



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MESTRADO PROFISSIONAL

Instituição Associada

IFFluminense – Centro de Referência

**UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM
ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CAMILA DE ALMEIDA AGUIAR CONCEIÇÃO

**CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ
2019**

CAMILA DE ALMEIDA AGUIAR CONCEIÇÃO

**UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM
ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Prof. Dra. Aline Couto da Costa

**CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C744p Conceição, Camila de Almeida Aguiar, 1983-.
Uma proposta para formação de professores com ênfase na
educação especial / Camila de Almeida Aguiar Conceição. -
Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.
95 f.: il. color.

Orientador: Aline Couto da Costa, 1981-.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.
Referências: p. 78-83.

1. Professores - Formação. 2. Educação especial - Campos dos Goytacazes (RJ). 3. Prática de ensino. 4. Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. I. Costa, Aline Couto da, 1981-, orient. II. Título.

CDD

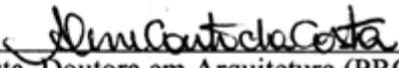
371.9043

23.ed.

Dissertação intitulada **UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Elaborada por **Camila de Almeida Aguiar Conceição** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

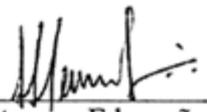
Aprovado em 31 de outubro de 2019.

Banca Examinadora:


Aline Couto da Costa, Doutora em Arquitetura (PROARQ/FAU/UFRJ) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) Orientadora


Simone da Hora Macedo, Doutora em Arquitetura (PROARQ/FAU/UFRJ) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)


Adelson Siqueira Carvalho, Doutor em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)


Marcos Fernandes Sobrinho, Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UnB) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de estudar e buscar, através da minha pesquisa servir ao próximo. Ao amor da minha vida, meu marido Thiago, por sempre me motivar e compreender. Aos meus filhos, Pedro e Gabriel por gerar em mim forças para lutar e acreditar num amanhã melhor. À minha mãe Graça, pelo exemplo de mulher, mãe e educadora, minha admiração e amor. Aos professores por aceitarem o desafio da inclusão escolar oferecendo o seu melhor. E aos alunos com necessidades educacionais especiais que marcaram a minha trajetória como educadora, obrigada pela lição de perseverança e cidadania.

*E tudo quanto fizerdes, fazei de todo o vosso
coração [...] (COL. 3:23).*

Dedico este trabalho a Deus pela sensibilidade por Ele recebida em entender que o conhecimento sem serviço ao outro é incoerente. A todos os profissionais da educação que lutam e acreditam neste ofício e buscam servir ao próximo da melhor maneira possível. E aos alunos com necessidades educacionais especiais que bravamente se dispõem a batalharem pela igualdade, pela lição de vida que nos demonstram, a vocês a razão desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo examinar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), a fim de verificar como a temática da educação especial está sendo trabalhada na formação inicial do professor. Trata-se de um estudo, cuja base resumiu-se em conteúdos obtidos através de fontes bibliográficas, documental e pesquisa de campo fundamentadas de acordo com dispositivos legais, assim como trabalhos dos quais destacam-se Glat (2007), Sasaki (2005) e Stainback e Stainback (1999) e, ainda, dados coletados por questionários semiestruturados aplicados aos alunos e professores. Como resultado, identificou-se duas disciplinas relacionadas à educação inclusiva, sendo uma de abordagem mais específica e a outra de possibilidades mais variáveis, na qual se debruçou esta pesquisa. Buscando contribuir com a ementa priorizada, foi elaborada uma sequência didática com práticas de mediações pedagógicas direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, na intenção de suprir a carência identificada na análise do documento. Na sequência, foi organizado um seminário de apresentação, ocorrido na instituição pesquisada, cuja culminância se deu na elaboração de uma coletânea intitulada Orientações Pedagógicas para Educação Especial. Conclui-se que os desafios e insatisfações apresentados pelos alunos durante o curso de graduação em relação aos conteúdos de educação inclusiva é uma realidade não só da instituição pesquisada, e sim um retrato do sistema educacional do Brasil, mostrando-se necessário um maior desenvolvimento de estratégias de inclusão de disciplinas com foco na Inclusão Escolar, sobretudo práticas, nos cursos de graduação de Licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: Formação do Professor. Educação Especial. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The following study aims to evaluate the Pedagogy graduation course curricular structure at Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), with the purpose of identifying how the concept of Special Needs Education has been addressed in the initial process of teacher training. It consists of a study case supported by documentary bibliographical sources and field research justified by legal provisions, as well as, accredited sources such as Glat (2007), Sasaki(2009) e Stainback e Stainback (1999) also, collected data from semi- structured forms provided to students and coordinator. As a result, it has been made possibilities in which this research has been based on. Whith the intent of contributing to the prioritized syllabus, a didactic sequence containing pedagogical mediation practices has benn created aiming students with special education needs and specially having as its main intention the provision of needs previously identified through documental analysis. Subsequently, a presentation seminary has been organized and performed at the researched institution, which has resulted in the elaboration of a compilation named Pedagogycal Orientation for Special Education. It has been made possible to conclude that the challeng and the dissatisfaction presented by the students during the graduation program regarding to Special Education Needs is a reality not only when it comes to the reasearched institution, but also it presents itself as a reflex of the educational system in Brazil which demonstrated the need for the development of discipline inclusion strategy focused on School Inclusion, especially practices during the Pedagogy graduation course.

Keywords: Teacher Training. Special Education. Pedagogycal Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Modelo de Agrupamento.....	40
Quadro 02 – Instituições Visitadas.....	42
Quadro 03 – Passo a Passo da Sequência Didática.....	43
Tabela 01 – Disposição dos dados na matriz do curso -----	44
Quadro 04- Eixos Temáticos.....	46
Quadro 05- Categoria da Matriz Curricular.....	49
Gráfico 01 - Percentual por Categoria.....	50
Quadro 06- Descrição dos Conteúdos.....	52
Gráfico 02 – Organização das disciplinas.....	53
Gráfico 03 – Área de atuação profissional dos alunos.....	56
Gráfico 04- Conceito sobre inclusão -----	57
Gráfico 05- Sucesso no trabalho com a Educação Especial-----	58
Gráfico 06- Abordagem de ensino.....	60
Figura 01 – Múltiplos materiais para Deficiente.....	67
Figura 02 – Tapete Tátil.....	67
Figura 03 – Jogo de Damas adaptado para Deficientes.....	68
Figura 04 – Jogos de Alfabetização para TGD-----	68
Figura 05 – Múltiplos Jogos para Deficientes e TGD -----	68
Figura 06 – Jogos para TGD.....	68
Figura 07 – Múltiplos Jogos para Deficientes.....	69
Figura 08 – Lápis e Porta Tinta adaptado para Deficiente Físico Superior -----	69
Figura 09 – Recursos Ópticos -----	69
Figura 10 – Estimulação auditiva e tátil -----	69
Figura 11 – Jogos para Coordenação Motora Fina para Deficiente Físico/Motor -----	70
Quadro 13 – Fluxograma das etapas da sequência didática -----	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAIE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAPE	Associação de Pais de Pessoas Excepcionais
APOE	Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais
CAP	Colégio de Aplicação
DI	Deficiência intelectual
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IEC	Instituto de Educação Campos
IEPAM	Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert
IFFluminense	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Mestrado Profissional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEL	Núcleo de Educação de Línguas
PcD	Pessoa com Deficiência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE ABREVITURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	13
A INCLUSÃO ESCOLAR: APORTE LEGAL E TEÓRICO.....	20
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	28
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	35
Apresentação do objeto de estudo: Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) - Licenciatura em Pedagogia	35
Organização da abordagem empírica	38
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	43
Análise da Matriz Curricular e Ementas	44
Aplicação dos questionários	55
PRODUTO EDUCACIONAL	64
Detalhamento da sequência didática	65
Coletânea de Orientações Pedagógicas para Educação Especial	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE 1	84
APÊNDICE 2	86
APÊNDICE 3	88
APÊNDICE 4	90
APÊNDICE 5	91
ANEXO 1.....	92
ANEXO 2.....	93

INTRODUÇÃO

O surgimento da Educação Inclusiva está atrelado a uma resposta política aos movimentos sociais que lutaram em defesa dos direitos da pessoa com deficiência. No Brasil, esse processo vem se acelerando, sobretudo, a partir da década de 1990, em que a Educação Especial passa a ser implantada de forma explícita pelo governo federal¹ assumindo sua reponsabilidade de oferecer a esse público um ensino de qualidade, possuindo como “pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais em todo processo de ensino-aprendizagem” (GLAT, 2007, p. 18).

Neste sentido, a garantia de uma educação de qualidade para o público da educação especial é entendida como primeiramente o direito ao acesso, pois segundo a Constituição Federal (1988), a educação é um direito de todos, em sequência à condição de permanência subsidiada por adaptações que viabilizem o desenvolvimento do educando na escola inclusiva (BRASIL, 1996).

