunos estão em condições de educandos, e são aprendizes de uma escola que deve ser de boa qualidade para todos, que desenvolve políticas, cultura e práticas que valorizam a construção de um conhecimento compartilhado, garantindo a qualidade académica e sócio cultural sem distinção.

Mantoan e Prieto (2006, p. 96) conceituam: “Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.”

Ferreira (2005, p. 44) destaca que a inclusão engloba:

uma filosofia que valoriza diversidade [...] habilidades e necessidades do ser humano como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade [...] de aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

O autor refere-se ao progresso da comunidade e compromisso com os princípios e valores da cidadania através da interação, socialização e a construção do conhecimento. Mitler (2003, p. 25) sinaliza que a educação inclusiva “envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

Trata-se de uma reorganização da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, tendo em conta a diversidade dos alunos. A inclusão transcorre em dimensões humanas, sociais e políticas que gradativamente contempla a sociedade auxiliando no crescimento das pessoas e na reestruturação das ações e das práticas contra o preconceito.

Rodrigues (2000, p. 10) conceitua a educação inclusiva como:

uma evolução da escola [...] uma ruptura, um corte, com valores da educação tradicional. A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com ela para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Portanto, é compreendido que a educação inclusiva envolve socialização e aprendizado, trabalho em equipe, respeito, igualdade, direito, oportunidades educacionais para todos em um ambiente favorável, com uma educação com qualidade. A inclusão tornou-se uma dimensão na área educacional e social, defendendo o direito de todos os indivíduos, conscientizando-os a defender seus direitos na sociedade em que estão inseridos.

A Unesco (1994, p. 11) conceitua a educação inclusiva como uma educação “em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”. Compreende-se, portanto, que uma das mais importantes prioridades passa, precisamente, pela promoção e indução de dinâmicas transformadoras dos sistemas educativos, com o intuito de garantir uma maior equidade e igualdade de oportunidade a todos. Neste contexto, conclui-se que a

inclusão é um esforço de mudanças e melhorias da própria escola para proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, uma questão de direitos e valores, considerando e respeitando os estilos de aprendizagem dos alunos e acolhendo a diversidade de interesses, motivações, expectativas e capacidades de todos os alunos.

1.2. Aspectos legais da Educação Inclusiva brasileira

Cabe analisar que além da delimitação de políticas adequadas, também é imprescindível a viabilização das condições necessárias à materialização dessas políticas e a compreensão daqueles que entendem a educação como direito de todos. Não basta apenas colocar o aluno no ambiente escolar, é necessário trabalhar em conjunto com toda a sociedade, oferecendo uma educação capaz de transformar a sua realidade, construindo uma realidade com espaço para todos.

Neste sentido, as leis influenciam na superação de um modo de pensar ultrapassado, frente a uma nova configuração social. Assim, os documentos possibilitam a compreensão da realidade e seu contexto de elaboração mediante os princípios que determinam as orientações e diretrizes que os mesmos contêm.

Os documentos foram selecionados tendo em vista que o Brasil, enquanto país membro da ONU e subscritor desses documentos, reconhecem seus conteúdos e os tem respeitado na elaboração das suas políticas públicas. São eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala de 1999.¹

Conforme estabelecido nas Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2007, p.5):

IV – reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança.

Estabeleceram-se algumas diretrizes e orientações para a educação inclusiva, com objetivo de promover a inclusão educacional para todos os indivíduos.

¹ Os documentos aqui apresentados foram compilados do site do Ministério de Educação – MEC. Que estabelecem e orientam as políticas de Educação Inclusiva tanto no âmbito internacional quanto nacional. portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 estabelece no seu art. 53, que todas as crianças e adolescentes têm direitos à educação, visando o preparo para o exercício da cidadania. Fica claramente estabelecido no ECA o respeito aos princípios básicos da educação inclusiva.

Essas mudanças foram fundamentais na política educacional para favorecer o enfoque na educação inclusiva reafirmando os direitos de cada indivíduo ao desenvolvimento de suas habilidades e capacidades de aprendizagens, e na formação de atitudes e valores em que a sociedade está fundamentada.

Nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica, a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho de Educação Básica - CNE/CEB Nº 2/2001, art. 2º determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Neste sentido, a educação inclusiva é vista como uma solução capaz de aumentar a participação de todos os educandos no âmbito escolar e reduzir a exclusão tanto na escola como na sociedade.

O Decreto Nº 6.094/07 de 24 de abril de 2007. Estabelece dentre as diretrizes do compromisso todos pela educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, fortalecendo a inclusão dos alunos nas escolas públicas.

Os aspectos legais sobre a educação inclusiva (MEC/SEESP, 2001) garantem no art. I - da Constituição Federal que estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidade e sociabilidade e o respeito a pluralidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE)², Lei de n. 10.172/2001, estabelece objetivos e metas para a educação inclusiva das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No **Decreto Nº 7. 611** de 17 de novembro de 2011, no inciso I – a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

² As leis foram organizadas conforme o poder Federal, Estadual e Municipal.

O princípio fundamental da educação inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, assegurando aprendizagem destes com base na igualdade.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O sistema educacional conforme a lei nº 13.146, assegura e promove a igualdade de oportunidades, visando a qualidade para todos com ou sem necessidades educacionais especiais. Capacitando o cidadão e ensinando o respeito básico de condições sociais.

Assim, a escola inclusiva passa por desafios constantes de aprender uns com os outros de promover o desenvolvimento do indivíduo em compreender, aceitar, conviver, compartilhar os valores sociais, possibilitando a escola de reinventar e acolher a todos em escolas comuns, com bases legais, a educação inclusiva é uma conquista que ainda caminha lentamente trata-se de mudança de paradigma, uma cultura que precisa aprender a conviver com o diferente.

A educação inclusiva tornou-se uma construção estável e um desafio inevitável para uma educação de direito para todos.

Para que sejam promovidas respostas às necessidades a contento, faz-se necessário, ainda, esclarecer quem são os alunos que têm direito, segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007);

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), foi elaborada por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 55, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de

outubro de 2007. Esse documento encontra-se organizado da seguinte forma: Introdução, Marcos Históricos e Normativos, Diagnósticos da Educação Inclusiva, baseados nas Diretrizes da Política e as Referências Bibliográficas.

Portanto, perante marcos, acima, é possível compreender outro tempo marcado e delimitado para a Educação Inclusiva em especial para a Inclusão escolar, ou seja, uma escola para “todos”, onde todos e cada um têm o seu lugar e o seu tempo.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA

2.1. Histórico da Formação Inicial e Continuada

Para Martins (2006, p. 25) torna-se fundamental a análise histórica sobre a formação de professores:

É importante, quando se estuda a formação docente no Brasil, retroceder um pouco na história, não desconsiderando o fato de que apenas em meados do século XX é que começa o processo de expansão de escolaridade básica no país [...] esta expressão se processa, de maneira mais significativa, a partir das décadas de 1970 e 1980.

No olhar retrospectivo da história, é possível contemplarem-se as etapas marcantes do ensino, influentes no modo de atuação do professor.

Vergopolan (2011) relata a trajetória da educação no Brasil, traz à tona alguns momentos importantes da evolução educacional.

Com a chegada da família real portuguesa no Brasil, iniciou-se o marco histórico da educação no ensino superior. Os cursos foram criados fora da colônia e não eram teológicos. Eram cursos de medicina, engenharia e direito. A sede do império de Portugal foi instalada em 1808, por D. João VI, localizada na província do Rio de Janeiro.

Neste momento a família real percebeu a necessidade de mudar e estabelecer meios para que os filhos dos “senhores feudais”, tivessem a oportunidade de estudar no Brasil, já que eram enviados para estudarem na Europa ou na Corte Portuguesa.

Neste período, iniciou-se o ensino superior no Brasil para que os filhos da nobreza e dos senhores feudais pudessem começar e concluir seus estudos no Brasil.

Outro fato marcante na história da educação brasileira foi a construção do Colégio D. Pedro II no ano de 1938, para servir de colégio modelo aos demais. Assim,

foi implementada a reflexão do indivíduo capaz de discutir e criar as ideologias e movimentos no sistema educacional brasileiro.

Verificou-se uma nova visão da educação com o manifesto dos pioneiros, os quais defendiam a reforma de cada época, lutavam pela organização dos métodos educacionais, a valorização do indivíduo e sua criatividade.

Em 1931 foi estabelecido o Estatuto das Universidades Brasileiras, objetivando uma nova estrutura e remodelando a forma de trabalho de uma forma geral na reorganização do ensino profissional com a criação da Universidade de São Paulo (USP).

Conforme Saviani (2008, p. 25) a criação da USP fortaleceu o ensino superior no Brasil. Ao ser criada a UPS em 1934, definiu-se como espinha dorsal da nova instituição a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que na concepção de seus fundadores, assumia o caráter de alma mater da Universidade enquanto instituição integradora de todos os conhecimentos. Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter a formação específica exigida pela carreira profissional que viessem abraçar.

No decorrer dos anos as universidades têm se tornado importantes para a formação profissional, a soma de conhecimento adquirido nas diversas perspectivas históricas e sócio - culturais.

No dia 4 de abril de 1938, foi legalizado o curso de pedagogia no Brasil. Bissoli (2006, p. 11-12) faz a ressalva que a pedagogia foi único curso de seção:

O curso de Pedagogia foi previsto como único curso de seção de pedagogia que, ao lado de três outros os de filosofia, a de ciências e de letras com seus respectivos cursos, que compuseram as “seções”, fundamentais da Faculdade. Como “seção” especial foi instituída de didática, composta apenas pelo curso de didática. Foram fixados currículos plenos e também a duração para todos os cursos. Para formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de didática, formar-se-iam os licenciados no esquema que passou a ser conhecido “3+1”. O graduado que concluísse o bacharelado se quisesse faria um ano de didática e receberia o diploma de licenciado.

Institui-se então a dupla certificação inclusive na área de pedagogia, como padrão federal, com a adaptação dos currículos nas instituições. No parecer n. 252/69, apresenta um novo momento ao profissional da educação. “[...] com as seguintes habilitações, a serem oferecidas em nível de graduação: Magistério das disciplinas

pedagógicas do segundo grau, orientação, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.”

Baseando-se neste contexto histórico, observa-se um grande avanço nos sistemas universitários, visando à qualificação docente para que os mesmos possam desempenhar o seu papel com sucesso em sua vida profissional.

Vergopolan (2011, p. 01) relata:

[...] que durante muito tempo a formação inicial era considerada suficiente para a preparação do indivíduo e para sua vida profissional. Portanto, o avanço do conhecimento e o desempenho profissional, trouxe à tona a necessidade da formação continua na educação.

Na década de 1970, como consequência do fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, observa-se a valorização de princípios de racionalidades técnicas, da hierarquização de funções de planejamento e execução, assim, a formação inicial e continuada no Brasil teve um avanço significativo devido à modernização social, que exigiu recursos humanos qualificados para atender as demandas de um governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objeto da educação na época.

Em 1980 destacaram-se as dimensões sócio-políticas e ideologia de uma educação voltada para qualificação profissional, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico. Nessa década, com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma grande etapa na história brasileira marcada pela participação mais efetiva dos professores nas questões da educação.

Neste contexto entende-se a importância dos programas de formação inicial e continuada como forma de garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente.

A partir de 1990 iniciou-se a preocupação sobre as práticas pedagógicas e a questão da globalização da cultura e da economia, assim, como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes. Nessa época, vale destacar a influência de associações acadêmicas e profissionais das Universidades

Brasileiras, que reivindicaram que as formações inicial e continuada dos professores acontecessem nas Universidades.

Para Freitas (2007) a configuração da formação de professores no Brasil respondeu ao modelo de expansão do ensino superior na década de 90, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos órgãos Internacionais. A formação caracterizou-se pela criação dos institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos a distâncias de modo a atender a crescente demanda pela formação superior.

Brzezinski (2006) enfatizou como marco para a reflexão da formação docente, o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas (UNICAMP):

Em 1980 em São Paulo, realizou-se I Conferência Brasileira de Educação na Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com participantes de várias regiões do país, onde foi criado um comitê Nacional de Pró-Reformulação dos cursos de formação de educadores. No decorrer dos anos a educação tem passado por transformações, em 1982 surgiu Centro Específico de formação e aperfeiçoamento do magistério - CEFAM, estabelecido pelo governo federal para a formação de professores que em 1983, transforma-se em Comissão Nacional Reformulação dos cursos de formação docente. No primeiro Encontro Nacional de Belo Horizonte, em novembro do mesmo ano, iniciou-se a formulação dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores.

Neste encontro foi tratado a reformulação dos cursos de preparação docente, que foi promovido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESu/MEC, teve como resultado o documento que se tornaria referência básica para o encaminhamento das reflexões a respeito da formação docente.

Conforme Brzezinski (2006, p. 180): “a tendência de formar docentes [...] consolida-se em 1986, no II Encontro Nacional”. Assim, em 1986, o Conselho Federal de Educação elaborou uma resolução permitindo aos cursos de Pedagogia, formar técnicos em educação com habilitação para atuar como professor. E em 1990, a Associação Nacional para Formação Profissional de Educadores (ANFOPE) tem a

função de articular os comitês que passariam a ser criados, assim como as atividades de professores e alunos voltados para a Reformulação do curso de educação.

Glat e Nogueira (2002) afirmam que é preciso que os professores sejam preparados por meios de cursos de capacitação. Estes cursos poderão criar condições para que estes profissionais respondam às necessidades de seus alunos, incluindo aqueles com NEEs.

Prieto (2003, p. 80) confirma que:

[...] a formação adequada aos futuros profissionais com discussão sólida sobre as concepções de deficiência, mostrando modelo clínico, com ênfase no modelo social e o concomitante reflexo na práxis pedagógica, preparará terreno para que o aluno deficiente seja recebido em classe comum por um docente sensibilizado para a educação desse alunado, melhor preparado para assegurar-lhe a apropriação do conteúdo sistematizado e possibilitar a ele melhores circunstância social, pautada pela sua independência, respeito às suas decisões e direitos.