Logo, o conceito de escola inclusiva remete ao processo de adequações arquitetônicas e pedagógicas, além de singularidades no processo de conclusão, avaliação e finalidades descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (art. 59).

A escola inclusiva é aquela que reconhece e satisfaz as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem por meio de currículos adequados, boa organização escolar, estratégias pedagógicas e de utilização de recursos e cooperação com as respectivas comunidades, de modo a garantir um bom nível de educação

¹As Leis de Diretrizes e Bases de nº 4.024/61 e nº 5.692/71 (reforma) definiram a educação especial como um sistema paralelo de ensino, embora incentivasse a integração dos alunos com NEE no sistema regular, sobretudo, sem políticas públicas que viabilizassem essa absorção.

para todos.

É neste sentido que a escola inclusiva se difere da escola tradicional, onde os alunos são responsáveis por se adaptarem aos moldes da escola. A nova proposta não ignora as dificuldades apresentadas pelo aluno, mas as reconhece e busca potencializar o seu desenvolvimento ofertando adaptações e acompanhamento pedagógico que ofereçam ao aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) um percurso escolar condizente com as suas condições físicas e cognitivas, além disso, promissor, já que a função social da escola é o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania, independentemente das condições de seu alunado (BRASIL, 1988).

A fim de proporcionar mais clareza ao tema aqui abordado, entendeu-se ser importante definir, de forma mais explícita, alguns conceitos centrais sobre educação inclusiva, igualmente algumas definições assumidas por esta pesquisa, fundamentais para a discussão que se segue.

Primeiramente, se faz necessário o entendimento sobre o público ao qual se direciona a Educação Inclusiva. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 em seu artigo 58, a educação especial contempla educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, cuja escolarização se inicia na educação infantil na faixa etária de zero a seis anos de idade, e deverá acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

Para esses casos, são assegurados: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de currículos e metodologias, entre outras ações pedagógicas adaptadas; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado; e professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Logo, quando se trata de ações pedagógicas específicas nesta pesquisa, há o direcionamento ao público definido na lei supracitada.

Outra questão é o termo para se referir ao público da educação especial, sendo esse um assunto que denota muitas discussões no meio acadêmico. Neste trabalho, optou-se por chamar de aluno/criança/pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE) ou pessoa com deficiência (PcD) seguindo o conceito utilizado pela Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como também por (CORRÊA, 2008):

Necessidades Educacionais Especiais são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículo adaptado, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (p. 28).

É importante ressaltar que o termo, necessidades educacionais especiais não possui o mesmo significado que deficiência. A deficiência é uma condição orgânica do indivíduo, podendo resultar em uma necessidade educacional especial; porém, não obrigatoriamente. Já o conceito de necessidades educacionais especiais é a demanda de um determinado aluno em relação à aprendizagem no contexto em que é vivida. Portanto, alunos com as mesmas deficiências podem requisitar suportes diferentes; da mesma forma que um aluno que não tenha deficiência pode, sob determinada situação, necessitar de um suporte adaptativo (GLAT, 2007).

Independente se a necessidade educacional especial seja transitória ou permanente, o conceito de escola inclusiva incorpora a autonomia, a independência e o empoderamento na reinvenção das práticas pedagógicas adaptadas, no que Sasaki (2005) chama de “acessibilidade metodológica”. Segundo o autor, significa a superação de barreiras nos métodos e técnicas de estudo, como adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, o uso de variados estilos de aprendizagem, adoção de novo conceito de avaliação e de educação que ofereça a este aluno condições para desenvolver-se no processo de aprendizagem.

O último conceito importante que se julga necessário tecer uma observação é sobre os termos Integração Escolar e Inclusão Escolar. Segundo Glat (2007), o primeiro caso prevê a adaptação dos alunos da educação especial no ambiente educacional regular sob a condição individual de acompanhar a turma, ou seja, apesar do suporte paralelo, no ambiente escolar regular é o aluno que se adapta à escola.

Já no segundo termo, a escola se modifica e é responsável por promover aprendizagem desse aluno, mesmo que para isso tenha que rever sua prática escolar. Segundo Glat (2007) a escola passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos.

Possuindo, este aluno com NEE, as condições favoráveis para o seu desenvolvimento escolar, a Declaração de Salamanca² (1994) defende a inserção do discente em salas regulares visando a interação social, sendo essa, parte do desenvolvimento pleno do educando, destacando que independente das dificuldades e das diferenças que apresentem, os alunos devem aprender juntos.

O fato de os alunos com NEE estarem inseridos na escola regular descaracteriza a educação inclusiva como sendo um sistema educacional paralelo, e a situa como integrante ao

² A Declaração de Salamanca de 1994 é um documento das Nações Unidas que reafirma aos delegados o compromisso com a Educação para Todos, com ênfase na equalização de oportunidades para a Pessoa com Deficiência.

sistema regular, dispondo de respostas educativas que vêm a ser “um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seus alunados” (GLAT, 2007, p. 16).

A proposta da inclusão implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo desde a gestão até os sistemas gerais de ensino, como nos âmbitos legais, normativos e pedagógicos. A ideia é que haja preocupação em reconhecer as diferenças e limitações e criar meios de intervenções pedagógicas que alcancem todos os alunos em suas diferentes necessidades educacionais.

Essa ação pedagógica específica capaz de avaliar os limites e potencialidades, e desenhar, a partir dos resultados de análise, uma proposta de aprendizagem que seja adequada à realidade cognitiva e física em busca do desenvolvimento do aluno, faz-se perceber a nova demanda das práticas pedagógicas que o professor terá que dispor para desenvolver tal tarefa.

Neste sentido, o professor assume uma posição determinante no desenvolvimento desse aluno com NEE, pois é pela forma diferenciada de ensinar que, a partir desse novo paradigma, ele faz adaptações, utiliza recursos, revê currículos e avaliações e cria estratégias de ensino para que seus alunos avancem no processo da aprendizagem, sem nenhum prejuízo.

Entretanto, o que se percebe em tal profissional é o sentimento de angústia e insegurança diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Com frequência, há queixas de estudantes de Pedagogia, Licenciatura e professores que confessam “não estarem preparados para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2006, p. 40).

Denuncia-se assim, a inconsistência dos currículos para as formações de professores que são realizados de forma superficial, de modo a não atender às demandas necessárias para a formação docente frente à realidade social, cultural, financeira e tecnológica presente:

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco contribuindo para gestar uma nova identidade profissional (PIMENTA, 1999, p. 16).

Preparar esse profissional para as novas demandas tem sido um dos deveres do Estado, responsável pela reforma dos programas de formação de professores, conforme o exposto no

artigo 24 da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência³ que versa sobre as ações que deverão ser tomadas para a o aperfeiçoamento da formação do professor. Nesse contexto, deve-se prever que “medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2010).

Na comunidade acadêmica, alguns autores como Glat (2007), Pimenta (1999) e Oliveira (2004) discutem a questão notória da precariedade curricular em que a Licenciatura em Pedagogia aborda a questão da inclusão, visto que seus conteúdos não são suficientes para proporcionar ao acadêmico, condições mínimas para receber esse aluno com NEE em suas salas de aula (GLAT, 2007).

De acordo com Bueno (1993), a urgência de novas propostas curriculares que contemplem de forma mais precisa e ampla a temática da inclusão escolar, se faz necessária para que o direito constitucional à educação para todos seja garantido. O autor ainda complementa seus argumentos destacando que a formação docente e a busca pela qualidade do ensino dos alunos com NEE envolvem, no mínimo, duas qualificações distintas, mas complementares dos profissionais da educação, que são: os conhecimentos mínimos aos professores regulares, que sejam capazes de avaliar e propor um caminho pedagógico que estimule as potencialidades de seus alunos, como também professores especialistas que atendam esses alunos e conjugue suas práticas pedagógicas às propostas feitas pelo professor regular (Bueno, 1993). Assim, o aluno seria contemplado em suas necessidades educacionais especiais sendo possível seu desenvolvimento conjunto aos colegas em sala de aula.

Mendes (2002) reforça ainda que essa ação conjunta oriunda de formações complementares é capaz de conceder ao professor regular, segurança para desenvolver o hábito investigativo, capacidade de analisar e ousadia de propor ações pedagógicas específicas.

Os sistemas de formação devem assumir o desenvolvimento de uma atitude investigativa, em que a reflexão seja estratégia indispensável para a melhoria do ensino e que ofereça experiências reais de observação e de prática criando atitudes, contribuindo para a sustentabilidade das reformas desenvolvendo, assim, a resiliência entre os professores (MENDES, 2002, p. 65).

Sob os efeitos dos argumentos e ideias discutidas no texto, a presente pesquisa levanta

³ Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência aconteceu em 13 de dezembro de 2006, onde a ONU adotou resolução que garante os direitos humanos e liberdades fundamentais a todos os deficientes.

uma questão sobre a formação do professor quanto ao seu preparo para atender a demanda da educação especial: como o currículo da Licenciatura em Pedagogia vem trabalhando a temática da inclusão escolar, sobretudo a prática pedagógica, fundamental e indispensável à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, com vistas a um real aprendizado e, conseqüentemente, a uma verdadeira inclusão escolar?

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição que há 124 anos tem se dedicado a formar professores. O campo pesquisado foi o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), vinculador à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), onde é oferecido o curso de Licenciatura em Pedagogia em nível superior, além da educação básica e cursos livres destinados à comunidade local.

O objetivo geral do trabalho buscou analisar como a educação especial é trabalhada na formação inicial do professor observando as dificuldades encontradas nos arranjos curriculares e buscando traçar sugestões de melhoramento a partir dos déficits encontrados

Neste contexto, buscou-se trabalhar a temática contemplando a perspectiva de ensino e aprendizagem do profissional da Educação, procurando avaliar sua formação, bem como os aspectos relacionados à prática pedagógica voltada para a inclusão escolar.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou:

- Analisar a matriz curricular do curso e ementas buscando identificar as disciplinas, ementas e carga horária direcionadas à temática de inclusão;
- Avaliar junto aos alunos e professores (da disciplina) a qualidade, pertinência e critérios utilizados para a elaboração dos conteúdos abordados na disciplina direcionada à Educação Inclusiva;
- Propor, a partir dos resultados das análises, uma sequência didática voltada para práticas pedagógicas de alunos com NEE, a fim de complementar a ementa em vigor;
- Criar uma coletânea de orientações pedagógicas para a educação especial como culminância da sequência didática proposta aos alunos.

Quanto à metodologia assumida por esta investigação, foi utilizada a pesquisa de campo e a pesquisa-ação definida por Severino (2017) “como aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (p. 120). Somam-se ainda a análise dos conteúdos obtidos através das fontes bibliográficas, documental e do campo, assim como os dados coletados pelos questionários aplicados.

Neste sentido, foram utilizadas pesquisas documentais, nas quais serviram como referências os princípios das bases legais da Constituição Federal (1988), LDBEN 9394/96, Declaração de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), além de documentos do Conselho Nacional de Educação e da Política

Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (2008). Subsidiaram este estudo, como referências bibliográficas quanto à abordagem do processo de ensino e aprendizagem, sob a perspectiva da inclusão escolar, os trabalhos de Glat (2007), Sasaki (2005), Stainback e Stainback (1999), dentre outros. E na reflexão sobre os novos paradigmas de construção e produção de conhecimentos na formação inicial dos professores, foram referências desta pesquisa principalmente os estudos de Oliveira (2004), Pimenta (1999) e Mendes (2002).

Após a seleção dos teóricos, a pesquisa seguiu analisando os seguintes documentos a matriz curricular, suas ementas, cargas horárias e conteúdos abordados, verificando junto ao CNE/ CP nº 01 de 2006 e as fundamentações teóricas, se a proposta do curso atendia às normativas das Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Pedagogia e também, se os conteúdos abordados eram atuais e contemplavam as práticas pedagógicas específicas.

A fim de complementar as análises sobre os conteúdos, foi elaborado um questionário semiestruturado e aplicado aos alunos e professores, buscando verificar junto aos agentes do processo educativo, a qualidade e pertinência dos assuntos abordados, examinando se os conteúdos eram satisfatórios, se os acadêmicos, após cursarem a disciplina se sentiam seguros e portadores de conhecimentos mínimos para receberem em suas salas de aulas alunos com NEE, dentre outras questões.

Com a análise dos dados coletados pela aplicação dos questionários, junto à análise teórica e legal dos conteúdos, foi possível identificar apenas uma disciplina chamada de Fundamentos da Educação Inclusiva, que abordava assuntos pertinentes à educação inclusiva, porém avaliados como precários. Com vistas a complementar a ementa, foi elaborada uma sequência didática composta por quatro etapas que buscaram a dinamização entre teoria e prática, a fim de proporcionar ao acadêmico domínio básico que o auxilie em suas ações pedagógicas direcionadas ao público da educação especial.

Como culminância desta proposta, publicitou-se os resultados em um seminário de apresentação, que aconteceu na instituição pesquisada em junho de 2019 e organizou-se uma coletânea, com os conhecimentos divulgados, intitulada como Orientações Pedagógicas para Educação Especial.

A pesquisa foi organizada em quatro capítulos. No primeiro será apresentado um recorte teórico com foco na Inclusão Escolar, abrangendo fatos históricos e legais, enquanto no segundo haverá uma abordagem sobre a Formação Inicial de Professores a nível Superior no curso de Licenciatura em Pedagogia. No terceiro capítulo será a exposição detalhada da metodologia com abordagens direcionadas à contextualização da pesquisa de campo, detalhamento das opções e os procedimentos metodológicos, a construção e análise dos dados

da pesquisa. A discussão e resultados da pesquisa serão apresentados no quarto capítulo e a descrição do produto educacional quanto à sua elaboração, aplicação e resultados serão abordados no quinto capítulo. O trabalho será finalizado com alguns apontamentos e reflexões que se delinearão no decorrer da pesquisa, com base nos resultados obtidos, expostos na conclusão.

A INCLUSÃO ESCOLAR: APORTE LEGAL E TEÓRICO

A educação especial, por muitos anos, foi considerada um sistema educacional paralelo, subsidiado por financiamentos de recursos da assistência social, com a finalidade de suprir as falhas decorrentes da anormalidade e visando adaptar o educando ao nível social dos ditos normais. Esse tipo de educação foi denominado pelos educadores da época, de ensino emendativo (JANNUZZI, 2005).

A palavra “emenda” traz o significado de corrigir o que está errado, logo o aluno especial era submetido a um sistema de educação cuja finalidade era consertar o erro, para depois inserir o educando no sistema regular. Esse sistema de educação paralela era ofertado pelas instituições de cunho assistencialista filantrópico, como as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e Pestalozzi, tal como as classes especiais mantidas pelo poder público, que existiam dentro das escolas regulares.

Apesar do movimento pela educação especial ganhar força no Brasil a partir de 1950 com a industrialização e urbanização, cabe lembrar que em 1854, Dom Pedro II inaugurou o Instituto dos Cegos⁴ e, posteriormente, em 1856, o Instituto dos Surdos, ambos instalados na capital do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2005). No entanto, o atendimento a esse público era muito restrito, já que nessa época o deslocamento de uma região para outra era limitado. Consequentemente, poucas pessoas eram contempladas com os serviços oferecidos por essas instituições, perdurando por muitos anos o período da negligência⁵ às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 1985).

⁴ Hoje, o Instituto dos Cegos é o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), ambos atuantes e localizados na cidade do Rio de Janeiro.

⁵ A história da Educação Especial é organizada por autores como Kirk e Gallagher (1989); Mendes (1995) e Sasaki (1997) em quatro estágios de desenvolvimento do atendimento aos deficientes, estágios: Negligência (ausência de cuidados), institucionalização (criação das instituições de saúde), integração (Criação de classes e escolas especiais) e inclusão (Inserção do aluno com NEE no ambiente regular).

O período da negligência no Brasil foi estendido até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, onde assegurava aos alunos excepcionais⁶, o direito ao acesso à escola sempre que possível, enquadrando-os ao sistema geral de educação, com a finalidade de integrá-los à sociedade.

A mesma Lei ofereceu um tratamento especial, por meio do poder público, de recompensas de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções às instituições privadas, consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação em relação ao atendimento oferecido ao público da educação especial. Nota-se que, mesmo garantido o acesso, o Estado já se adianta em beneficiar as instituições privadas, repassando sua responsabilidade a tais, ao contrário de estruturar seu sistema de ensino para ofertar a este público uma educação de qualidade.

Desse modo, ora o aluno frequentava uma instituição privada de cunho assistencialista, ora uma escola regular, que mais representava a exclusão no ambiente escolar, que a escolarização. Quanto à estrutura desse ambiente regular, nunca foi prioridade das políticas públicas da época, adaptar o lugar para receber este aluno, posto que não havia uma organização do ensino, nem estruturas arquitetônicas e pedagógicas adaptadas. Tratava-se de uma sala que reunia alunos com diferentes deficiências e apenas um professor, sem formação específica.

O sistema educacional⁷ limitava-se à “recuperação ou remediação de supostas etapas que faltavam aos alunos especiais” (Mendes, 2010, p. 103), pois os limites e a incapacidade de acompanhar o processo educativo eram o que justificava o fracasso e o insucesso escolar desses. Não havia a preocupação de respeitar a diversidade e perceber suas limitações e potencialidades, era um sistema engessado, em que os sujeitos deveriam adaptar-se a ele, sob a punição de exclusão, caso fracassassem (FERREIRA, 1985).

Não somente o acesso era negado aos alunos com deficiências, como também outros impasses intensificavam a ausência da garantia do direito à educação. Neste sentido, os profissionais da área não recebiam qualificação específica, os recursos eram escassos, além de haver uma forte tendência à privatização do serviço, impregnando a esse, o caráter filantrópico e assistencialista (MENDES, 2010).