Sanches (2005, p. 303),

A dinâmica da educação inclusiva, assente numa revolução das mentalidades, para que todos e cada um tenham oportunidade de sucesso, não pode parar. A diversidade é uma riqueza e cada um tem o direito de ser diferente e de viver com os outros e com sua diferença, respeitando também os direitos dos outros [...].

Nesse mesmo sentido, Bueno (1999) aponta que:

Se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira. (BUENO, 1999, p. 12).

Portanto, a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva implica, não somente na inserção de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino:

2.2. Aspectos Legais da Formação Inicial e Continuada

Nas últimas décadas do século XX, um conjunto de movimentos sociais mobilizou-se em prol de uma educação voltada para transformação social. A Constituição de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 2010). Aliado a isso também se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões pessoal, política e social.

Conforme o Conselho Nacional de Educação no uso de suas atribuições legais, na Resolução (CNE/CP/2002, p. 1).³ No art. 9º, inciso 2º da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e a Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, baseadas nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001 de 17 de janeiro de 2002, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, decreta:

No art. 1º a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constitui-se de um conjunto de princípios, fundamentados e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Os aspectos legais são fundamentais para garantir a formação do professor para a capacitação e desenvolvimento de técnicas e dos instrumentos pedagógicos, em instituições com credenciamentos de cursos para a formação docente, conforme (CNE, 2000, p. 3):

A autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução.

Neste contexto o docente desenvolve o enriquecimento cultural, aprimora suas práticas e renova o uso da metodologia e estratégias.

³ CNE. Resolução CNE 1/2000. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção no D. O. U. de 4 de março de 2002, seção 1, p.8. Alterada pela Resolução. CNE/CP n. 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução [...] alterada pela Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/ n. 1/2000.

Na resolução CNE/CP, nº 1 de 18 de fevereiro de 2000, em seus artigos relacionados abaixo ressaltam a importância dos aspectos legais na formação inicial e continuadas dos professores:

O art. 3º a formação de professores que atuam em modalidades diferentes da educação básica, considera norteadores com o princípio de esclarecer que os professores necessitam desenvolver suas habilidades baseadas na estrutura curricular em uma visão holística epistemológica e traduz uma proposta ambivalente de conhecimentos pedagógicos, coerentes entre a formação oferecida e a prática esperada, desenvolvendo habilidades e valores em interação com a realidade e com os indivíduos, por meio dos conteúdos para construção das competências.

Já no art. 4º os cursos de formação são fundamentais, considerando o conjunto das competências necessárias à atuação profissional como norteadoras, tanto da proposta pedagógicas, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional.

O processo de formação inicial e continuada de ensino e aprendizagem serve como foco que mobiliza a ação, como aprender o processo de construção e conhecimento. Nesse contexto o ser professor exige saberes, que atualmente se vive na era do conhecimento e época de mudanças, a formação docente vem assumindo espaço na sociedade na perspectiva de melhoria dos atos pedagógicos e requer tempo e disponibilidade deste para constante aprendizagem.

No art. 5º a formação do professor deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica. Os desenvolvimentos das competências exige que a formação complete diferentes âmbitos do conhecimento do professor. Os benefícios que a formação docente acarreta às instituições educacionais asseguram a elevação da escola promovendo a interação entre a cultura, a escola e outras culturas no rumo de uma educação intelectual e comunitária, cuidando da formação e de qualidades morais, traços de caráter, atitudes e convicções.

É um processo no qual as pessoas são incluídas na sociedade, o professor é um profissional que desperta no ser humano as habilidades necessárias para as mudanças.

Neste aspecto, compreende-se que a formação do professor é indispensável para a execução de sua reflexão educativa, que constitui ao local de sua profissionalização

cotidiana no contexto escolar. Com esta visão induz o docente à busca constante do conhecimento.

Neste contexto, as competências referem-se aos domínios dos conhecimentos pedagógicos e aperfeiçoamento das execuções que estão baseadas na legislação vigentes e nas diretrizes curriculares da educação básica, que devem ser contempladas pelas modalidades de cada área de conhecimento, exigidos pela constituição, englobando questões norteadoras como culturais sociais e econômicas sobre o próprio desenvolvimento humano na sociedade.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 em seu art. 59 no inciso III - assegura a formação de professores visando a qualidade do desempenho profissional docente e no art. 61, a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento, a associação entre teoria e prática, mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiência anteriores.

Compreende-se que o processo de formação vem apoiar o docente nas suas aplicações pedagógicas que devem ser desenvolvidas com qualidade e crescimento intelectual dos educadores baseados nas Diretrizes que asseguram esses direitos aos professores. O processo de formação desenvolve o conhecimento da cidadania e fortalecimento da sociedade.

Verifica-se que nos artigos 62 e 63 se afirma a importância da formação docente para atuar na educação básica: far-se-á em níveis superiores em cursos de licenciaturas de graduações plena em universidade 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. As diretrizes afirmam que a formação docente, são características ousadas de saberes.

Observa-se que a LDB adotou os termos formação de profissionais da educação e formação docente, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre as teorias e as práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação.

Em 1996, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, lei Federal de número 9394/96, a legislação que norteou o cenário da formação de educadores.

Em 1996 foram instituídos modalidades de licenciatura, a formação para exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais, Ensino Médio na Modalidade Normal.

Inicia-se um marco histórico quanto à formação inicial e continuada do professor, passando por reformulações e adequações quanto às necessidades sociais e políticas. As Instituições de ensino Superior tiveram que se adaptar às novas exigências educacionais.

No século XXI, observa-se que a construção dos saberes passa a ser dominada por novas tecnologias, no espaço e no tempo, e a formação do profissional docente torna-se efetivamente, cada vez mais importante no processo educacional. O professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação inicial e continuada torna-se veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo.

Neste enfoque, compreende-se o histórico da formação inicial e continuada, uma teoria pertinente que dá base para inovação pedagógica, mantendo o compromisso com a construção da cidadania, transformá-la a partir da compreensão social da qual a sociedade evidencia sua perspectiva sobre a educação. A formação inicial e continuada constitui um novo pensar sobre a metodologia pedagógica, visando as relações do indivíduo e com a sociedade.

Para Freire (2003, p. 69), “[...] o conhecimento é um ato libertador do sujeito que com sua ação, é capaz de transformar o mundo”. O conhecimento é um instrumento essencial de construção da sua cidadania e do desenvolvimento social, a educação é um direito adquirido.

Estabelece-se na nova LDB (2006 p. 218) “que os professores tenham especialização adequada visando ao ensino aprendizagem de qualidade a todos”.

Pimenta (2000, p. 30) ressalta “[...] a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a continuada [...] é a reelaboração constante dos saberes”.

O Conselho Nacional de Educação estabeleceu e oficializou o processo contínuo de formação e ensino aprendizagem na formação inicial e continuada que tem por finalidade promover atividades para desenvolver no indivíduo um ser pensante, criativo, participante, democrático atuante na sociedade, contribuindo com seus saberes e métodos no ensino aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

O processo histórico indica que a concepção e as finalidades da formação inicial e continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo.

Em 2000, O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Em 30 de janeiro de 2009, publicou-se no Diário Oficial da União (DOU) a política nacional de formação de professores do Magistério da Educação Básica. Voltada para a modalidade da educação, destaca-se no documento a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, assim como a formação continuada, compreendida como componente essencial da profissão docente (BRASIL, 2009).

No parágrafo primeiro do art. 57 da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010, (CNE, 2010, p. 5) “a valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade, de modo que ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes [...]”.

Percebe-se que a legislação está voltada para a formação básica do professor, porém o presente artigo ocupar-se-á da formação na sua dimensão global. É certo que o profissional para exercer o papel de professor deverá, de acordo com a legislação vigente no Brasil, desenvolver-se ainda mais para exercer suas atividades com as exigências do mercado de trabalho.

Nesses aspectos legais da formação inicial e continuada, baseadas nas Leis e Diretrizes que influenciam bastante na postura docente e no seu desempenho profissional, nelas são definidos princípios para a formação de professores que estabelecem como função do sistema educativo proporcionar-lhes informações, métodos

e técnicas de caráter científico e pedagógico, assim como formação adequada para o correto exercício de suas funções, conforme estabelecido nos documentos legais.

A instrução docente tem o intuito de proporcionar ao professor o desenvolvimento de suas habilidades em sala de aula, qualificando-o e atualizando-o sempre para o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos educandos para ampliação das competências e o despertar da cidadania na sociedade.

2.3. Aspectos da Legislação do Sistema Municipal

Manaus é um município brasileiro, capital do Estado do Amazonas, o principal polo financeiro da região Norte do Brasil. É uma cidade historicamente portuária, localizada no centro da floresta tropical. Mediante as singularidades que apresenta, não pode ser desconsiderada na formulação da política educacional.

A Secretária Municipal de Educação elaborou uma proposta curricular para o Ensino Fundamental I, com objetivo de desenvolver intelectualmente o indivíduo, conduzindo-o na compreensão da realidade vivenciada no âmbito social e cultural.

Com base na Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passou a funcionar com nove anos de duração.

Inicia-se uma nova fase na educação brasileira, que tem a intencionalidade de permitir o acesso da criança à escola a partir dos seis anos de idade.

Em dezembro de 2010, publicou-se pelo CNE/CEB a Resolução de N. 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes para o funcionamento do ensino fundamental.

Mediante tais documentos a Proposta Curricular dos anos iniciais da Secretária Municipal de Educação além de contemplar os componentes curriculares da educação básica, organiza-se em blocos pedagógicos, 1º, 2º e 3º ano e séries complementares 4º e 5º ano, com valorização em temas diversificados e contemporâneos, conforme o art. 26 da Lei 9394/96. Esses temas sociais correspondem a questões urgentes para a sociedade levando-se em conta a realidade global do indivíduo, com o propósito de oportunizar a formação de uma cidadania responsável, participativa e reflexiva.

Neste sentido a proposta curricular articulou alfabetização na idade certa os quais serviram de referência para o processo de alfabetização e letramento em Bloco

Pedagógico, com base na Lei 9394/96 que tem por finalidade assegurar a formação comum para o exercício da cidadania a todos.

Deste modo a escola é obrigatória e tem o papel fundamental de formar uma sociedade para participar ativamente das diferentes esferas sociais, tornando necessário os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas utilizando como parâmetro, os atos motores, as operações mentais, as atitudes que favorecem a autonomia e os valores sociais.

No Brasil, a educação inclusiva teve seu aporte legal no artigo 208, inciso - III, de nossa Carta Magna a qual prescreve que o dever do Estado com a educação é de garantir o atendimento educacional especializado aos educandos, com necessidades educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 9 de julho de 2008, o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo equivalentes as emendas constitucionais à Constituição Brasileira. O art. 24 desta Convenção expressa a garantia de que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas nas comunidades em que vivem.

A presente publicação contempla os enunciados dos novos marcos normativos, resgatando o propósito presente na Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2010, o qual ganha destaque quando assinala que o grande avanço a ser produzido na década da educação será a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana, inclusive novo PNE.

Com base nas Leis, a Secretária Municipal de Educação organizou sua proposta que pressupõe o desenvolvimento das capacidades, podendo ser introduzido em um ano e aprofundado nos anos seguintes. A consolidação poderá ocorrer em mais de um ano escolar, uma vez que a aprendizagem exige um tempo maior para a apropriação.

A proposta foi organizada por eixos, capacidades, conteúdos, conceitos orientações didáticas, que orientam o planejamento pedagógico na unidade escolar, levando em deferência as capacidades dos estudantes o que deve ser introduzido, aprofundando e consolidado em cada ano do bloco pedagógico.

Nos artigos 8º, 23 e 32 da Lei de nº 9394/96 assegura o ensino fundamental em ciclos nos três anos iniciais que se torna a base para a qualidade educacional.

Direcionada à alfabetização e letramento estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental⁴.

⁴ 6 – Admite-se nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) o desdobramento do ensino Fundamental em Ciclos, no todo ou em parte. Desta forma compreende-se que dar-se á nos três anos iniciais do ensino fundamental. Portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf.

Tabela 1 - A organização do ensino da Secretária Municipal de Educação nos anos iniciais

ANOS INICIAIS				
BLOCO PEDAGÓGICO				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO

Secretaria Municipal de Educação, 2017.

Com base nessas matrizes legais, a Secretária Municipal de Educação vem trabalhando na efetivação dos direitos das Pessoas com NEE na perspectiva da educação inclusiva uma proposta pedagógica adequada a sua realidade e em conformidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Sendo assim, percebe-se que há um grande interesse em tornar a escola comum acessível a todos em âmbito geral.

A Secretaria Municipal de Educação organizou as disciplinas por eixos, ligados aos conteúdos as capacidades sistemáticas desenvolvidas em sala de aula com intuito de favorecer ao desenvolvimento do educando na direção apontada pela proposta curricular.

A Secretária Municipal de Manaus instituiu na sua proposta curricular, com base nos parâmetros para melhorar o atendimento a seus alunos com necessidades educacionais especiais baseando-se na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira nº 9.394 de dezembro de 1996 propõem mudanças expressivas no campo da educação brasileira em se tratando da educação inclusiva.

Conforme o Decreto nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI) baseado na conjectura da educação inclusiva.

Publicado na Portaria nº 0365/2013- (SEMED/GS, 2013, p.13) afirma que:

A educação inclusiva é aquela que possibilita o aperfeiçoamento da educação escolar a todos aqueles que assim desejarem independentes de sua deficiência, de sua cor, raça e etnia, de sua condição socioeconômica e cultural, de seu credo religioso e de sua idade, de suas condições físicas, mentais ou emocionais.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva demanda da escola um padrão de atendimento em que todos estão no mesmo momento de aprendizagem e possibilidades, que as ações da escola respeitem a individualidade de cada um.

Desta forma a proposta busca alavancar a luta pela garantia de sua efetivação, a partir da qual perpassam questões sociais evidenciando todo tipo de preconceito produzido pela sociedade.

Esse esforço é dever de todos e a educação, como possibilidade de transformações, é de importância vital podendo promover mudanças de atitudes e moldar caráter das novas gerações, o compromisso com os princípios sustentadores de direitos a todos.

A Secretária Municipal de Educação frisa que a educação inclusiva trata de um ensino de valores necessariamente aprendidos nas experiências de vida, nas relações ocorridas em todas as instituições, espaços sociais, entre todos esses contextos a escola é, por sua função social e educativa específica, um instrumento poderoso, pois por meio dela a educação inclusiva pode ser sistematizado, planejada e transmitida durante todo o período mais importante de formação das pessoas.

Para Freire (2004) os objetivos educacionais são metas, e os valores mais amplos que a escola proporciona-se a atingir, referindo-se às mudanças comportamentais no âmbito social.

A proposta pedagógica propõe e orienta as escolas a promoverem a educação envolvendo todos os atores da comunidade escolar, disponibilizando informações e promovendo oportunidades para que todos os alunos conheçam de formas significativas seus direitos nas dimensões sociais, políticas e cultural, tendo como eixo a luta pelos direitos, incentivando os alunos a buscarem uma visão crítica e tornarem-na posições de forma autônoma, preparando e educando para enfrentar as diversas situações no decorrer de suas vidas.

Conforme a Secretária Municipal de Manaus, o propósito é padronizar as dependências escolares às necessidades dos alunos da Educação do ensino fundamental I no período integral e implementando políticas para a demanda real do município através de recursos suficientes, adequação das escolas e criação específica para formação do professor. Onde, a secretária oferece cursos técnicos e livres de acordo

com as necessidades de cada município. Promovendo a democratização da gestão educacional, fortalecendo a inclusão e a educação com qualidade social para todos.

Sanches (2011) reforça que as legislações e as políticas governamentais promovem uma igualdade a todos para estarem em uma escola pública, gratuita e obrigatória de todas as condições necessárias efetivando a igualdade de todos no ambiente escolar.

Essas exigências passam a ter o educando como agente participativo, podendo transformar-se em cidadãos críticos e reflexivos.

Educar a todos dentro de um único sistema com o compromisso de proporcionar programas educativos adequados ao desenvolvimento de suas habilidades em função de suas necessidades.

No município de Manaus conforme a proposta pedagógica, a Política Pública tem fortalecido o sistema educacional com o compromisso e equidade, viabilizando o apoio do Governo Federal ao atendimento das pessoas com NEEs, em salas de aulas comuns.

Tabela 2 - Percentual de matrículas do ensino fundamental – anos iniciais de alunos com necessidades especiais nas escolas comuns

ANO	CLASSES COMUNS	
2007	30,3%	1.145
2008	55,7%	2.170
2009	54,7%	2.172
2010	63,8%	3.046
2011	71%	3.570
2012	76,7%	4.629
2013	78,1%	4.582

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação.

De acordo com os dados, da tabela 02, observa-se que a porcentagem de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns no Município de Manaus no ensino fundamental I, avançou significativo nesses últimos anos, 78,1%, com destaque em 2013.

Conforme a proposta pedagógica, na verdade, desde 2007, a porcentagem de matrículas dos alunos com NEE, em classes comuns tem crescido substancialmente. Isto demonstra que houve, nesse período, uma maior inclusão escolar, entretanto, ainda, é pouco para que se atinja a igualdade em nível nacional.

Mantoan (2006) assegura que a sociedade é construída por indivíduos diferentes, que se identificam no anonimato ou em grupos. Os alunos de uma sala de aula são membros da sociedade como qualquer um de nós.

A proposta pedagógica em conjunto com os aspectos legais procura respeitar as peculiaridades individuais de cada aluno. A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases do desenvolvimento. Ela tem o papel principal no desenvolvimento da consciência de cidadania no coletivo diversificado.

A Secretária de Educação Municipal elaborou sua proposta pedagógica com base legal no intuito de que cada sujeito é um ser singular, único, respeitando o processo de aprendizagem de cada um procurando atender a todas as suas especificidades. Visando ao ensino e à aprendizagem com qualidade a todos.

Conforme a proposta pedagógica da SEMED (2013, p 41) é necessário que tenhamos uma compreensão sobre alguns aspectos em relação à estrutura curricular no que diz respeito à organização das didáticas conforme a resolução de n. 07/10 CNE/CEB que destaca:

[...] a articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Sem dúvida, essa é uma concepção para ser trabalhada no processo de ensino e aprendizagem inter-relacionando o conhecimento das disciplinas com as realidades do contexto social ao qual a escola está inserida. O papel do professor nesse momento é essencial, pois, somente ele pode fazer o inter-relacionamento das disciplinas.

Na prática docente necessita articular o conteúdo programático de cada área de conhecimento, vinculando o conhecimento científico aos conhecimentos do cotidiano dos alunos. Os professores devem compreender que, no contexto da sala de aula, essas

vivências e saberes não podem ser ignorados e sim, compreendidos como significativos ao processo de aprendizagem dos mesmos.

Compreende-se o exercício didático-pedagógico decorrente do desenvolvimento de métodos e metodologias viabilizando ao ser científico discentes, considerando suas experiências cotidianas e, fazendo dessas, sua base de formação intelectual, é imprescindível que docentes se apropriem deste momento. Isso em razão de desenvolvê-lo com propriedade e autonomia, adotando a postura de intermediadores do processo ensino e aprendizagem, configurando a oportunidade para o desenvolvimento sociointeracionista com fins ao ser reflexivo que se almeja formar.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DOCENTES, PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A preocupação com relação às práticas pedagógicas tem permeado as discussões na educação quanto aos cursos de formação. Percebe-se uma real tendência ao enfatizar a teoria em detrimento da prática na construção de conhecimentos.

Para Sanches (2011a), a prática pedagógica está relacionada com as ações realizadas, as didáticas aplicadas para trabalhar com os conteúdos apresentados, suas teorias e definições, procurando semelhanças entre a maneira de fazer dos docentes e as realidades das salas de aulas.

Mendes (2008) ressalta que as práticas pedagógicas são ações teóricas refletidas no cotidiano que orientam o fazer docente em sala de aula.

As ações docentes nas salas de aulas não se desenvolvem isoladamente, elas precisam ser direcionadas a partir do conhecimento teórico norteado pelas práticas a serem exercidas no cotidiano escolar.

A Conferência de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) e seus princípios apresentadores de novos caminhos apontam para delinear práticas educativas com o compromisso e os resultados destas ações mediadas por países apoiadores do desenvolvimento educativo e suas práticas, adaptando e desenvolvendo em função dos alunos e seus desenvolvimentos cognitivos.

A Declaração de Salamanca marcou significativamente as práticas pedagógicas em atitudes e políticas em torno da educação, na qual se traçaram as orientações para execução da prática, enfatizando a necessidade de uma transformação dos sistemas

educativos. Essa adaptação das práticas pedagógicas modifica os fatores sobre o comportamento humano e as suas estruturas, ou seja, de uma maneira desafiadora.

Segundo Saviani (2008, p. 13) a prática pedagógica é:

O trabalho educativo inscrito no plano da cultura, que não é dada pela natureza, mas produzida pelos homens ao longo da história, e entendida como o ato de produzir direta e intencionalmente, em caso do indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Este processo histórico refere-se à construção do conhecimento inseparável da construção cultural humana, uma vez que o conhecimento nasce ao mesmo momento histórico em que surge a cultura, a partir da necessidade humana de produzir os seus próprios meios de conhecimento e de sobrevivência no âmbito social e educacional.

O ato educativo está ligado no processo de humanização, no qual os homens, por meio da apropriação do conhecimento, vão humanizando-se, e apropriando-se das múltiplas dimensões de conhecimentos como requisitos fundamentais ao meio social e educativo em que está inserido.

A aprendizagem profissional se efetiva na aplicação dos conhecimentos, no exercício das atividades que envolvem a docência. Assim, possuindo uma sólida base de conhecimento, o professor proporciona um amplo campo de aprendizagem para o ensino aprendido do aluno.

Coutinho e Wiggers (2012 p. 188 e 189) afirmam que:

A diversidade de situação que o docente enfrenta cotidianamente proporciona condições para construir uma experiência única, fazendo com que ele tenha uma prática diferenciada, apesar de o ponto de partida ser experiência socializada com muitos outros professores. As redes de relações interativas são a fonte de experiências, somos produtores da mediação de outros saberes cada um de nós. [...] Nas situações concretas de sala de aula, o professor ensina e aprende, demonstrando suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

Para adquirir os saberes docentes, ele precisa exercer a docência. Não se aprende sendo ouvinte ou vendo, é necessário agir sobre o ensino para aprender a ensinar.

Quando se prepara para a prática pedagógica apropria-se de saberes teóricos direcionados à prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar, conquistando a autonomia e assumindo a responsabilidade por seu próprio desempenho profissional.

Coutinho e Wiggers (2012) declaram que a prática pedagógica refere-se à forma como o docente produz as suas aulas, desde a elaboração de um planejamento à execução desta. O docente é um profissional munido de habilidades técnicas para saber realizar a sua prática, superando obstáculos, designando o que se sabe. A prática é realização do ato de ensinar no cotidiano, está em contato com o que estuda a teoria exercida na prática de ensinar.

Coutinho e Wiggers (2012, p. 193) evidenciam que: “o saber da prática profissional é um saber que o professor tem e nem percebe que tem; esse saber só se mostra na prática, ou seja, quando o professor age [...]”. As relações das práticas pedagógicas abrangem os conhecimentos e experiências vivenciadas por cada docente na sua vida pessoal. O conhecimento conduz o docente a uma reflexão de suas teorias e práticas em ação, visando à qualidade destas educativamente assegurando a diversidade da qual fluem diferentes tipos de estratégias norteadoras do ensino e aprendizado conforme as necessidades educacionais encontradas no âmbito escolar.

Ferreira (2014, p. 77) aponta que “[...] o professor precisa conectar-se com seus alunos, atendendo suas reais necessidades relativas aos aspectos de aprender a aprender, além de prepará-los para atender os desafios propostos pelas inovações [...] sociais”.

Os professores devem ser vistos como companheiros para o desenvolvimento de qualquer mudança educacional para que esta possa ser bem-sucedida nas suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Rodrigues (2012, p. 103) pondera a importância da existência de momentos reflexivos sobre a própria prática, “[...] a reflexão encontra-se ligada a uma atitude de investigação de permanente questionamento sobre a qualidade das experiências vivenciadas pelo professor. [...]” ele se torna um estudante do seu próprio ensino.

A reflexão constitui um momento de extrema importância para o crescimento do ensino e aprendizagem tanto do docente quando do discente. O sucesso do ensino transforma o sistema educacional e garante uma qualidade e efetivação no processo educativo desenvolvido em sala de aula. A melhoria na qualidade do ensino requer bons professores comprometidos com a difícil tarefa de ensinar que por sua vez, exige responsabilidades dos profissionais.

A identidade docente constitui-se com uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais construídos e é transmitida independente do contexto social ou cultural.

Desta forma, torna-se um grande desafio ao docente o cenário educacional vigente, o qual exige profissional qualificado e preparado para a diversidade social. Sabe-se das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos professores quanto à qualificação para atender uma demanda de alunos que precisam de direcionamentos nas práticas educativas regulares.

Segundo Glat e Nogueira (2002, s/n p.) é preciso que os professores tenham certas habilidades desenvolvidas através de cursos para a aquisição de condições a fim de executar suas práticas pedagógicas que possam responder às necessidades de seus alunos.

O desafio do sistema educacional é o de desenvolver uma prática centrada, para melhor atender a todo e qualquer aluno no ensino fundamental, independentemente de suas condições sociais e culturais. Vale ressaltar alguns desafios que são enfrentados pelos profissionais da educação atualmente.

Para Nunes (2008) as mudanças de paradigmas de conhecimentos nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Surgindo a partir disso, o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas com isso surgiu a necessidade de reavaliar os currículos tradicionais e as maneiras de ensinar em resposta aos desafios educacionais produzidos pelas mudanças econômicas e sociais.

De acordo com Bueno (2001 p. 33) o principal desafio docente na “intervenção pedagógica é readaptar a sua prática no sentido de alcançar o modo peculiar do aprender a fazer” respeitando as diferenças individuais e as dificuldades existentes em sala de aula. Diante desse desafio, torna-se necessário ao professor fazer sua própria reflexão sobre a natureza do trabalho pedagógico para não perder de vista os nortes educacionais.

Pode-se dizer que nos dias atuais a docência tem enfrentado tantos desafios como a desvalorização do seu trabalho, a falta de reconhecimento, uma qualificação que

possibilite aos profissionais desta área desenvolver suas técnicas pedagógicas com qualidade.

Alves e Garcia (2000) ressaltam que as escolas sempre têm projetos, portanto, os docentes têm dificuldades para detectar seu papel na escola à incerteza de como utilizar os métodos e técnicas para beneficiar o ensino apredizado do aluno. Embora os desafios são preocupantes, sabe-se que há um contingente de professores em sala de aula que lutam pela reorganização e suporte à profissão em melhoria da qualidade do ensino educacional.

Faz-se extremamente necessário analisar o processo de formação e suas práticas pedagógicas. Necessita-se, também, refletir sobre os desafios que os docentes enfrentam no seu cotidiano como a insegurança e o medo; isso significa que os professores devem se assegurar em uma cultura científica com base em ciências humanas e sociais no referentes à educação.

Nesse sentido, a profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-las das demais. A especificidade acadêmica tratadora dos saberes e do saber fazer, que remete a transmissão de conhecimentos, técnicas e o seu emprego, o profissionalismo. Por outro lado, há a especificidade pedagógica, humanista que nos conduz a vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades.