Somam-se a este cenário das limitações do ensino, fortes críticas feitas às instituições que ofereciam essa escolarização, que passaram a ser vistas como instâncias legitimadoras das impropriedades da educação escolar (MENDES, 2010). Em outras palavras, elas serviam como

⁶ Expressão utilizada na legislação para se dirigir ao aluno com necessidades educacionais especiais.

⁷ O sistema educacional destinado à escolarização dos alunos especiais acontecia em Escolas e Classes Especiais. Espaços destinados a receber somente os alunos especiais.

exemplo do que não oferecer como educação escolar. Houve, então, a necessidade de se repensar o processo educacional, oferecido a esse público, passando a se desenhar ações integradoras e posteriormente inclusivas, a fim de oferecer aos alunos com deficiência, o direito de ter suas potencialidades avistadas e desenvolvidas. Segundo Rodrigues (2006), essa nova postura demandava uma reforma educacional:

[...] que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto socioeconômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos (p. 12).

Neste sentido, oferecer uma educação conjunta e de qualidade pressupunha a garantia do direito à educação com condições reais para o trabalho pedagógico inclusivo, articulado ao projeto da escola, da sociedade e de um país que buscava a inclusão social.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, percebeu-se o deslocamento do teor assistencialista para o educacional. Além de assegurar o acesso à educação, garantiu-se a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público da educação especial, de modo que acontecesse, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A intenção desse serviço era minimizar o distanciamento entre a limitação e o potencial de aprendizado, visto que nesse ambiente, o aluno teria condições de ser assistido em suas necessidades educacionais especiais, contando com recursos adaptados, técnicas específicas e profissionais capacitados. Esse serviço paralelo não deveria substituir a sala de aula regular, apenas complementá-la.

A esse propósito, a Lei Federal nº 7.853 de 1989 dispôs sobre o Apoio às Pessoas com Deficiência e sua Integração Social. O objetivo dessa Lei foi de intensificar o dever do Estado em assegurar a inclusão, no sistema educacional, uma vez que a Educação Especial era vista como modalidade educativa⁸, em todos os níveis da organização da educação brasileira, com matrícula compulsória, além do acesso aos insumos indispensáveis e benefícios de material didático adaptado, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1989).

Em 1990, a Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho instituiu o Estatuto da Criança e do

⁸ A modalidade de educação se caracteriza como um sistema de educação com adaptações, a fim de atender as demandas de um grupo de pessoas que apresentam singularidade, desde o fator idade, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como a questão cultural, por exemplo, os indígenas. Ainda são consideradas como modalidade de ensino: a Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica e Educação à Distância (EaD).

Adolescente, que reforçou o direito à Educação por meio da igualdade de condições de acesso e permanência. Como também, tonifica que a matrícula na rede regular de ensino é considerada responsabilidade dos pais ou responsáveis, e o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Nesse documento, houve a inserção da expressão “igualdade de condições de acesso e permanência”, defendendo o direito à isonomia, em que todos deveriam ser tratados de forma igualitária perante a lei, portanto, perante os direitos. Ainda, enfatiza não ser aceita a justificativa do direito negado sob o argumento das limitações, dado que o Estado deveria oferecer o AEE com a finalidade de tornar a escola um ambiente preparado para o desenvolvimento cognitivo desse aluno.

Ainda na década de 1990, o Brasil assumiu compromissos internacionais que resultaram na coordenação de agências multilaterais ligadas a bancos e subsidiadas pela Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa parceria resultou, além de recursos financeiros, a emancipação do conceito e efeitos da Educação Inclusiva, culminando em documentos de grande importância, que foram a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A primeira aconteceu na cidade da Tailândia em 1990, e seu texto ressaltou a Educação como um direito fundamental de todos, capaz de construir uma sociedade mais justa, humana, tolerante, sendo de importância fundamental para o progresso pessoal e social. O documento ainda trouxe novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas, os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa (UNESCO, 1990).

Ainda, a declaração reforçou medidas que garantissem a igualdade de acesso e permanência do aluno com deficiência, como também o apoio aos estudos sobre aprendizagem e o desenvolvimento humano, referenciando teóricos consagrados na temática, como Piaget e Vygotsky, buscando satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de qualquer aluno:

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos

programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas (UNESCO, 1990).

Ao reconhecer a educação como um caminho fundante para a ascensão social e pessoal, o texto empregou um novo termo para se referir às limitações do aluno com deficiência, nomeando de necessidades educacionais especiais (NEE). A partir dessa definição, o aluno com NEE passa a ser reconhecido como um aluno que traz

limitações, mas também potencialidades, as quais necessitam de adaptações para serem desenvolvidas, com a intenção de terem suas condições física, mental e cognitiva respeitadas.

A ideia de inclusão escolar foi além da supervalorização da matrícula, bem como metodologias engessadas que causavam o efeito esteira educacional, que segundo Glat (2007) em que os alunos deveriam ser alocados em pontos estratégicos do processo, com objetivos limitados sem que houvesse a possibilidade de se desenvolver de outras maneiras. Sendo assim, a Declaração defende que a inclusão escolar significa investir nesse potencial, através de ações pedagógicas diversificadas que reconheçam e valorizem a heterogeneidade de seu alunado.

Em seguida, a Declaração de Salamanca (1994) traçou as principais diretrizes para a construção de uma escola inclusiva. Ela reforçou o compromisso de viabilizar a inclusão escolar, ampliou o conceito do termo e destacou que a inserção das pessoas com deficiência significa permitir a oportunidade de acesso, sucesso e permanência escolar, a fim de que se atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem.

Novamente, percebeu-se que não bastava o acesso, mas a garantia de permanência com sucesso. O texto indicava a oportunidade do sucesso através de estratégias de identificação e intervenção precoce das características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem, que são únicas. Desse modo, os sistemas educacionais deveriam criar e implantar programas educacionais considerando a vasta diversidade de tais características e necessidades. Bem como, garantir programas de treinamento de professores, tanto no exercício da profissão, como durante a formação, com foco nas ações pedagógicas adaptativas, como sendo ferramentas inerentes à garantia do direito à educação.

Essas propostas romperam com a fase da Integração Escolar⁹, com a premissa de que a escola é a encarregada por oferecer ao indivíduo com deficiência uma resposta educativa às suas necessidades educacionais, adaptando-se a elas. Segundo Mendes (2002), “cabera à escola

⁹ Estágio histórico da educação especial, onde o sucesso escolar do aluno com NEE inserido em uma escola regular estava condicionado ao esforço próprio, no qual seria determinante para o seu desenvolvimento (JANNUZZI, 1985).

atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e planos de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências” (p.23), seja na classe especial, na sala de recursos ou na classe comum. Desta forma, as ações integradoras, as práticas pedagógicas heterogêneas e os professores capacitados tornam-se essenciais à medida que respondem às demandas de seus alunos NEE, garantindo-lhes não somente o acesso, mas condições reais de permanência, considerando o seu desenvolvimento cognitivo, logo, o sucesso escolar (GLAT, 2007).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, trazendo em seu texto a definição de Educação Inclusiva como sendo “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 1994).

O Documento orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar o ritmo dos demais alunos, além de enfatizar que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem, no ensino comum, dos alunos que apresentam um grau maior de limitação. O documento aponta, em pormenores, o público a quem se destina a educação especial, a saber:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevando em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes [...] (MEC/SEESP, 2007).

Na sequência, a atual Lei Ordinária da Educação LDBEN nº 9.394 de 1996 estruturou e organizou esta modalidade de ensino, definindo seu público alvo e determinando ações que viabilizassem o processo de aprendizagem, assegurando aos alunos com necessidades educacionais especiais, adaptações na prática pedagógica, a fim de garantir ao público da educação especial, o direito à educação em seu pleno exercício.

Também definiu possibilidades de avanço para aqueles que possuem condições de aceleração de estudo, bem como, terminalidade específica para o ensino fundamental àqueles

que não possuem condições de concluir essa etapa de ensino. A Lei ainda reforçou a responsabilidade do Estado quanto à oferta do AEE com professores de especialização adequada em nível médio ou superior, assim como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Sendo essa a Lei que regula a Educação Nacional, não obstante percebe-se que a mesma se faz bem cautelosa, ao determinar que os alunos estejam, preferencialmente, matriculados na rede regular de ensino, haja vista que ao termo preferencialmente refere-se ao reconhecimento que a possibilidade de inclusão, infelizmente, não é estendida a todos.

Apesar das adaptações pedagógicas, professores capacitados, atendimento educacional especializado dentre outras, há uma parcela de alunos NEE que não tem condições de frequentar o ambiente regular, sendo o melhor para esses, direcioná-los aos serviços de apoio, para receberem o atendimento adequado (BRASIL, 1996).

Esse é um ponto de muitas discussões sociais, políticas e acadêmicas, já que para alguns autores a Lei retrocede no âmbito das políticas públicas, ao tentar se eximir de sua responsabilidade social; e para outros, a Lei simplesmente se torna realista ao apontar que nem todos, devido às suas limitações e às consequências fisiológicas que elas causam, têm condições de frequentar o ambiente regular por ser esse um potencial de risco para o aluno com deficiência e os demais.