Perante os desafios e conflitos permeadores da função docente, a complexidade da educação no contexto da sociedade contemporânea, globalizada, multiculturalista, imersa em uma realidade complexa, requer do professor ações e conhecimentos polivalentes.

Demo (2004, p.18) “afirma que ser profissional da educação, hoje é acima de tudo saber continuamente sua profissão”. Entende-se então que se o professor deve ser um eterno aprendiz, sempre refletindo sobre suas práticas diárias, não só no trabalho, mas em todos os aspectos da vida. Com isso, constata-se que o professor nunca está pronto, acabado, mas sempre em processo de reconstrução de saberes.

Esses saberes foram marcados por profundas alterações ao longo dos tempos. As escolas atuais deparam-se com o desafio de responder de forma eficaz às necessidades específicas de cada aluno, de modo a garantir-lhes não só o ingresso, como o sucesso educativo. Para Rodrigues (2011), a igualdade de oportunidades sendo um dos valores

fundamentais e um dos pilares que sustenta a sociedade, cabe às escolas adaptarem-se no sentido de irem ao encontro das especificidades de cada aluno com NEE.

O fato da preparação dos futuros professores para desempenharem suas funções em escolas em contextos de mudanças constitui uma das finalidades da formação inicial que implica numa reflexão acerca do papel e o profissionalismo docente. Esteve (2001) afirma que há necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios que se colocam às escolas e, consequentemente, aos professores.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas e os desafios docentes, sobre a função do professor como profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, há de considerar-se a presença da responsabilidade político-social na docência, haja vista que a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores. Diante disto é necessário considerar novas perspectivas, para que seja possível adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação aos desafios do trabalho docente.

4. PESQUISA EMPÍRICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para nos fundamentar, buscamos uma abordagem empírica sobre a inclusão educacional, o papel do professor e da escola para atender as diversidades que se deparam nas salas de aulas e a melhor maneira de lidar com estas diferenças existentes. Foram selecionados dez trabalhos que constam da tabela 3.

Tabela 3 – Resultados da pesquisa sobre Educação inclusiva e a Formação dos professores

Endereço eletrônico	Autor	Título da pesquisa	Tipo de pesquisa/ Instituição	Ano	Palavras-chave
http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf	Vasconcelos, Cristina Raquel Melo	Formação de professores e educação inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel	Dissertação de mestrado Universidade Fernando Pessoa - Portugal	2012	- Necessidades Educativas Especiais - Educação Inclusiva - Formação de Professores - Percepções e Atitudes face à

					Inclusão
http://repositorio.ufpa.br/ispui/bitstream/2011/1656/1/Dissertacao_FormacaoInicialProfessores.pdf	Mesquita, Amélia Maria Araújo	A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA	Dissertação Universidade Federal do Pará	2007	Currículo Formação de professores Ensino superior Curso de Licenciatura Universidade Federal do Pará
http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/damascenod2006.pdf	Damasceno, Allan Rocha	Formação de professores os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrinho Porto.	Dissertação de mestrado/Universidade Federal Fluminense Faculdade de educação Programa de pós graduação em educação.	2006	Formação de professores; educação e escola inclusiva; necessidades educacionais especiais.
https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12154/1/Disserta%C3%A7ao.%20Telma.pdf	Oliveira, Telma Andreia Santos	Educação Inclusiva e a formação de professores.	Dissertação de mestrado/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra	2009	Fazer as palavras-chave: planos de formação das Escolas Superiores de Educação públicas.
http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese_Ana_Patricia.pdf	Silva, Ana Patricia da	Corpo, Inclusão/exclusão e formação de professores	Tese de doutorado/Universidade Federal do Rio de Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Programa de Pós - Graduação em Educação	2012	Inclusão em educação, formação de professores, dialética da inclusão /exclusão , corpo e identidade.
http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_katia_regina_xavier_da_silva.pdf	Silva, Kátia Regina Xavier da	Criatividade e inclusão na formação: Representações e Práticas Sociais	Tese de Doutorado/ Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	2008	Fazer as palavras-chave: formação inicial de professores de Educação Física com vistas a concretização do movimento da inclusão em Educação.

http://bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2004-11-19T07:49:43Z-235/Publico/DissAMCL.pdf	Leão, Andreza Marques de Castro	O processo de Inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo.	Dissertação/ Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas programa de pós graduação em educação especial.	2004	Fazer as palavras-chave: Educação Inclusiva e a formação de professores.
www.ufal.edu.br/unidadeacademicacedu/pos...e...e...m.../file http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gskrB-S-u4J:www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-g	Barros, Marcia Lucia Nogueira de Lima	Inclusão e formação docente: historia de vida de professores da rede pública Municipal de Maceió.	Dissertação/ Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação programa de pós em educação Mestrado em educação brasileira.	2009	História de vida, Inclusão escolar, formação docente.
http://www.unibe.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000083371.pdf	Guimarães, Ana Cristina	Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada.	Dissertação/ Universidade de Mestrado em Educação Uberaba	2004	Superdotados; crianças superdotadas ; professores; formação.
http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6518/000531211.pdf?sequence=1	Andrade, Simone Girardi	Ação docente , formação continuada e inclusão escolar.	Tese de Doutorado/ Universidade Federal do Rio Grande do Faculdade de educação programa de pós graduação em educação.	2005	Ação docente; formação continuada; processos de inclusão escolar.

De acordo com esta pesquisa, pode-se concluir que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais dependem não só da boa prática como da formação do professor, exigindo atitude e colaboração dos todos em relação aos alunos com NEE, a família, a comunidade, fatores socioeconômicos e socioculturais.

PARTE II - DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

1.PROBLEMÁTICA

Na concepção de Quivy e Campenhoudt (2008) a problemática constitui a abordagem teórica que o investigador decide para conduzir a pesquisa que pretende realizar e que conduz a prática. A construção de uma problemática traduz-se na formulação dos principais pontos de referências teórica da investigação.

As tendências das políticas e práticas educativas assentam-se no princípio da promoção da escola para todos. É esta filosofia pela qual se gera a escola inclusiva que se pretende ser atendida com uma estrutura educativa de suporte social aberta a todos, ajustando-se às condições específicas de cada indivíduo, aceitando as diferenças, apoiando a aprendizagem e promovendo uma educação diferenciada que atenda às necessidades e acolha aos alunos com NEE (UNESCO 1994).

Trabalhar com todos os alunos, atendendo as especificidades de cada um, não é uma tarefa fácil que possa ser implementada sem um suporte que auxilie a reflexão sobre o processo de inclusão. Diante da ausência de apoio às dificuldades com que as escolas vão deparando-se, respondem conforme sabem e podem em relação às situações diversificadas que surgem, frente à política da educação inclusiva.

Para Romanowski (2009, p. 138) “[...] a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais [...] para atuar no mundo e no mercado de trabalho”. Isso revela que os professores não se sentem seguros quando têm que lidar com alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Neste sentido, a insegurança pode estar relacionada com a falta de preparo.

Unesco (1994) ressalta a importância de preparar adequadamente todo o corpo docente para a educação inclusiva, constitui-se um fator-chave na promoção das escolas inclusivas. A realidade apresenta ao professor a necessidade formativa, no nível dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades para intervenção no decorrer das aulas, na compreensão do diagnóstico e no encaminhamento das situações de aprendizagens.

O sistema educativo deve ter como prioridade a formação docente, Monteiro (2000) ressalta que há muito a ser feito para que o corpo docente ao iniciar a sua

profissão possa gerir com segurança na questão da educação inclusiva. Neste ponto, considera-se que os professores se encontram pouco preparados para desenvolver um trabalho adequado com alunos com NEE. No sentido de tornar a educação inclusiva uma realidade.

Diante da complexidade e diversidade dos problemas apresentados no percurso escolar e a importância da formação docente no atendimento aos alunos com NEE, é imprescindível que produza um atendimento educativo mais eficaz aos mesmos. É precisamente com este objetivo que se pretende desenvolver esta investigação, com intuito de auxiliar no aprofundamento da temática da educação inclusiva: da formação docente à prática pedagógica do ensino fundamental I.

A questão que motivou a desenvolver este estudo prende-se ao fato de, apesar da generalidade dos docentes defenderem a educação inclusiva, a realidade revela que não estão preparados adequadamente para a sua implementação, devido à falta de formação.

Para Libâneo (2015, p. 39), as mudanças refletem sobre as ações pedagógicas:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continuada dos professores, nos locais de trabalho, em rede de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

As pessoas que estão nas direções das escolas, precisam auxiliar os professores a refletirem sobre as práticas, a examinar suas opiniões e valores sustentadores, bem como colaborar na modificação dessas opiniões tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade, e o processo de ensino à aprendizagem.

No início do ano letivo do ensino fundamental I do ensino básico, foram notórias as lacunas sentidas em nível da preparação para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no que se refere à efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a concretizar o objetivo desta pesquisa.

A partir desta problemática suscitou-se a seguinte questão de investigação cujo tema assenta-se precisamente nas necessidades de formação docente. Pois o professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento

comum a todas elas. Os professores com especialização adequada dará um atendimento especializado para a integração desses educandos nas classes ditas como comuns.

De acordo com Barros, Silva e Nogueira (2007) a questão de investigação deve ser concisa, com uma linguagem clara e simples evitando interpretações equivocadas, esta deve ser aberta, possibilitando mais do que uma resposta diferente.

A nossa questão de partida: *Como, no dizer dos professores do Ensino Fundamental I, se articulam a Educação Inclusiva, a formação docente e a prática pedagógica?*

2.OBJETIVOS

2.1.Objetivo Geral

Compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental I, de uma unidade educacional da Rede Municipal da Cidade de Manaus.

2.1.1.Objetivos específicos

1. Analisar o posicionamento dos professores face à inclusão de alunos com NEE, nas classes regulares.
2. Perceber quais as estratégias utilizadas pelos professores inquiridos, para trabalhar com os alunos com NEE, em sala de aula.
3. Caracterizar a formação dos professores, para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva.
4. Fazer o levantamento das necessidades de formação dos professores, para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva.
5. Analisar as convergências e discrepâncias entre a formação e as práticas, no dizer dos professores, através do cruzamento da informação.

PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa tem por objetivo norteador, compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e a prática pedagógica de professores do ensino fundamental I de uma unidade educacional da Rede Municipal da Cidade de Manaus. Para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa e quantitativa, através da utilização de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Fortin (2003) salienta que o método quantitativo da investigação orienta-se para a produção de dados comprovados, a investigação qualitativa está direcionada à perspectiva interpretativa, o que possibilita uma análise detalhada, compreensiva, sistematizada e aprofundada do tema em estudo.

Nesta investigação, assume-se a abordagem descritiva na planificação e no desenvolvimento prático da mesma, em conformidade com os parâmetros estabelecidos pela literatura, no que concerne à metodologia científica do trabalho de investigação, com a finalidade de garantir um processo sistemático e científico no procedimento metodológico.

O objetivo de um trabalho de investigação passa pela produção de conhecimentos, sendo fundamental o uso dos métodos adequados para a compreensão e descrição da realidade a estudar, sejam eles de caráter quantitativos ou qualitativos. Nesta linha de pensamento, a abordagem aqui utilizada contempla os dois métodos.

2. LOCUS DA PESQUISA

A Escola pesquisada localiza-se em Manaus-AM. Iniciou suas atividades em 1974. Em 1975, deu-se a continuidade e a direção da Escola concentrou esforços para colocar a Escola numa atividade mais ampla e mais proveitosa, destinada ao povo amazonense. Neste trabalho contou-se com o apoio e a ajuda de especialistas em educação, professores da Escola e de extencionistas da EMATER – AM.

No ano de 1976, a escola começou a funcionar com este novo curso atendendo a primeira turma de 5ª série, atendendo um total de 60 alunos. Neste período o Conselho

de Educação, através da Resolução n.º 107/76, aprovou o seu funcionamento e com a Resolução n.º 061/76, reconheceu a Escola para todos os efeitos legais.

A partir de 1985, a Escola implantou o ensino do 2º grau com habilitação profissional em agropecuária, tendo como objetivo proporcionar ao aluno desta Escola, aprovado no curso de habilitação em agricultura zootecnia, a conclusão do 2º grau, a fim de que pudesse desfrutar dos direitos que lhe confere o exercício da profissão e condições mais aprimoradas para realizar a volta a sua comunidade de origem.

Neste período o Conselho de Educação aprovou o seu funcionamento, através com a Resolução n.º 007/85, do CEE-AM. No ano de 1998, para atender às exigências da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Escola sente necessidade de fazer adequações em todos os níveis de ensino oferecidos pela Escola.

Níveis de Ensino: Básico: Educação Infantil do 1º ao 2º período - Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, adaptação à Lei vigente nº 11.274/06, em regime de externato, e Ensino Médio em regime de internato. Técnico: destinada a proporcionar a habilitação profissional em Agropecuária na área de Agropecuária, aos alunos matriculados no Ensino Médio.

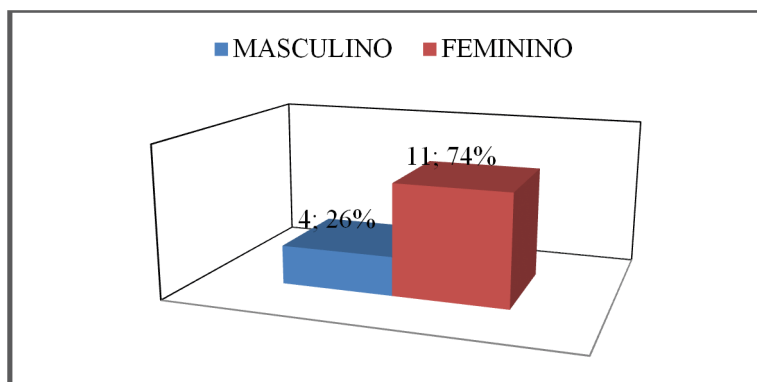
3. PARTICIPANTES NA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram quinze (15) professores/docentes do Ensino Fundamental I, esse quantitativo deu-se ao fato de a escola pesquisada ter no seu quadro docentes o total de 20 (vinte) professores. O percentual de professores pesquisados foi de 75% que corresponde a 15 (quinze docentes). Vale ressaltar que não foi possível realizar a pesquisa com 25% que correspondem a 05 (cinco docentes), pelo fato dos mesmos não demonstraram interesse em participar.

3.1. Perfil dos docentes

Com relação ao gênero dos docentes, os dados coletados na pesquisa de campo estão compilados no gráfico que se segue:

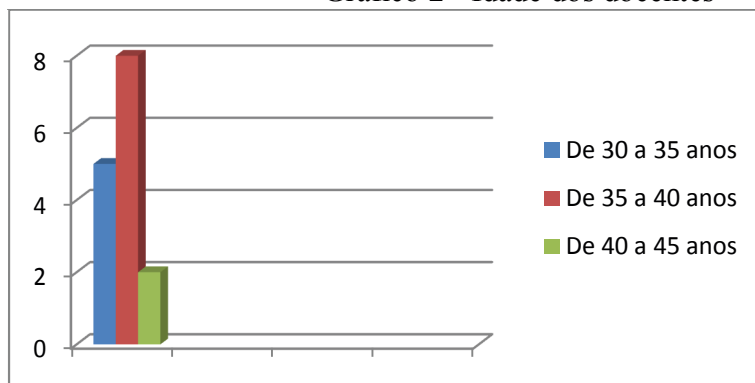
Gráfico 1 – Gênero dos docentes



Fonte: elaboração própria / pesquisa de campo – 2016

De acordo com o gráfico nº 1, o percentual expressivo de 74% do feminino e 26% do sexo masculino, mostra que a maioria dos docentes é do gênero feminino. Outros dados interessantes foram quanto à faixa etária dos docentes que nos é revelado no gráfico abaixo.

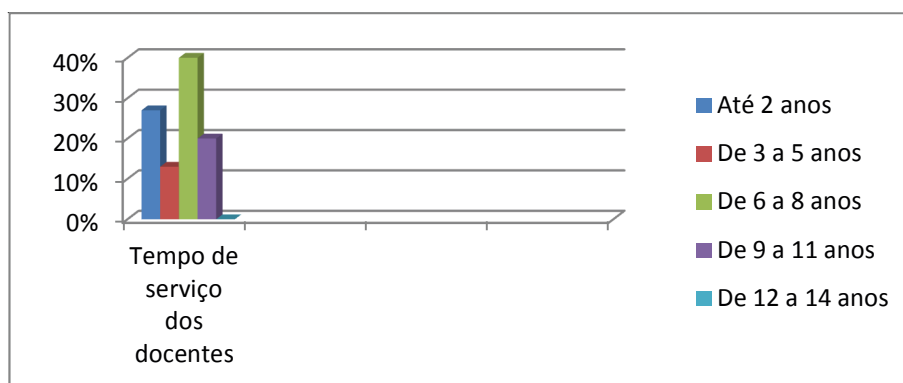
Gráfico 2 - Idade dos docentes



Fonte: elaboração própria / pesquisa de campo – 2016

No gráfico nº 3, os indicadores revelaram o tempo de serviço. Nessa realidade, destacamos que o corpo docente da unidade escolar é formado por profissionais com vasta experiência no campo educacional.

Gráfico 3 - Tempo de serviço dos docentes

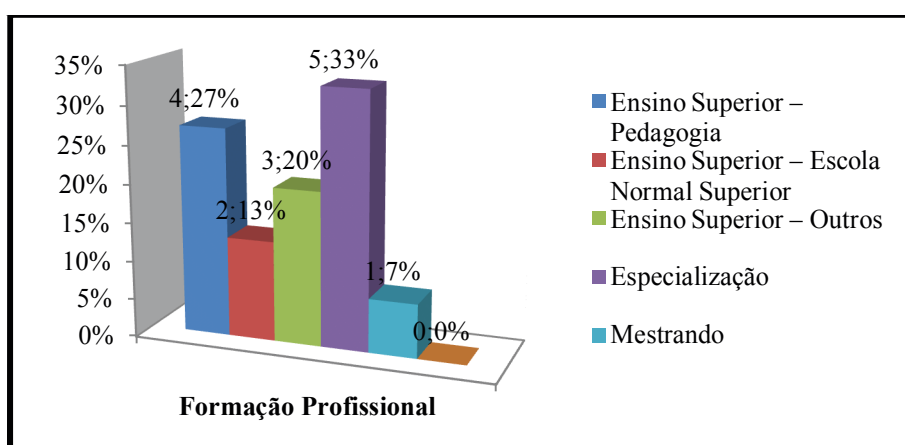


Fonte: elaboração própria / pesquisa de campo – 2016

A atuação da prática pedagógica dos professores exige experiências. Como se constata no gráfico nº 03, a maioria (9) dos participantes apresentaram experiências na função há mais de 10 (dez) anos. Vale ressaltar que todos os professores atendem aos critérios exigidos pela função e à resolução nº 038/CME de 2015.

Abaixo, apresentamos o gráfico nº 4 quanto à titulação dos professores, selecionados pela sua área de formação.

Gráfico 4 – Titulação dos professores



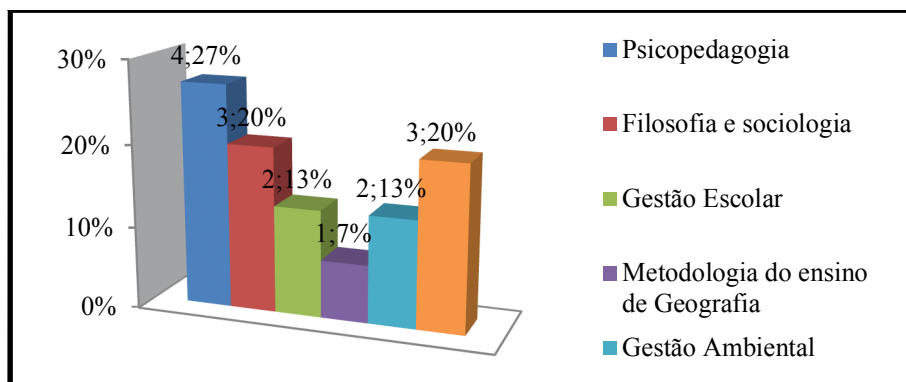
Fonte: elaboração própria / pesquisa de campo – 2016.

Os resultados indicaram que 33% dos professores possuem especialização, 27% são formados em Pedagogia e 20% possuem outros cursos. Destaca-se o nível de

qualificação profissional dos professores.

Observe-se no gráfico nº 05 a especialização dos professores.

Gráfico 5 – Curso de especialização

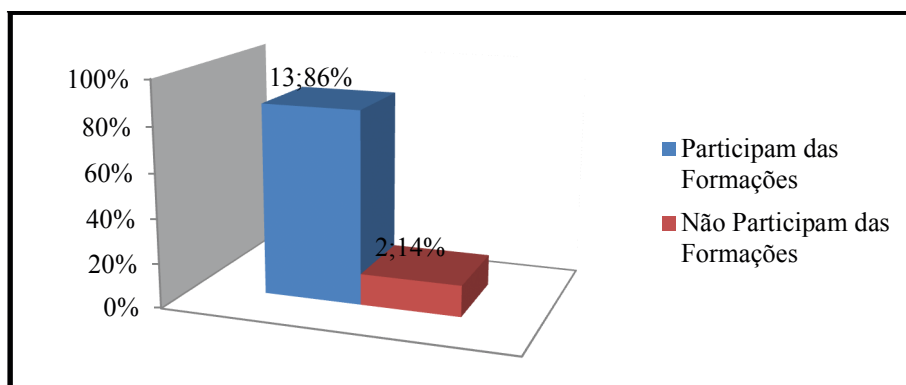


Fonte: elaboração própria / pesquisa de campo – 2016

Destaca-se a especialização em Psicopedagogia (27%), logo seguida de Filosofia e Sociologia (20%).

Observe-se no gráfico nº 06 a participação dos professores em formações continuadas.

Gráfico 6 – Participação em Formação Continuada



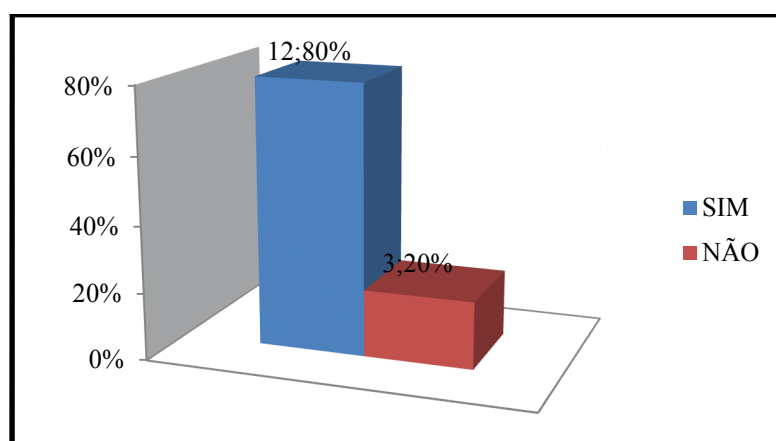
Fonte: elaboração própria / pesquisa de campo – 2016

Vale ressaltar que 100% dos professores expressaram necessidades em fazer cursos voltados para as áreas da Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, com o objetivo de atuarem de forma efetiva no campo da inclusão no ambiente escolar.

A corrida pela qualificação dos professores para enfrentarem o processo da inclusão ocorre na maioria das vezes, em níveis de especializações pagas pelos professores.

Observe-se no gráfico nº 07 a Formação Docente voltada para a Educação Especial/Inclusão.

Gráfico 7 –Formação Docente voltada para a Educação Especial/Inclusão.



Fonte: elaboração própria / pesquisa de campo – 2016

Observa-se, nas respostas dos professores, que os cursos de Licenciatura trabalham com disciplinas que incluem a Educação Especial ou até mesmo a disciplina que envolve a inclusão. Na avaliação dos professores, a Inclusão teria que ser uma disciplina única e não ser apenas trabalhada com um tema dentro da disciplina da Educação Especial.

Apresentamos, na tabela que se segue, as respostas decorrentes da segunda parte da pergunta: *Se sim, como foi essa experiência?* Os docentes classificaram a sua experiência, conforme exposição abaixo:

Tabela 4 – Experiência de formação sobre Educação Especial/Inclusão

EXPERIÊNCIA POSITIVA	EXPERIÊNCIA POUCO VALORIZADA	NÃO TEVE ESSA EXPERIÊNCIA
P3- Sim, positiva, porém insuficiente. O período foi muito curto.	P4- Sim! Teórica, estudos que partiam de uma realidade diferente da (minha) nossa.	P9- Não! Tive uma disciplina chamada didática que estudamos a lei que descreve sobre a

		inclusão.
P7- Sim! De conhecimento teórico muito bom, mas na prática não tem nada a ver com conteúdo dado.0	P5- Sim! Mas não tem nada a ver com a prática em sala de aula.	P13- Não tive essa matéria
P10- Sim! Foi uma experiência com muita emoção, pois tivemos contatos com crianças, adolescentes e adultos especiais, o que me proporcionou ver a beleza e força de uma pessoa com deficiência.	P6- Teórica é longe da prática limitando apenas no contexto histórico legalista.	
P11 – Sim! Teoria sempre diferente da prática. Conhecimento sempre é bom	P12- Sim! Em sala de aula é claro; no curso é tudo muito lindo, maravilhoso	
P14- Sim! Foi um período de aprendizagem, mas na prática é bastante diferente.		
P15- Sim! Foi gratificante obter mais conhecimento.		

Fonte: Pesquisa de campo através do questionário da pesquisadora, 2016.

Estes dados revelam que os participantes demonstraram maior interesse em temas relacionados a aspectos práticos do atendimento aos alunos com NEE, metodologias de ensino e procedimentos pedagógicos, haja vista, os mesmo relataram que a teoria não condiz com a prática em sala de aula. Sabemos que a boa vontade dos professores e sua preparação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva com qualidade.

A prática pedagógica adequada em face do processo de inclusão é de fundamental importância, sendo necessário que o professor se perceba como um agente facilitador dos processos de aprendizagem.

4. INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para se proceder à recolha dos dados que permitissem verificar os objetivos previamente estabelecidos, optou-se por usar o questionário, com questões abertas e fechadas, um instrumento que embora possa condicionar as respostas dos sujeitos, possui características práticas, permitindo também obter opiniões num tempo relativamente limitado (Severino, 2002).

Atendendo ao fato de que o seu uso é recomendado em estudos que tenham objetivos claros, suscetíveis de serem traduzidos em poucas palavras, entende-se que se ajusta a este caso. Na verdade, os objetivos traçados encontram-se estritos, reportando-se a um número de questões razoáveis para serem respondidas sem que o esforço requerido por parte dos sujeitos seja excessivo ou desadequado às funções que, como professores, desempenham.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), foi colocado um conjunto de questões referentes a vários aspectos tais como: situação social e profissional, opiniões, atitudes em relação a questões humanas, expectativas em relação a determinada temática, nível de conhecimento acerca de algo, ou ainda sobre qualquer outro ponto de vista que interesse ao investigador.

Considerou-se que o questionário com questões abertas e fechadas seria o instrumento mais adequado ao tipo de pesquisa a realizar. Esta foi também a forma mais acessível de chegar aos professores e a mais adequada às características dos indivíduos pertencentes ao grupo selecionado. Além disso, é uma técnica que permite o anonimato dos sujeitos inquiridos, fato este que será positivo para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que poderão sentir-se à vontade para responder aos questionários.