Corroborando com as Políticas Públicas Educacionais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, soma-se à discussão, determinando em seu artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Portanto, há uma ampliação da possibilidade de estudo, ofertando a esse aluno com deficiência não apenas a condição de permanência física, mas a possibilidade de revisão de concepções e paradigmas, bem como a capacidade estrutural e pedagógica de desenvolver o potencial desses alunos respeitando e valorizando a diversidade em todo processo de ensino. A ênfase deverá estar no ensino e na escola, bem como nas formas e condições de aprendizagem.

O documento ainda ressalta que, ao invés de ficar procurando no aluno um problema, devem-se canalizar suas ações em criar respostas educativas e recursos para garantir o sucesso

acadêmico do aluno com NEE. Neste contexto, que se estabelece o termo de Educação Inclusiva preconizando a reestruturação da escola e seus sistemas de ensino, apontando o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

O AEE, o qual é referenciado nas legislações aqui abordadas, dispõe de um Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que atribui ao serviço o caráter complementar e suplementar, reservado ao atendimento dos alunos com necessidades especiais educacionais e oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, com definição de alguns objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

É neste ambiente, com o profissional especializado, que o aluno recebe o apoio necessário ao seu desenvolvimento na sala regular. Estipula-se um trabalho conjunto, em que o professor da sala regular e do AEE planejam e organizam as práticas pedagógicas juntos, levando em consideração a potencialidade do alunado. Visto que é firme a crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como todo, sendo essa a atribuição do professor, zelar pela aprendizagem do aluno (DUEK, 2014).

Com o desígnio de diagnosticar e traçar objetivos e metas, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2014).

Em uma de suas metas, o Plano destaca a implementação, se necessário, de classes especiais, salas de recursos, além da utilização de tecnologias assistivas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos alunos NEE em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam. O Plano ainda ressalta a necessidade de inserir, nos currículos de formação de professores, disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais, além da formação continuada, onde o professor ampliará seus conhecimentos.

A proposição da política supracitada é centrar seu foco na discussão da função da escola,

pois é no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação ao seu compromisso em oferecer uma educação de qualidade e forma igualitária. Ademais, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que reconheçam e valorizem a diversidade e as potencialidades de seus alunos, revendo sempre que necessário sua prática pedagógica.

Assim, após essa breve reflexão de alguns dos dispositivos legais orientados pela Política da Educação Inclusiva, entende-se que essa é uma luta pela universalização do ensino, o direito de todos à educação, de forma igualitária em seu pleno exercício, sem qualquer discriminação. Logo, se percebe a necessidade central da formação do professor, como indispensável a sua adequação para que ele esteja preparado para receber o aluno com NEE em sua sala de aula. Por isso, a revisão da prática profissional, quanto às ações pedagógicas inclusivas, é a medida que assegura o direito do aluno com NEE ter suas potencialidades trabalhadas no ambiente escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Com o advento das mudanças no cenário educacional, influenciado pelas políticas de inclusão, novas demandas vêm sendo solicitadas para que o direito à educação dos alunos com NEE seja assegurado. Neste sentido, acredita-se que os moldes da escola tradicional que definem os currículos, as avaliações e todo o fazer pedagógico, não atendem mais às atuais expectativas. Surge, portanto, a necessidade de se repensar o espaço físico, as ações pedagógicas, como também a formação dos profissionais da educação (SILVA, 2005).

Muitos pesquisadores se dedicam a traçar esse novo perfil do profissional da Educação. Melo e Ferreira (2009), Tardif (2012), Cartolano (1998), Lambe e Bones (2006), Mazzotta (2003), Marin (1996) discutem sobre a importância dessa formação oferecer os conhecimentos necessários e essenciais para uma atuação pedagógica eficaz centrada no aluno, como propostas pedagógicas assertivas que contemplem o aluno em suas dificuldades, buscando meios para que esse avance e desenvolva seu potencial (MACEDO, 2010).

Sharma, Loreman e Forlin (2012) defendem uma formação ampla que trabalhe com questões relacionadas à prática pedagógica específica para a inclusão das diferentes NEE, de forma a desenvolver a aprendizagem sem que nenhum aluno se sinta excluído por suas limitações. Nessa direção, a Resolução nº 1 de 2006, que dispõe sobre as diretrizes a serem seguidas nos cursos de formação de professores, ressalta o contexto da inclusão:

XX- [...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, art. 5).

Cabe à licenciatura proporcionar ao professor o acesso ao conhecimento acadêmico que contemple a inclusão escolar, que o capacite a agir frente às necessidades específicas desse aluno, com respostas educativas assertivas, visto que sua postura se torna definitiva para o desenvolvimento escolar dele. De acordo com Cartolano (1998), é importante considerar que uma boa formação teórica e prática básica é aquela:

[...] comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes (p.2).

Saber atuar de forma plural com práticas heterogêneas, sendo capaz de identificar as necessidades e agir, conscientemente sobre elas, é o que as diretrizes curriculares apontam como parte integrante do currículo do curso de Pedagogia. Destaca-se o trabalho interdisciplinar relacionado às demandas sociais, assim como a importância da relação da teoria com a prática, visando a consolidação da profissão.

Lambe e Bones (2006) ressalta que a insegurança do fazer pedagógico apontado pelos professores está na preocupação com sua competência para ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula. A relação teoria e prática na formação inicial é essencial para garantir que os futuros professores adquiram experiências sobre a inclusão escolar durante o curso de formação.

O estímulo à corporeidade da teoria e prática¹⁰, como sendo um quesito de consolidação da profissão, leva à reflexão a colocação de Mazzotta (2003), que destaca a diferença entre preparar ou educar o professor. Segundo o autor, o docente deve adquirir primeiro o saber geral comum a todos os alunos; depois, o saber particular (casos específicos); e, enfim, exercer sua atividade profissional.

Faz-se necessário o conhecimento geral relacionado à profissão professor, mas também

¹⁰ Expressão utilizada por Paulo Freire referindo-se ao termo práxis como sendo a ação conjunta da teoria e prática, portanto a corporeidade da teoria e prática.

o específico, aquele que se destaca da normalidade, e que é variável. Portanto, acredita-se que o professor deve ser educado e não preparado, aprendendo somente técnicas. Dessa forma, ele poderá atuar em situações diversas, possuindo conhecimentos suficientes para intervir no processo educacional.

O tipo de conhecimento obtido pelo professor em sua formação se torna fundamental para que sua atuação seja de qualidade, pois isso representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério e de todas as suas funções profissionais. Tais saberes se complementam por serem de ordem geral e específica. De acordo com Tardif (2012), o saber profissional encontra-se na confluência de diferentes fontes de saberes. Dentre eles, está o domínio do corpus teórico, que o professor deve possuir sobre a área de conhecimento na qual atua e das ciências da educação, e o corpus prático, que é a experiência, o dia a dia, em que o acadêmico atua como observador e pesquisador, emoldurando sua ação pedagógica que é individual e intransferível, sendo, portanto, única.

No contexto do curso da graduação em licenciatura, o acadêmico adquire um conjunto de saberes teóricos e técnicos (práticos) referentes à sua formação. Não obstante, parece que há um destaque maior aos conteúdos teóricos em detrimento das metodologias, que seriam referenciais de práticas.

Segundo Melo e Ferreira (2009), as disciplinas referentes aos conteúdos e metodologias sobre conhecimentos específicos, ofertadas nos cursos de Pedagogia, são trabalhadas em um curto espaço de tempo. Marin (1996) afirma que os professores, licenciados em Pedagogia, possuem domínio dos conteúdos das várias áreas do conhecimento; no entanto, apresentam fragilidades em ações mais pontuais, como metodologias específicas, avaliações diferenciadas e outras práticas direcionadas ao fazer pedagógico, especialmente as destinadas ao público da educação especial.

Magalhães (1999), em uma pesquisa realizada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, ouviu a opinião de professores e diretores sobre a inclusão educacional de alunos com NEE na rede regular de ensino. A formação de professores foi destacada como um aspecto relevante para a implementação da proposta inclusiva e apontada como deficiente, visto que os conteúdos teóricos se sobrepunham aos práticos. Haja vista que a prática ressaltada pelos professores era no sentido geral, pois especificamente nem mesmo a teoria referente à educação especial havia sido estudada nos cursos de Licenciatura.

Chacon (2001) analisou as disciplinas das matrizes curriculares, suas ementas e conteúdo dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, com o objetivo de realizar

um estudo sobre as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC nº 1.793 de 1994. Tal documento prevê, em seu artigo 1º, a inserção da disciplina “aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. De acordo com os resultados obtidos, apenas 13 dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia fizeram a adequação, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos investigados.

Em 2005, foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que o ensino de Libras seria considerado uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível Médio e Superior, em

em todas as instituições de qualquer categoria administrativa; como também uma disciplina curricular optativa nos demais cursos de Educação Superior e Educação Profissional.