O questionário utilizado na recolha dos dados para o desenvolvimento desta investigação é composto por perguntas abertas e fechadas, com propósito de que umas complementem as outras e é constituído por quatro partes (Apêndice 7). Para uma melhor compreensão da sua estrutura, foram sintetizados na tabela que se segue as partes, a descrição e os itens correspondentes.

Tabela 5 - Estrutura e organização do questionário aplicado

PARTES	DESCRIÇÃO	ITENS
I-Dados pessoais.	Levantamentos de dados em termos de idade, sexo.	1.
II-Dados profissionais.	Levantamentos de dados acerca da formação académica e tempo de serviço.	2.1, 2.2, 2.2.1, 2.2.1.1
III-Inclusão de alunos com NEE.	Levantamentos de dados acerca das atitudes dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE, nas salas regulares.	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5
IV-Práticas pedagógicas	Levantamentos de dados acerca das	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5,

	percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE.	4.6
--	--	-----

Fonte: Autora – 2016.

5. ETAPAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de questionários junto aos professores de sala de aula. Na sequência, foram feitas a análise e interpretação dos dados. Primeiramente foi realizado um contato com a direção da escola de ensino Municipal a fim da pesquisadora explicar os objetivos e metodologias de trabalho, bem como solicitação da autorização para a realização da pesquisa.

Em seguida a pesquisadora dirigiu-se à chefia de Divisão Distrital da Zona Rural do Município de Manaus para colher assinatura referente à autorização para a realização da pesquisa no âmbito escolar. Após três meses a pesquisadora recebeu a autorização para realizar o estudo (Apêndices 1, 2, 3, 4 e 5).

Na primeira etapa, levantamos algumas informações sobre o contexto da inclusão no ambiente escolar. Na segunda etapa, buscou-se compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e prática pedagógica de professores do ensino fundamental I. Na sequência entramos em contato com a Diretora da escola e solicitamos uma reunião com a equipe pedagógica da escola.

Na terceira etapa reunimos com os professores, explicitamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados e posteriormente, definimos como critério, selecionar primeiro os professores do período matutino e vespertino, onde definimos os dias, horários e atividades para aplicações dos questionários. O questionário foi elaborado no início do ano letivo de 2016, tendo em conta a informação bibliográfica sobre o tema, os objetivos da pesquisa e a experiência da pesquisadora. Depois de elaborado foi testado com dois professores não pertencentes ao grupo dos selecionados para a pesquisa. Foi ajustado o seu conteúdo e a sua forma, de acordo com as propostas destes inquiridos, donde resultou a versão final. A pesquisadora entregou os questionários e solicitou aos professores que os preenchessem e depois de 10 dias os mesmos fossem devolvidos.

A aplicação dos questionários foi agendada respeitando a dinâmica de trabalho e o horário de atividade dos professores. Foram realizadas as análises de dados no período

de quatro meses a partir dos dados coletados nos questionários entregues aos professores. Conforme Lakatos (2001) o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve do mesmo modo (Lakatos, 2001). No presente trabalho os questionários foram entregues em mão aos entrevistados. Foi nosso propósito criar um ambiente descontraído com objetivo de eliminar qualquer tipo de constrangimento ao docente questionado.

A pedagoga da escola pediu colaboração destes dizendo que “esta pesquisa tem o intuito de melhorar o nosso trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula para os alunos com necessidades educacionais. Precisamos da contribuição de cada um”. A exposição de ideias proferidas pela pedagoga surtiu efeito para recolher os dados. Porém, observou-se que não houve voluntários, de forma que os professores foram induzidos a participarem.

O processo de coletas de dados teve apoio de quinze (15) professores para que pudessem nos dar norte às ansiedades, dificuldades e preocupações mediante aos seus trabalhos desenvolvidos em salas de aulas com alunos com NEE.

Ressalta-se que algumas vezes não foi possível estar presente na entrega dos questionários, pois a pesquisadora estava em sala de aula, a pedagoga da escola os recebia e depois repassava para a pesquisadora.

Alguns professores responderam na própria escola e devolveram-nos com rapidez, em outros casos, os professores levaram para casa e entregaram depois.

Portanto, a pesquisadora teve dificuldades em receber os questionários nos prazos estipulados aos professores, pois eles estavam em sala de aula e quando estavam fora, estavam elaborando seus planejamentos. O importante de tudo foi que os questionários foram todos entregues para que este trabalho fosse desenvolvido.

Para a análise da informação das questões fechadas do questionário, foram feitas tabelas e gráficos. A informação das questões abertas foi agregada em grandes unidades temáticas e condensada em tabelas, onde facilmente se pode visualizar a opinião dos docentes inquiridos.

PARTE IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta parte do trabalho, apresentamos os resultados dos dados coletados através do questionário em relação aos objetivos propostos nesta investigação. Para preservar o anonimato da escola pesquisada e a identidade das pessoas-fonte dos dados coletados não identificamos a escola e não usamos o nome dos entrevistados.

Agregamos toda a informação em sete (07) unidades temáticas: Inclusão, Aprender a trabalhar com a inclusão, Definição de inclusão, Saber atuar na sala de aula, numa perspectiva inclusiva, Experiência com alunos incluídos em sala de aula, Problemas que levanta a inclusão dos alunos na escola e Necessidades do professor para trabalhar com inclusão.

1. INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A tabela que se segue contém a informação acerca da opinião do professor sobre a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula da escola do campo.

Tabela 6 – Opinião dos docentes sobre a inclusão

OPINIÃO DOS DOCENTES			
FAVORÁVEL À INCLUSÃO	FAVORÁVEL À INCLUSÃO, COM CONDIÇÕES	NÃO FAVORÁVEL À INCLUSÃO	SEM OPINIÃO DEFINIDA
P1- “É a oportunidade de ampliar a convivência dos alunos com outras pessoas, de forma a reconhecê-lo como pessoa”, aumentando sua dignidade, e ao mesmo tempo abrindo espaço para os “não deficientes” conviverem com as diferenças.	P2- Tem que existir, porém precisa-se do investimento no desenvolvimento do profissional e proporcionarem condições físicas (espaço) e materiais específicos.	P5- Péssima, não sabemos trabalhar.	P3- É um processo no qual o aluno com diferenças necessita de muita atenção e atividades diferenciadas.
P9- Toda a escola seja independente de ser do campo ou urbana deve segundo a lei incluir o aluno com algum tipo de deficiência.	P4- Colocar alunos com necessidades especiais nas salas regulares seria uma ótima ideia se o poder público oferecesse as condições para isso. No entanto os professores não tem pessoal de	P6- Surreal não há condições físicas, estruturais ou materiais para atender descentemente tais alunos.	P12- A educação precisa melhorar quanto a esse tema.

	apoio, material apropriado estrutura física para receber os alunos.		
P13- Importante para que o aluno com deficiência possa interagir com os demais.	P8- Sou a favor desde que haja estrutura e profissionais habilitados para atendê-los.	P7- O que está na lei é lindo, mas na prática não é nada bom, tanto para o professor quanto para o aluno.	P14- A educação precisa rever de fato a inclusão para que a mesma possa acontecer como está previsto na lei.
P15- O importante de todo esse discurso é a mudança que a educação vem tendo aos poucos.	P11- A inclusão é uma ideia boa, mas, porém não temos ferramentas para lidar com esses alunos.	P10- Embora a lei ampare a inclusão, infelizmente não há suporte físico na escola; não há formação adequada para a maioria dos professores entre outras dificuldades. Dessa forma, não sou favorável.	

Fonte: Pesquisa de campo, através do questionário da pesquisadora, 2016.

Observa-se nas falas dos professores que a inclusão é uma ideia boa, mas afirmam também não ter ferramentas para lidar com esses alunos.

É importante destacar que os professores enfatizaram que a inclusão possibilita o aumento da dignidade dos alunos com NEE e, ao mesmo tempo, abre espaço para todos os alunos conviverem com as diferenças. Um ponto importante a considerar foi a afirmação do professor “P10” que destacou que: embora a lei ampare a inclusão, infelizmente não há suporte físico na escola; não há formação adequada para a maioria dos professores entre outras dificuldades. Dessa forma, não sou favorável. Essa observação não passou despercebida quando o professor P4, afirmou que colocar alunos com necessidades especiais nas salas regulares seria uma ótima ideia se o poder público oferecesse as condições para isso. Os professores não têm pessoal de apoio, material apropriado estrutura física para receber os alunos.

Observou-se que os docentes se dividem, em igual número (4), entre os que são favoráveis, favoráveis com condições, e não favoráveis à inclusão.

2. APRENDER A TRABALHAR COM A INCLUSÃO

Buscou-se compreender “como o professor aprendeu a trabalhar com a Inclusão”.

Os resultados indicaram que 62%, não se consideram capacitadas para trabalhar diariamente com crianças especiais e consolidar a inclusão no contexto escolar. Por outro lado, 38%, afirmaram que buscam em vídeos na internet, mas continuam sem saber se estão no caminho certo de buscar informações, mas buscam a aprender a cada dia. Os professores informaram que não se consideram capacitados para trabalharem diariamente com crianças com necessidades educacionais especiais.

Tabela 7 - Como o professor aprendeu a trabalhar com a Inclusão

TROCANDO IDEIAS COM COLEGAS	PESQUISANDO...	CONTATANDO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	NÃO APRENDI/NÃO SEI
P3-“mas busco aprender trocando ideias com os colegas”	P5- “buscando no vídeo.”	P8-“No próprio convívio em sala de aula”	P14-Não sei desenvolver nenhum trabalho com alunos NEEs!
P4-“ Na prática, diariamente, buscando ajuda com colegas professores e pedagogos”	P2-“Buscando artigos na internet. Mas ainda não sei!”	P9-“No cotidiano aprendendo a lidar com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência (diagnosticada).”	P10-“Não me considero capacitada para trabalhar diariamente com crianças especiais. Se ainda não aprendi!”
P6-“conversas com colegas de trabalho que algum dia tiveram experiência.”	P1-No improviso, por pesquisas próprias, Assistindo vídeos. Mas não sei o certo!	P15 – No dia-a-dia em sala de aula.	P11-“Ao chegar em uma sala me deparei com um aluno dito especial, mas não consegui desenvolver nenhum trabalho com ele.”
	P12-“Não sei bem ao certo se aprendi, sei que pesquisei e procurei novas práticas para ensinar o aluno e não deixa-ló excluído.”		P8- “tenho dificuldades, ou seja, não sei”
			P7- “Mas ainda tenho muita dificuldade e insegurança por não está preparada”
			P13-“Não trabalho com inclusão!”

Fonte: Pesquisa de campo através do questionário da pesquisadora, 2016.

De acordo com a tabela acima, constatou-se que os professores aprenderam a trabalhar em sala de aula, trocando ideias com colegas, pesquisando e com a prática do dia-a-dia.

3. DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO

Quando os professores foram indagados sobre a definição de inclusão, obtivemos as respostas que a tabela que se segue mostra.

Tabela 8 - Definição de inclusão escolar

INCLUSÃO ESCOLAR É:			
ACOLHIMENTO COM IGUALDADE DE OPORTUNIDADES	NECESSIDADE DE APOIOS/FORMAÇÃO	INSERÇÃO NA SALA DE AULA	MEDO
P1- É a convivência das diferenças físicas e outras, dentro da escola. Apesar da escola conviver com as diferenças de opinião, ela deve se abrir para as outras diferenças.	P3 - Inclusão precisa de apoio dos órgãos competentes para que o aluno especial possa desenvolver suas habilidades.	P13- O aluno com deficiência que está colocado dentro ou inserido numa sala de aula juntos com os demais ditos normais.	P12- Medo e incerteza se está fazendo certo ou errado! Não sabemos se teremos sucesso no aprendizado do aluno.
P2 - É acolher todo ser humano no sistema de ensino independente da classe social e das condições físicas e psicológicas.	P7- Sem preparar o professor ou a escola toda para receber alunos especiais é um grande desafio para todos os profissionais da educação.		P5- Impotência do profissional em sala de aula.
P4- Oferecer condições físicas e pedagógicas para que as pessoas que apresentem necessidades especiais compartilhem dos mesmos benefícios que os demais.	P8- Uma escola estruturada com espaço físico e profissionais habilitados pode exercer a inclusão, mas essa não é a realidade da escola atual.		
P6- A entrada de alunos com necessidades especiais ou qualquer portador no meio social sem distinção ou privação.	P11- Inclusão sem formação para o professor, não funciona.		

P9- Com uma forma de socializar o aluno com algum tipo de deficiência na sala de aula junto com os demais alunos.			
P10- A inclusão é dar condições, físicas, psicológicas, pedagógicas e didáticas para que o aluno especial consiga relacionar-se e desenvolver-se com o que o cerca.			
P14- A inclusão é um meio de educar a sociedade a respeitar o diferente.			
P15- Oportunidades para todos igualmente.			

Fonte: Pesquisa de campo através do questionário da pesquisadora, 2016.

Os resultados indicaram que ao se referirem à inclusão, os professores definem que inclusão, precisa de apoio de órgãos competentes para que o aluno especial possa desenvolver suas habilidades e ainda afirmam que receber alunos especiais é um grande desafio para todos os profissionais da educação e que exige formação inicial e continuada. Ficou claro que os professores têm concepções claras quanto ao processo da inclusão. Para o professor p10, a inclusão é dar condições, físicas, psicológicas, pedagógicas e didáticas para que o aluno especial consiga relacionar-se e desenvolver-se com o que o cerca.

É preciso que os professores em suas metodologias usem os materiais didáticos como meio que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Nesse sentido para o professor p4, torna-se necessário oferecer condições físicas e pedagógicas para que as pessoas que apresentem necessidades especiais compartilhem dos mesmos benefícios que os demais.

A questão é como organizar as situações de ensino para garantir o maior grau

possível de interação e participação de todos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um. De tal modo, que ao trabalhar com a diversidade e a utilização de várias estratégias metodológicas os alunos com certeza iram adapta-se com mais facilidade nas atividades de aprendizagem, possibilitando uma melhor compreensão entre eles.