Percebe-se que as políticas públicas estão sendo organizadas para que seja ofertado ao acadêmico, em sua formação, o acesso ao conhecimento relacionado à educação inclusiva. No entanto, ainda é registrada certa morosidade por parte das instituições em adequar seu currículo às legislações, causando um grande déficit na formação do professor que, conseqüentemente, poderá gerar severas sequelas à aprendizagem dos alunos com NEE.

Granemann (2007) destaca que, dentre os fatores mais relevantes para implantação da inclusão escolar, encontra-se a importância de uma formação inicial de qualidade, uma vez que um profissional bem preparado, consciente de seu papel e de sua função na escola, contribui de forma mais efetiva para que a escola inclusiva aconteça. Jiménez (1997), por sua vez, enfatiza que a formação deve estar empenhada em desenvolver uma competência voltada para a aceitação da diversidade e o desenvolvimento dela, bem como pelo entendimento dos distintos caminhos percorridos pelo aluno no processo de construção e (re)construção de conhecimentos dentro do seu campo potencial.

Verifica-se, por conseguinte, a necessidade do professor adquirir, no curso de graduação, conhecimentos sobre educação inclusiva para: reconhecer as necessidades do discente, estruturar uma prática pedagógica plural, acompanhar o desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, promover a integração entre o estudante com NEE e os demais, estimulando o senso de igualdade; e trabalhar, de forma colaborativa, com os profissionais especializados no atendimento da criança com NEE dentro e fora do ambiente escolar.

Dessa forma, a qualificação do professor, se constitui em um modo de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e, da crença desse profissional, de que

é possível construir novas alternativas e desenvolver um trabalho diversificado, conquanto, justo (JESUS, 2008).

Neste sentido, parece haver a necessidade de dar um salto de qualidade na formação dos professores, entendendo que os novos espaços de atuação oriundos de recentes demandas sociais trazem desafios jamais propostos. No limite, percebe-se a necessidade de compreender o que de fato a docência traz como atribuições ao cargo, frente às novas expectativas de atuação. A Resolução CNE/CP nº1, de 2016, apresenta uma definição ampla e mais atual de docência:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípio e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimento científico e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2016).

Os novos desafios apresentados à profissão remetem à necessidade da mudança de eixo nas relações entre prática e teoria, já que o trabalho pedagógico passa a significar enfrentar eventos¹¹, o que desloca o eixo da competência da memorização de procedimentos, ou até mesmo a homogeneização das práticas de ensino, para o enfrentamento de situações atípicas, com maior ou menor grau de previsibilidade.

Neste campo do imprevisível que, muitas vezes, se travam os conflitos da insegurança e do medo ao se deparar com um aluno com NEE na sala regular. A Resolução supracitada aponta, como sendo parte integrante do currículo da formação de professores no curso de Pedagogia, as ações de observação e acompanhamento e a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino e de projetos pedagógicos. Ainda de acordo com os incisos III e V, do artigo 13, da LDBEN nº 9.394, de 1996, dentre as atribuições do professor, está: “zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996).

Ora, é preciso acompanhar e observar, o que demanda prática, mesmo que seja oriunda de uma ação passiva, mas o fato do acadêmico vivenciar as situações do dia a dia já lhe proporciona condições de refletir, saber se posicionar, visto que é nesse campo da práxis que a

¹¹ A expressão utilizada faz menção às situações variáveis que representam as limitações que as assemelham, visto que há as potencialidades que se divergem, já que cada aluno com NEE possui uma inteligência específica.

profissão se consolida. Então, o professor tem, a seu favor, um arcabouço para além da teoria, a fim de que se possam atender as atribuições de sua profissão.

Criar estratégias de aprendizagem de forma a zelar pela mesma suscita a intenção de ações heterogêneas com o propósito de responder às necessidades educacionais especiais dos alunos. Segundo Marques (2008), ao professor é atribuído a função “de mediador na construção do conhecimento e não mais como um mero transmissor de conteúdos estanques e desvinculados da realidade” (p.23). Trata-se de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, sob o prisma conceitual da inclusão escolar, pois se entende que o mediador é aquele que cria caminhos em diferentes direções, mas com um único objetivo, a aprendizagem.

Saber lidar com as diferenças e agir estrategicamente sobre elas é a concretização da política de inclusão escolar, pois é no bojo dessa ação que se respeita e valoriza a diversidade e atribui aos seus, o direito e a universalização da educação. A partir desse pressuposto, portanto, agrega-se ao conceito das competências, aqui entendido como os conhecimentos adquiridos durante a formação, a necessidade de se “articular o saber tácito e científico” Kuenzer (2004, p. 81), visto que a prática não se prescinde, somente, do trabalho pedagógico sistematizado, mas da relação dialética entre teoria e prática, passando a competência a assumir a dimensão das práxis.

Quando se fala em desenvolver uma ação pedagógica para todos, sabe-se que não é uma atividade fácil e simples, ao contrário é de extrema importância entender que todas as crianças são sujeitos de aprendizagem, cada qual com o seu ritmo e desenvolvimento, pois possuem as suas diferenças. Portanto, é necessário que os profissionais, em sua prática, saibam respeitar e lidar com as limitações que caracterizam a diversidade humana

Assim, esta nova concepção de competência exige a formação de um professor que seja capaz de criar situações de aprendizagem diferentes nas quais os alunos avancem e consigam desenvolver talentos, habilidades e predisposições naturais. Para ensinar, ele deve abarcar as diferenças dos alunos, sem fazer distinção, adotando uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber, e para tal não basta a fundamentação teórica da educação, mas a interação entre as bases e a prática (MANTOAN, 2015).

Entende-se que, para a formação de professores, não basta apenas a teoria, aqui não desmerecendo a questão, mas reconhecendo o fazer pedagógico eficiente como fruto de ação-reflexão-transformação. Há, de fato, questões que a teoria proporciona ao professor um saber mais certo, orientado; mas, sobretudo, a prática traz para o dia a dia do professor a segurança, estimulando a ousadia para inovar e desenvolver habilidades de agir em situações diferentes,

considerando a diversidade e a heterogeneidade dos discentes e a complexidade da prática pedagógica (FREITAS, 2006). Além disso, a autora defende que a formação é um caminho contínuo em constante desenvolvimento, em que o professor deve ter disponibilidade para percorrer.

É mister o reconhecimento de que a concretização da política da inclusão escolar não está condicionada somente à formação do professor e, conseqüentemente sua atuação. É essencial considerar que o professor está inserido em um contexto que é o da escola, e que essa, por sua vez, insere-se em um contexto maior, que é o sistema de ensino, guiado por políticas públicas. Assim, fatores como a estrutura física e organizacional da escola; os recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos; e as condições em que se desenvolve o trabalho do professor também são importantes e devem ser ponderados no momento da análise da prática pedagógica do professor, na atuação com alunos com ou sem NEE (MACEDO, 2010).

Estar em uma sala de aula de escola pública hoje significa, muitas das vezes, trabalhar em um ambiente deteriorado, sem estrutura física adequada, com carência de insumos básicos, com salas superlotadas, onde o professor não tem o apoio da gestão ou de outros profissionais para dividir suas angústias e questionamentos, além de salários baixos sem qualquer incentivo destinados à qualificação profissional. São situações adversas que se opõem ao exercício da profissão do professor, que tenta suscitar o aprendizado de todos. Logo, entende-se ser essa uma tarefa complexa no contexto de uma escola questionada em suas funções na contemporaneidade.

Nesta pesquisa, como apontado anteriormente, optou-se em aprofundar as questões relacionadas à formação do professor, visto que “ele é o referencial de aprendizagem” (FREITAS, 2006). Porém, como já foi posto, acredita-se que existam outros fatores decisivos para que a inclusão escolar de fato se estabeleça. Sendo assim, não há nesta pesquisa, a intenção de atribuir ao docente a total responsabilidade pela implantação da Educação Inclusiva. Acredita-se apenas que ele tenha sua parcela de contribuição nesse processo; conseqüentemente, é sob essa condição que a presente pesquisa se debruça.

Sendo assim, após um recorte legal das normativas que estruturam as políticas públicas de inclusão e os apontamentos feitos pelos teóricos ao analisarem as condições de implantação da inclusão escolar, destaca-se a formação do professor como sendo um dos aspectos fundamentais para tal.

No entanto, são percebidas fragilidades na composição do currículo da Licenciatura em Pedagogia relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Glat (2007), as disciplinas que tratam a questão possuem pouca carga horária, fazendo com que os conteúdos sejam

resumidos, com abordagem teórica superior à prática, mesmo sendo esse um dos pontos centrais defendidos pelas Diretrizes que estruturam o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Não obstante, percebe-se a necessidade de se rever os currículos de Licenciatura em Pedagogia, a fim de que os tornem mais eficientes para a atuação do profissional da Educação, especialmente nas questões relacionadas à inclusão escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentado o objeto de estudo em seu histórico, proposta pedagógica, currículo e outros documentos importantes à pesquisa. Ainda serão abordados os procedimentos metodológicos selecionados para a abordagem empírica, que, por sua vez, foi desenvolvida por meio de estudo de caso e na perspectiva da pesquisa-ação.

Apresentação do objeto de estudo: Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) - Licenciatura em Pedagogia

O direito à educação (de qualidade) e à universalização do ensino são os principais anseios que sustentam a luta da inclusão escolar. Segundo os dados do Censo Escolar de 2017 (IBGE, 2018), a inserção do público da Educação Especial nas escolas regulares já é uma realidade, pois, no último levantamento, foram registradas 827.243 matrículas dos alunos NEE, efetivadas na Educação Básica.

Apesar do contexto, o fato é que muitas dessas escolas se encontram despreparadas, sem estruturas físicas adequadas e pedagogicamente frágeis, necessitando de reestruturações amplas para responder às aspirações e demandas sociais. É no bojo dessa dissonância, que se olha para o professor e percebe-se a tamanha responsabilidade de sua atuação¹², como sendo de fundamental importância para que, mesmo com tantos desafios, o processo pedagógico e o desenvolvimento escolar do aluno aconteçam.

Acredita-se que é a partir dos conhecimentos tácitos e científicos do professor, que se configura o fazer pedagógico adaptativo com recursos didáticos, metodologias, estratégias de ensino, práticas avaliativas que contemplem a diversidade. Para tal, se faz necessário avaliar a

¹² São algumas das atribuições do professor zelar pela aprendizagem e criar meios de recuperação para alunos com menor rendimento (BRASIL, 1996).

formação desse profissional, com a intenção de verificar se ele recebe, de fato, conhecimentos e oportunidades de prática e vivência suficientes para que consiga elaborar seu planejamento de forma adequada, a fim de que alcance a todos os alunos, inclusive os com NEE.

Com a intenção de verificar como a formação do professor aborda a prática pedagógica inclusiva para alunos com NEE, que a presente pesquisa buscou realizar um estudo de caso no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), cuja instituição mantenedora é a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e que se localiza no município de Campos dos Goytacazes, no interior do estado do Rio de Janeiro.

A instituição foi fundada no final do século XIX na transição do Império- República e se apresentou de forma determinante para o estabelecimento de políticas educacionais, consoantes com a campanha universal em prol da difusão da educação popular (RIO DE JANEIRO, 2012).

Em 1894, pela Lei nº 164, o Presidente da Província do Estado do Rio de Janeiro, José Tomás Porciúncula criou a Escola Normal de Campos, que foi instalada em anexo ao Liceu de Humanidades de Campos, sob aspirações trazidas pelo ideário republicano, visando a promoção social.

Destacam-se, nesse período, as conquistas das mulheres que, antes confinadas ao espaço doméstico, começaram a buscar extramuros uma nova forma de emancipação, pela oportunidade de se profissionalizar e ingressar no mercado de trabalho. Consta no registro do Livro de matrículas de 1895, que a primeira turma de 47 alunos foi composta por 43 moças e quatro rapazes (RIO DE JANEIRO, 2012).

Desde então, a instituição dedicou-se à formação de professores. O histórico institucional é bastante dinâmico em seus 124 anos de existência. O instituto já foi vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, com o nome de Instituto de Educação Campos (IEC). Depois, na ditadura, passou a se chamar Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert (IEPAM), homenageando um educador campista, formado pela Escola Normal de Campos. Em 15 de agosto de 2001, foi publicada no Diário Oficial, a transferência do IEPAM para a FAETEC, passando a denominar-se Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM).

Sua mantenedora atual, a FAETEC foi criada pela Lei nº 2.735, de 1997, e alterada pela Lei nº 3.808, de 2002 e atende cerca de 300 mil alunos por ano, em mais de 130 unidades de ensino, que ofertam o Ensino Médio de nível Técnico, na Formação Inicial e Continuada/Qualificação Profissional e na Educação Superior. As unidades de ensino abrangem 51 cidades das diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro e a sede localiza-se na capital do

estado, no bairro de Quintino Bocaiúva, na Zona Norte da cidade. Dentre as finalidades da rede, se destaca:

IV- Oferecer Educação Profissional articulada com a Educação Básica e Superior levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços (RIO DE JANEIRO, 2012).

A Rede se dedica a colaborar com o crescimento local, criando oportunidades de empregabilidade através da oferta de qualificação mercadológica para a comunidade, buscando garantir o direito à educação para todos. Dessa maneira, surgiu o Programa de Inclusão na Educação, que busca estimular, mobilizar, conscientizar e construir coletivamente a Escola para Todos.

Nesta perspectiva, a Fundação criou em 2007, a Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional, com o objetivo de favorecer processos e dinâmicas educacionais, que reconheçam e incluam a diversidade humana nas práticas educativas nas unidades escolares da Rede. Tal departamento busca garantir o acesso e a permanência dos alunos com NEE, visando amenizar as barreiras da aprendizagem.

Motivado pelas necessidades sociais, a rede FAETEC oferece à comunidade escolar: sala de Recursos Multifuncionais; Intérprete de Libras; Sala de Imprensa Braille; Fórum Itinerante de Educação Especial nas unidades de ensino; Cursos de Inglês, Português, Informática; Formação Continuada em Libras e Braille, Orientação e Mobilidade. O ISEPAM, através do Departamento do Núcleo de Educação de Línguas (NEL), oferece alguns desses cursos, como: Inglês, Português, Informática, bem como o de Iniciação à Libras e ao Braille.

No contexto da Pedagogia, o curso de Licenciatura está estruturado e organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, tendo diversas finalidades:

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...] VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, art. 43).

O curso tem a duração de quatro anos, distribuídos em uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Organizado por semestres, a Licenciatura aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos cursos da modalidade Normal, correspondente ao Ensino Médio, e em cursos de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Licenciatura em Pedagogia, CNE/ CP nº 01 de 2006, o curso será constituído a partir de núcleos que desenvolvam estudos básicos, de aprofundamento e integradores, por meio de aprendizagens teórico-práticas, investigação e reflexão crítica.

Saber atuar de forma ética buscando fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos, sendo capaz de identificar problemas educacionais e assumir uma postura investigativa, integrativa e propositiva, demonstrando consciência da diversidade, são algumas das aptidões que o egresso deverá desenvolver no decorrer do curso (BRASIL, 2006).

Neste sentido, que a presente pesquisa busca avaliar o tema da inclusão escolar de maneira a preparar esse professor para atuar em sala de aula. Sendo assim, o processo investigativo analisou a matriz do curso, a fim de perceber o trabalho que vem sendo realizado pela instituição na temática abordada.

Organização da abordagem empírica

A primeira etapa da pesquisa teve seu início em maio de 2018, onde foram selecionadas as referências bibliográficas que norteariam os demais passos metodológicos. Priorizou-se nessa etapa, buscar fazer um recorte teórico e legal, conceituando o termo da inclusão escolar, identificando os anseios da política de educação, quanto à implementação da educação especial, destacando o que de fato torna-se indispensável para tal.

Ainda se procurou nessa etapa, traçar o perfil do profissional da educação mediante as expectativas sociais, na luta pelo direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem do aluno com NEE. Relacionando seu preparado pedagógico para fazer adaptações necessárias, assim como aptidões de investigação, integração e propositivas diante da complexa realidade da inclusão escolar.

Delimitado o tema a ser pesquisado e cogitado sua estruturação, foi instituída a segunda etapa da pesquisa, buscar autorização para aplicá-la. Na ocasião foi feito contato com o responsável do ISEPAM, a fim de pedir permissão para realizar a pesquisa no curso de

Licenciatura em Pedagogia. A coordenadora pedagógica geral redirecionou a autora ao setor acadêmico, na sede da FAETEC¹³, situada na cidade do Rio de Janeiro, como sendo de responsabilidade da instituição mantenedora a função de deliberativa.

A escolha por fazer dessa pesquisa um estudo de caso, foi pela justificativa de avaliar e experimentar um campo de referência na formação de professores, cuja estrutura é composta por um Colégio de Aplicação (CAP), o que favorece a consolidação da profissão (BRASIL, 2006).

O projeto foi enviado no mês de janeiro de 2019, e esse foi um período de mudanças de gestão na FAETEC, causando morosidade ao desfecho do pedido. A nova gestão fez outras solicitações de documentos e ajustes. Depois de atendidas as novas condições, o projeto foi novamente enviado no mês de maio de 2019. Nesse mesmo período, foi feita a submissão do projeto à Plataforma Brasil¹⁴, visto que essa é uma base nacional e unificada de registros de pesquisa envolvendo seres humanos para todo CEP/CONE.

No processo de espera da liberação da pesquisa, foi iniciada a terceira etapa, a análise do Regimento Interno, visto que o Projeto Político Pedagógico está em fase de atualização. Nessa, foram verificadas questões sobre a finalidade, estrutura organizacional, organização do ensino, especialmente sobre a graduação, além da disposição sobre o regime acadêmico.