4. SABER ATUAR NA SALA DE AULA, NUMA PERSPETIVA INCLUSIVA

Quando os professores foram indagados se sabem como atuar com a inclusão, 100% afirmaram que sentem dificuldades e não conseguem desenvolver um bom trabalho, por falta de preparação.

5. EXPERIÊNCIA COM ALUNOS INCLUÍDOS EM SALA DE AULA

Os professores/docentes foram indagados como foi (ou está sendo) a experiência de terem alunos incluídos na sala de aula. Os professores pronunciaram-se, conforme nos mostra a tabela que se segue.

Tabela 9 - Experiência com alunos incluídos em sala de aula

EXPERIÊNCIA POSITIVA	EXPERIÊNCIA COMPLICADA	EXPERIÊNCIA RUIM
P3- Foi positiva, (porque aprendi a enfrentar o meu medo) porém acredito que para trabalhar com esses alunos é preciso ter formação a qual não tenho.	P8- Difícil, já que não estava preparada para tal desafio. Conta disso, apresento dificuldades e não consegue desenvolver um bom trabalho, por falta de preparação.	P1- Senti-me mal em não saber como atuar em sala de aula.
P4- Já trabalhei em escolas que tinha sala de recursos e EJA especial. A experiência foi ótima, pois os alunos desenvolviam as atividades de maneira igualitária. Mas não tenho formação e nem estou preparada para tal.	P10- Difícil, por não ter estrutura didático-pedagógica para trabalhar com o aluno que fica deslocado com as atividades que não condizem com suas limitações.	P2- Preocupante, sem norte, medo por não saber trabalhar com alunos inclusivos.
P6- Interessante! Cria-se experiências e futuras possibilidades para a prática	P13- Não sei desenvolver atividades com eles.	P5- Foi ruim não saber se comunicar.

docente. Melhor seria se tivéssemos formação específica para essa área.		
P9- Está sendo uma experiência boa com os alunos que tem diagnósticos, já com os que não têm, não consigo identificar as deficiências apresentadas.	P14- Precisamos de formação direcionada à inclusão (na prática).	P7- Aterrorizante!
	P15- Precisa-se de uma estrutura e formação adequada para todos.	P11- Desesperadora não saber o que fazer com o aluno.
		P12- Foi uma experiência assustadora.

Fonte: Pesquisa de campo através do questionário da pesquisadora, 2016.

São seis os professores que consideram ruim a sua experiência com alunos com NEE, na sua sala de aula. Pode-se entender que a inclusão impõe uma série de desafios àqueles profissionais que têm alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Por conta disso, a escola é obrigada a repensar a sua organização, revendo concepções e práticas, a fim de atender as demandas de um público cada vez mais heterogêneo: cultural, social, econômica, cognitiva e linguisticamente.

6. PROBLEMAS QUE LEVANTA A INCLUSÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA

À questão sobre qual é o maior problema para a Inclusão dos alunos (4.4), os professores afirmaram conforme informação na tabela que se segue.

Tabela 10 – Problemas para a Inclusão dos alunos na escola

ESTRUTURA FÍSICA	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	FALTA PESSOAL DE APOIO	DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA À ENTRADA	DIVERSOS
P1- Estrutura física da escola	P1- qualificação do professor.	P4 Falta de pessoal de apoio, psicólogos, psicopedagogos, auxiliar de sala de aula etc...	P6- A avaliação, após a entrada, sem os devidos mecanismos, seja posição do docente, não ficam claros suas habilidades e competências.	P3 salas lotadas
P4- Falta de	P2- A falta da	P8- (...)	P9-	P15- O

estrutura física: banheiro, elevador, sinalização total, barras de seguranças etc.	formação curricular (prática).	profissionais habilitados.	acompanhamento para a verificação do tipo de deficiência.	Educador precisa ser incluído para atuar com qualidade em sala de aula
P5- (...) falta de estrutura física.	P3- Qualificação de professores	P10- A falta de recursos pedagógicos e profissionais.		
P8- A falta de estrutura	P5- Não saber trabalhar com eles.	P13- Falta de profissionais habilitados.		
P13- E um dos maiores problemas são os estruturais.	P6- Falta de formação direcionada a inclusão (prática).			
P1- Estrutura física da escola	P1- qualificação do professor.	P4 Falta de pessoal de apoio, psicólogos, psicopedagogos, auxiliar de sala de aula etc...	P6- A avaliação, após a entrada, sem os devidos mecanismos, seja posição do docente, não ficam claros suas habilidades e competências.	P3 salas lotadas
P4- Falta de estrutura física: banheiro, elevador, sinalização total, barras de seguranças etc.	P2- A falta da formação curricular (prática).	P8- (...) profissionais habilitados.	P9- acompanhamento para a verificação do tipo de deficiência.	P15- O Educador precisa ser incluído para atuar com qualidade em sala de aula
P5- (...) falta de estrutura física.	P3- Qualificação de professores	P10- A falta de recursos pedagógicos e profissionais.		
P8- A falta de estrutura	P5- Não saber trabalhar com eles.	P13- Falta de profissionais habilitados.		
P13- E um dos maiores problemas são os estruturais.	P6- Falta de formação direcionada a inclusão (prática).			
P14- A falta de estrutura	P7- Falta de preparo do professor.			
P15- (...) a escola estruturada para receber os alunos com NEEs.	P11- A prática pedagógica. Não saber o que fazer.			
	P12- Saber qual será a prática pedagógica que podemos aplicar em sala de aula.			

	P14- (...) a formação adequada voltada para a inclusão na prática.			
	P15- O Educador precisa (...) um preparo adequado			

Fonte: Pesquisa de campo através do questionário da pesquisadora, 2016.

Frente aos relatos, observamos que cada entrevistado tem uma forma diferente de pensar sobre o que é de fato o processo de inclusão. Percebemos que os professores ainda ficam apreensivos, amedrontados, com dúvidas para falar sobre inclusão, se sente inseguros para atuar nesse processo inclusivo já que é uma adaptação para eles também e os órgãos competentes dão pouca assistência. Entretanto, todos acreditam que é possível a inclusão acontecer na sociedade brasileira.

O que mais referiram foi a falta de formação, mas a formação não é a panaceia para todos os males. Os professores afirmaram que se torna necessária a avaliação, após a entrada. Ainda destacaram que os professores precisam ser incluídos para atuarem com qualidade em sala de aula e seus desafios no ambiente escolar,

7. NECESSIDADES DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM A INCLUSÃO

Questionámos os professores, para saber o eles acham que é necessário para que o professor possa realizar um bom trabalho com um (a) aluno (a) incluído (a) (4.5). Veja-se a tabela que se segue:

Tabela 11 – Necessidades do professor para trabalhar com a inclusão

COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DO ALUNO	QUALIFICAÇÃO /FORMAÇÃO	AMBIENTE ADEQUADO	NÚMERO DE ALUNOS REDUZIDO, POR TURMA	RECURSOS
P1- Ele deve entender a visão do aluno, ou seja, tentar se colocar em seu lugar de maneira a compreender as dificuldades.	P1- A qualificação é fundamental.	P3- (...) salas não lotadas, apoio de todos da escola.	P13- Números de alunos reduzidos	P4- (...) material de apoio.
	P2-O conhecimento da prática pedagógica.	P10- (...) estrutura física		P6- (...) condições

		do ambiente escolar.		materiais.
	P3- Qualificação	P4- Estrutura física adequada		P10-(...) recursos pedagógicos
	P5- Ser preparada.	P6- (...) boa estrutura		P13-(...) professores de apoio.
	P4- (...) formação para professores, pessoal	P10- (...) estrutura física do ambiente escolar.		
	P6- Formação metodológica, didática e avaliativa.	P13- Estrutura física (...)		
	P7- Cursos que venham preparar na prática o professor.			
	P8- Deve pelo menos ter participado de algum curso ou formação referente a inclusão.			
	P9- Saber o tipo de deficiência e os métodos eficazes para a realização da inclusão.			
	P10- Formação (...)			
	P11- Ter formação, não só de conteúdos, mas na prática.			
	P12- Cursos que ensinem como lidar com ditos especiais (falo de prática) não de teoria.			
	P12- Qualificação direcionada a inclusão não só teórica como na prática.			
	P13- (...) formação direcionada a todos os educadores (prática).			

Fonte: Pesquisa de campo através do questionário da pesquisadora, 2016.

Perante os relatos dos professores, pode-se entender que a maioria acredita que qualificação direcionada a inclusão não pode ser somente teórica, mas é preciso prática, para que assim, o professor faça a diferença em seus planejamentos e que leve em consideração a realidade de cada aluno, quer dizer aproveitar o máximo o ambiente em

que ele está inserido para desenvolver uma aula dinâmica e acolhedora a todas as crianças.

Quando os professores foram indagados se tem interesse em aprender ampliar seus conhecimentos sobre a inclusão (4.6.), 93% afirmaram que sim e 7% disseram não. Esses resultados demonstram que a maioria tem interesse em melhorar as suas práticas a partir de um processo de formação seja inicial ou em processo continuada.

CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou compreender a relação entre educação inclusiva, formação docente e a prática pedagógica de professores do ensino fundamental I de uma unidade educacional da Rede Municipal da Cidade de Manaus. Buscou-se também, compreender de que forma os professores consideram a sua formação inicial para trabalharem com alunos com NEE no sentido da educação inclusiva. Partindo deste princípio, pode-se entender que a educação inclusiva é um processo que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Porém, para que isso possa acontecer de forma positiva é preciso que haja uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, em uma abordagem humanística, democrática que perceba o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Os dados coletados indicaram a necessidade de capacitação, não só para professores e funcionários, mas, principalmente para os alunos, e ainda a importância de se desenvolverem estratégias de acessibilidade em todas as unidades da instituição pesquisada.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram responder aos objetivos inicialmente propostos e indicaram que:

- os professores, face à inclusão de alunos com NEE, nas classes regulares, sinalizaram que necessitam de formação continuada, que lhes dê estrutura sólida, para atuarem com todos os alunos, com ou sem NEEs, que priorize um aprendizado de qualidade, principalmente por considerar que os professores apresentam papel importante para efetividade do processo inclusivo;
- as estratégias utilizadas pelos professores inquiridos, para trabalhar com os alunos com NEE, em sala de aula, foram muito esforço, pois tiveram de adaptar o seu método de ensinar para atender as dificuldades de cada aluno;

- a necessidade de uma nova postura da escola regular que deve propor, no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e as práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os estudantes, pois em uma escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade e inclusão não significa matricular os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, ignorando suas necessidades específicas, mas dar ao professor suporte necessário à sua ação pedagógica;
- a necessidade de melhor formação para os professores do ensino fundamental I, principalmente considerando os desafios do cenário educacional inclusivo vigente, o qual exige profissional qualificado e preparado para diversidade do alunado que receberá em sala de aula;
- a formação inicial dos docentes deve estar ligada à formação continuada, devendo esta ser realizada diretamente no espaço escolar no qual são encontradas as reais dificuldades e anseios dos professores perante os alunos com necessidades educacionais especiais;
- os professores (100%) expressaram necessidades em fazer cursos voltados para as áreas tais como: Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, altas Habilidades, Superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, com objetivo de atuarem de forma efetiva no campo da inclusão no ambiente escolar.

Como pontos relevantes desse trabalho podem ser ressaltados:

- a realização de estudo programado para detectar as dificuldades encontradas pelos pesquisados e aprimorar o questionário utilizado;
- a oportunidade de ouvir os vários segmentos da comunidade envolvida sem distinção, valorizando sua contribuição, dando-lhes o mesmo grau de importância e tornando-os coparticipantes do processo e a utilização da pesquisa para coleta de dados que se constituiu num instrumento eficaz de sensibilização e mobilização da comunidade escolar ao propor e proporcionar uma reflexão mais sistemática sobre o assunto.

Embora os resultados desse trabalho enfatizassem itens notáveis, foram apontadas algumas necessidades, para uma inclusão efetiva:

- investimento no desenvolvimento do profissional e nas condições físicas (espaço) e materiais específicos;
- pessoal de apoio, material apropriado estrutura física para receber os alunos;
- formação, tanto inicial como continuada, em constante interação e reciprocidade;
- formação que contemple as características e diferenças de cada aluno, com suas perspectivas ampliadas, passando a percebê-lo como um todo.

Pode concluir-se que, apesar de todo o discurso acerca da educação inclusiva, continuamos homogeneizando comportamentos e culturas. Estamos presos nas amarras de velhos paradigmas que nos remetem ao preconceito em relação ao que é diferente. A discussão sobre as diferenças demanda uma concepção de direito à diferença para que se possa pensar no eu e no outro na sociedade. Para uma educação inclusiva é preciso se ressignificar enquanto pessoa, rompendo barreiras.

Pode-se apontar a necessidade de melhorar a formação dos docentes do ensino regular, principalmente considerando o desafio do cenário educacional inclusivo o qual exige profissional qualificado e preparado para a diversidade do alunado que encontrará em sala de aula. Além disso, é preciso que ocorra uma constante sensibilização dos professores, de modo que eles interajam eficazmente com os alunos com NEEs. E possam promover de fato a inclusão educacional. No entanto, faz-se necessário também que as instâncias superiores de educação se posicionem favoráveis à capacitação dos professores, disponham meios para que estes profissionais sejam adequadamente preparados.

Diante do que foi estudado e analisado, entendemos que os professores têm que fazer uso da questão de planejar e utilizar metodologias, de modo que atendam as necessidades de ensino e aprendizagem das crianças que apresentam deficiência, buscando sempre alternativas diferenciadas para trabalhar para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma irá contribuir com a escola no avanço e nas modificações escolares, ainda que seja pouco, mas já é um passo para que a inclusão escolar aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N.; GARCIA, R (Org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro. DP&A. 2000.

ANDRADE, Simone Girardi. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós graduação em Educação. 2005.

BARROS, Caroline Reis; SILVA, Aline Pacheco; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães, et al. **“Conte-me sua História”**: Reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico em Psicologia**, Belo Horizonte. 2007.

BARROS, Marcia Lucia Nogueira de Lima. **Inclusão e formação docente: história de vida de professores da rede pública Municipal de Maceió**. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de pós em Educação. Mestrado em educação brasileira. 2009.

BISSOLI, da Silva, C.S. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3 ed. Autores associados. Campinas. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em site. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em abril de 2017.

_____. Decreto Nº 6.755, de 29 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, Diário Oficial da União. (DOU). 2009. http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU-30.01.2009_pag1.pdf. Disponível em site. Acesso em 17 de abril de 2017.

_____. **Decreto Nº 7.611** desenvolvimento acadêmico e social de acordo com a meta de inclusão. <http://www.apaesantacatarina.org.br/noticia.phtml>. Disponível em site. Acesso em 13 de Janeiro de 2017.

_____. lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4024/61. Brasília. 1971. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação (PNE)**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Disponível em site. Acesso em 26 de março de 2017.

_____. **Lei nº 13.146/15 de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Inclusão da pessoa com Deficiência. www.planalto.gov.br/CCIVIL_03Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Disponível em site. Acesso em 13 de Janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Parecer CNE/CP9/2001 (d). Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro. Seção 1. P. 31. 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em janeiro de 2017.

Lei n. 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

Lei n. 5540/68 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais a educação especial na educação básica / Secretária de Educação Especial.** MEC/ SEESP, 2001.

Decreto Legislativo Nº 186 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-normaatualizada-pl.html>. Disponível em site. Acesso em 06 de março de 2017.

Decreto Nº 3/2008. Ministério da Educação. de 7 de Janeiro: define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto Nº 6.094/07 garante atendimento aos alunos com necessidades educacionais nas escolas públicas. <http://portal.mec.gov.br>. Disponível em site. Acesso em 23 de janeiro de 2017.

Decreto-Lei n. 1. 190 de 4 de abril de 1939. Art. 180. B) secção de pedagogia <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

Lei nº 11.525/2007 de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Inclusão da pessoa com deficiência. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007. Disponível em site. Acesso em 12 de Fevereiro de 2017.

Lei 11 nº 274 de 6 de fevereiro de 2006. O ensino fundamental obrigatório. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Disponível em site. Acesso em 06 de março de 2017.

Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP. 1994.

Resolução de nº 7 de 14 de dezembro de 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/reb007_10.pdf. Disponível no site. Acesso em 07 de março de 2017.

Resolução nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE). http://diversa.org.br/artigos/marcos-legais-da-educacao-infantil-nclusiva/?gclid=COXR-cbndICFQcEkQod_xEOXA. Disponível no site. Acesso em 07 de março de 2017.

BRZEZINSKI, I . **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos**. 6. Ed. São Paulo. Papyrus, 2006.

BUENO, J. G. S. A. **Inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular**. Temas sobre desenvolvimento. Revista Brasileira de Educação Especial. n. 3 São Paulo. 2001.

CARVALHO, Rosita Rdler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “IS”**. Porto Alegre. Mediação. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CP N. 1, de fevereiro de 2002. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Despacho do Ministério em 17 01/20012, publicado no Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1 p. 31. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009/pdf>. Disponível no site. Acesso em 17 de abril de 2017.

Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 252/69. <https://www.passeidireto.com/arquivo/1006035/parecer-252> Disponível no site. Acesso em 21 de janeiro de 2017.

COUTINHO, Angela Scalabrin; WIGGERS, Gisele Day Verena. **Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogo possíveis a partir da formação profissional**. (Orgs) São Leopoldo: editoras. Oikos; Nova Harmonia. 2012.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Formação de professores os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrinho Porto**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação - Programa de pós graduação em Educação. 2006.

DASSOLER, Olmira Bernadete. Soares Denise Maria. **A formação e a profissionalização docente. Características ousadia e saberes**. IX ANPEND SUL. 2012.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEVE, José M. **Satisfação e insatisfação dos professores**. In: TEIXEIRA, Manuela. (Org.). Ser professor no limiar do século XXI. (pp. 81-112). Porto: ISET, 2001..

FÁVERO, Osmar, FERREIRA, Windyz, IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. **Tornar a Educação Inclusiva**. Organização das Nações Unidas para educação a ciências e cultura. Anped. Brasília. 2009.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação Continuada de professores: entre as possibilidades e as ações da teoria do professor**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense. 2007.

FERREIRA, Jaques de Lima. **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 2014.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial** – N 40. Out/2005, pp. 24-40.

FORTIN, M. **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures, Lusociência. 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. 44ª ed. São Paulo. Cortez. 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2004.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v 8. N. 100. 2007, p. 1203-1230.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP. 2002, p.22-27.

GUIMARÃES, Ana Cristina. **Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada**. Dissertação. Universidade de Uberaba. Mestrado em Educação. 2004.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Mariana de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2007.

LATAS. Ángeles Parrila. **O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva**. **Investigação em Educação Inclusiva**. Vol. II, Lisboa, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. 2011.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **O processo de Inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo**. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de pós graduação em educação especial. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e a prática**. São Paulo. Editora: Heccus. 2015.

MANTOAN, M.T.E/ PRIETO, R.G. Inclusão Escolar: **prontos e contrapontos**. 2 Ed. Editora Summus. São Paulo. 2006.

MARTINS, Araújo Lucia de Ramos. **Inclusão: compartilhados saberes**. Petropolis, RJ: Vozes. 2006.

MEC/SEESP **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria

Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MENDES, Geovana M. L. Nas trilhas da exclusão: **as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo**. In: BUENOS, José G. Novas perspectivas de análise. Santos Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. 2007.

MITLER, Peter. **Educação inclusiva: contexto sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MONTEIRO, M.. Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: **um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa**. Dissertação de Mestrado Universidade do Minho, I.E.P. 2000.

NUNES, M. R. (Orgs). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. Fundação Vitor Civita, 2008.

OLIVEIRA, Telma Andreia Santos. **Educação Inclusiva e a formação de professores**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). Saberes pedagógicos e atividades docentes. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2000.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 0365/2013-SEMED/GS. 2013.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT. L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 5ª edição. Lisboa Gradiva.

RODRIGUES, D. “Desenvolver a Educação Inclusiva: **dimensões do desenvolvimento profissional**”, in David Rodrigues (Ed.) **Investigação em Educação Inclusiva**. Vol. II, Lisboa, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. 2012.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação: reflexões sobre uma agenda possível. **Inclusão**, 1, 7-17. 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. São Paulo: Editora. Abril. N. 222. 2009.

SAMPAIO, J. R. Uma discussão sobre cultura organizacional. In: (org.). **As pessoas na organização**. São Paulo. Ed. Gente. 2002.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Em busca de Indicadores de Educação inclusiva: A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer.** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 2011a.

SANCHES, Isabel Rodrigues. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva, na escola. **Revista Lusófona de Educação**, 19,157-163. 2011b.

SANCHES, Isabel Rodrigues. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, 05, 127-142.

SANTOS, Kátia Cristina de Souza. **A Práxis Pedagógica com Crianças e Adolescentes em Situação Pessoal e Social de Risco:** um estudo de caso sobre a representação social dos educadores da Casa Mãe Margarida na cidade de Manaus. Manaus-Am. UFAM. 2008. (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil. História e teoria.** Autores Associados. Campinas São Paulo. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Cortez. Campinas. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

SILVA, Ana Patricia da. **Corpo, Inclusão/exclusão e formação de professores.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação. 2012.

SILVA, Daiana da Guarda. PENANZONI, Veneza Cauduro. **Educação Inclusiva: aspectos legais instruturais atitudinais.** Revista Digital. Buenos Aires. 2012.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação: Representações e Práticas Sociais.** Tese de Doutorado/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008.

SOUZA, Cecília Maria Rodrigues. **Educação discurso e compromisso.** Manaus. Editora Valer/foppi. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** 2ª ed. Petrópolis. Vozes. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília. Corde, 1994.

VASCONCELOS, Cristina Raquel Melo. **Formação de professores e educação inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel.** Dissertação de mestrado.Universidade Fernando Pessoa – Portugal. 2012.

VERGOPOLAN, Roseli. **Aspectos históricos da pedagogia, sua trajetória no ensino superior brasileiro.** Criação da FAFIS no contexto paranaense. PUCPR. Curitiba. 2011.

WERNECK, Cláudia. **Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?** (Ed. 3ª). Editora. WVA. 1999.

ZIMRING, Fred. Educação – **pensadores história I.** Recife. Editora. Messangana. 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta de esclarecimento

Sr. (a) Diretor (a)

Venho pelo presente, solicitar sua anuência para aplicar questionário juntos aos professores desta escola. Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo conhecer: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DA FORMAÇÃO DOCENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.**

Julgo necessário esclarecer que as informações obtidas serão utilizadas para fins científicos, resguardados toda a identidade da escola e dos professores participantes, e desde já, comprometo-me em dissolvê-las em cópias impressas e/ou divulgar durante as reuniões de pedagógicas. Ressalta-se que os dados relativos à identificação da escola e professores, serão mantidos em sigilo.

Sua colaboração é imprescindível ao sucesso deste projeto.

Coloco-me à disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessária.

Desde já agradeço,

Cordialmente

Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias
Responsável pelo projeto

Apêndice 2 – Termo de autorização para realização da pesquisa na escola (a)

Prezada chefe da divisão zonal rural (ddzr).

Eu, DARLENE CORDOVIL DE VASCONCELLOS DIAS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Educação da Educação – Universidade Lusófona. Estou desenvolvendo uma dissertação com a temática: “educação inclusiva – da formação docente à prática pedagógica de professores no ensino fundamental I”.

DECLARAÇÃO

Informo que entendi as informações prestadas, pela professora/pesquisadora mestranda, Darlene Cordovil de Vasconcellos dias, neste termo de consentimento e autorizo a utilização das informações dadas por mim em questionário, entrevista preservando a identidade funcional.

Orientadora: Prof. Doutora Isabel Rodrigues Sanches



ASSINATURA – CHEFA DDZR

MANAUS, 16 DE maio DE 2016

Apêndice 3 – Termo autorização gestor (a)

Prezado (a) gestor (a),

Eu, DARLENE CORDOVIL DE VASCONCELLOS DIAS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Educação da Educação – Universidade Lusófona. Estou desenvolvendo uma dissertação com a temática: **“educação inclusiva – da formação docente à prática pedagógica de professores no ensino fundamental I”**.

DECLARAÇÃO

Informo que entendi as informações prestadas, pela professora/pesquisadora mestranda, Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias, neste termo de consentimento e autorizo a utilização das informações dadas por mim em questionário, entrevista preservando a identidade funcional.

Orientadora: Prof. Doutora Isabel Rodrigues Sanches




ASSINATURA DO/A GESTOR (A)
SSJ loloS
I
Diretora
MANAUS, 30 DE agosto DE 2016

Apêndice 4 – Termo autorização pedagogo (a)

Prezado (a) pedagogo (a),

Eu, DARLENE CORDOVIL DE VASCONCELLOS DIAS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Educação da Educação – Universidade Lusófona, Estou desenvolvendo uma dissertação com a temática: **“educação inclusiva – da formação docente à prática pedagógica de professores no ensino fundamental I”**.

DECLARAÇÃO

Informo que entendi as informações prestadas, pela professora/pesquisadora mestranda, Darlene Cordovil de Vasconcellos Dias, neste termo de consentimento e autorizo a utilização das informações dadas por mim em questionário, entrevista preservando a identidade funcional.

Orientadora: Prof. Doutora Isabel Rodrigues Sanches


Esci M _____ lolo
ASSINA PEDAGOGO/A PEDAGOGO (A)

Apêndice 5 - Questionário aos professores

1 - INFORMAÇÕES PESSOAIS

Ano/Série em que atua:

Idade: _____ Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Há quanto tempo exerce a Profissão Docente:

2 - FORMAÇÃO

2.1 - Acadêmica

☐ Superior. Qual curso:

Ano de Conclusão:

☐ Pós-Graduação. ☐ Mestrado ☐ Doutorado Qual Curso:

2.2 – Formação Continuada

2.2.1 - Fez algum curso na área de Educação Especial? ☐ Sim ☐ Não

2.2.1.1 - Se SIM, qual (is) curso(s) você fez?

☐ Deficiência Intelectual ☐ Deficiência Auditiva ☐ Deficiência Visual ☐

Deficiência Física ☐ Altas Habilidades/Superdotação ☐ Transtornos Globais do

Desenvolvimento – TGD ☐ Outro: Qual:

2.3 - No seu curso de Formação Docente você teve alguma disciplina voltada para a Educação Especial/inclusão?

Se SIM, como foi esta experiência?

3 – INCLUSÃO

3.1 – Qual sua opinião sobre a Inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo?

3.2 – Para você favorecer e incentivar a participação do aluno especial nas atividades da sala de aula, que tipo de estratégia (atitudes) você utiliza?

3.3 - Nas formas de mediar às interações entre o aluno com necessidades educacionais especiais e as outras crianças, quais estratégias você utiliza?

3.4 - Como você aprendeu a trabalhar com a inclusão em sala de aula?

3.5 - Como você define a inclusão?

4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.1 - Você sabe como atuar com a inclusão?

4.2 - Como foi (ou está sendo) a experiência de ter um aluno incluso na escola?

4.3 - Você se sente preparado para atender alunos inclusos? () SIM () NÃO

4.4 - Para você, qual é o maior problema para a Inclusão dos alunos na escola?

4.5 - O que você acha que é necessário para que o Professor possa realizar um bom trabalho com um (a) aluno (a) inclusos (a)?

4.6 - Você tem interesse em aprender ampliar seus conhecimentos sobre a inclusão?
() SIM () NÃO

Orientadora: Prof^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.