Na sequência, se iniciou a quarta etapa, com a análise da matriz do curso e suas respectivas ementas. Para melhor clareza metodológica, essa etapa foi desenvolvida em duas partes, subsequentes e complementares. Há de se ressaltar que o acesso mais rápido a esses documentos internos, ocorreu pelo fato da autora já ser professora da Instituição.

O primeiro passo dessa etapa foi a análise da matriz do curso quanto à existência e disposição das disciplinas, sua organização e carga horária seguindo os critérios estabelecidos pela CNE/CP nº 1 de 2016, balizando os conteúdos teóricos e práticos.

Evidentemente, as disciplinas que foram analisadas são de cunho obrigatório, ou seja, o aluno terá que cursá-las; no entanto, fica esclarecida a existência de disciplinas optativas que complementam a carga horária do curso; portanto, compõem a matriz curricular. No entanto, o fato de não serem pré-estabelecidas, ficando sua estruturação sob responsabilidade do professor e sendo de caráter opcional, optou-se por não as incluir na análise pretendida.

O segundo passo foi classificar a matriz quanto suas ementas, usando como referência as pesquisas de Gatti e Nunes (2009), onde foram estudados cerca de 70 cursos de Licenciatura em Pedagogia, com o objetivo de estabelecer um parâmetro curricular através do estudo das

¹³ Autorização em anexo 1- Autorização para a realização da pesquisa na FAETEC

¹⁴ Autorização em anexo 2- Autorização da Plataforma Brasil

matrizes e ementas.

Desta forma, procedeu-se um mapeamento da matriz curricular do curso, onde as disciplinas foram agrupadas e classificadas, através de suas ementas, de forma que se pudesse ter mais clareza: a) do que se propõe como formação de professores no currículo; b) quais as disciplinas que trabalham com a temática da inclusão escolar.

Segue, no Quadro 01, o modelo de agrupamento de Gatti e Nunes (2009), com suas respectivas intenções, ajustado às características desta pesquisa:

Quadro 01: Modelo de Agrupamento

- 1) Fundamentos teóricos da educação, refere-se ao conhecimento teórico de outras áreas relacionadas à Educação, como por exemplo: Sociologia.
- 2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, área do currículo que aborda a temática da Educação direcionada à parte institucional, exemplo: Gestão escolar.
- 3) Conhecimentos relativos à formação profissional específica, parte que trabalha o fazer pedagógico, ou seja, é o como ensinar. Exemplo: Didática.
- 4) Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos nesta área são abordados assuntos específicos para diferentes modalidades classificando a quem ensinar. Exemplo: Educação de Jovens e Adultos.
- 5) Outros saberes, que são “Disciplinas que ampliam o repertório do professor [...]” (GATTI e NUNES 2009 p.20) Como Educação e novas tecnologias.
- 6) Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), trabalha as disciplinas que culminam no Trabalho de Conclusão de Curso.
- 7) Atividades complementares, são eventos que complementam a carga horária exigida, além das disciplinas eletivas.

Fonte: Gatti e Nunes (2009).

No mapeamento foram identificadas quais disciplinas abordavam a temática da inclusão escolar. A fim de examinar a qualidade e pertinência dos assuntos abordados, em suas respectivas ementas, usamos como alusão a estrutura delimitada pelo CNE/CP nº1 de 2006, que no artigo 6º prevê a organização dos conteúdos afins, em núcleos: I – Estudos básicos da literatura pertinente e de realidades educacionais; II – Aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional e III – Estudos integradores (BRASIL, 2006), finalizando a quarta etapa.

Na quinta etapa, percebeu-se a necessidade de ouvir os agentes envolvidos na aplicação do plano de ensino, a fim de acrescentar à análise dos assuntos abordados, suas impressões quanto ao tema da educação especial trabalhado na disciplina. Buscou-se ouvir suas percepções quanto à qualidade dos assuntos estudados, avaliando se esses são suficientes para garantir aos

acadêmicos, condições pedagógicas para desenvolverem suas atribuições¹⁵ como docentes em relação aos alunos com NEE. Para isso, foi aplicado um questionário para: a) os alunos que iniciaram a disciplina; b) os alunos que já concluíram a disciplina e hoje estão no período subsequente; c) ao professor da cadeira.

Justifica-se a escolha dos alunos que iniciaram a disciplina para que esses possam apontar suas expectativas a respeito da mesma, ou seja, o que trazem como conhecimentos prévios, e se houve em outros momentos, no decorrer dos semestres anteriores, a discussão sobre inclusão escolar e o que esperam aprender sobre o tema. Esse questionário foi chamado de Sondagem, visto que este é objetivo central, verificar o que o aluno sabe sobre o assunto.

Já o questionário dos alunos que terminaram a disciplina recebeu o nome de Verificação, uma vez que os discentes farão a avaliação sobre os conteúdos que foram abordados, se atenderam suas expectativas, se os preparou para atuar com os alunos com NEE, se houve a compreensão das medidas adaptativas, dentre outras questões. Neste momento, busca-se avaliar a qualidade e a pertinência dos conteúdos.

O questionário do professor da disciplina teve como alvo a análise da ementa, com o olhar do fazer pedagógico, em que a metodologia, a avaliação, a interação prática e a teoria foram alguns dos temas abordados. Esse questionário foi nomeado de pedagógico e está estruturado de acordo com o artigo 3º do CNE/CP nº 1 de 2016, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Desta forma, todos os envolvidos no planejamento, elaboração, aplicação e aprendizagem da ementa da disciplina puderam contribuir com suas análises.

Logo, após o fechamento desse percurso metodológico, foi possível identificar as bases frágeis do currículo em análise, quanto sua abordagem ao tema da educação especial. Como resposta, a presente pesquisa sugeriu uma sequência didática, com a finalidade de expandir a proposta do tema, sugerindo atividades teóricas e práticas, além de vivência e criação de recursos educacionais adaptados.

Foi definido o público alvo da educação especial (BRASIL, 1996), em seguida os alunos foram organizados em grupos e foi feito o sorteio das temáticas: deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, onde cada grupo assumiu uma categoria. Na sequência, os alunos receberam materiais para o estudo dirigido, nos quais os grupos deveriam verificar a definição, característica, tratamento e mediação pedagógica sobre seu tema. Após o

¹⁵ Atribuições essas definidas pela LDBEN 9.394/96 em seu artigo 13 como zelar e criar estratégias de ensino para alunos com menores rendimentos.

estudo, os grupos buscaram vivenciar, nas instituições de atendimento ao público da educação especial, experiências pedagógicas também relacionadas ao seu tema.

Para ter acesso às instituições, foi elaborada uma carta de apresentação, na qual incluía, além da identificação da instituição de ensino e os dados do aluno, a finalidade da visita, os objetivos propostos e o vínculo com a pesquisa. O nome, endereço e público atendido nas instituições que participaram da pesquisa, constam no Quadro 02 a seguir:

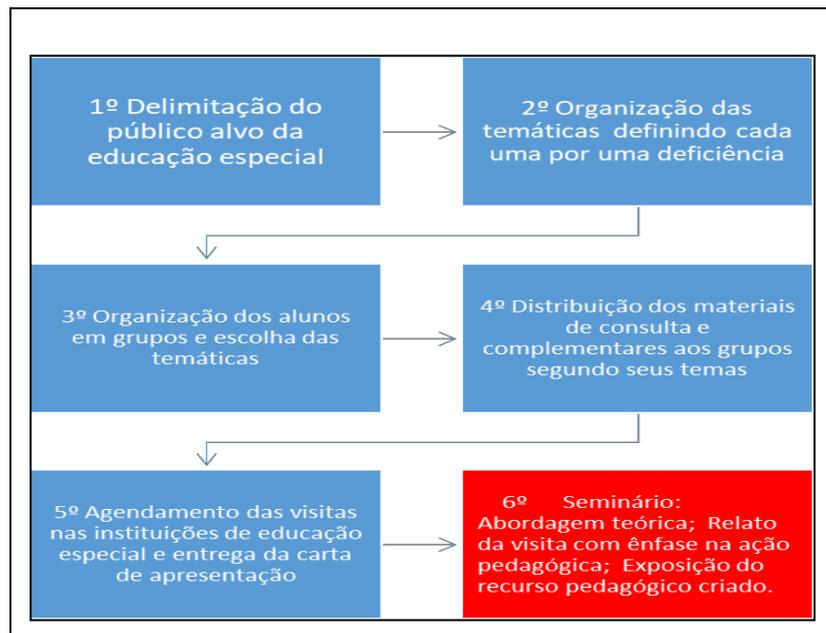
Quadro 02: Instituições Visitadas

Instituição	Endereço	Público Atendido
APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais)	Rua: Professora Carmem Carneiro, 507, Guarus. Campos dos Goytacazes, RJ.	Pessoa com Deficiência Intelectual (DI) de 0 anos até o fim da vida.
APAPE (Associação de Pais de Pessoas Especiais).	Rua: Saldanha Marinho, 190/198 - Centro. Campos dos Goytacazes, RJ.	Pessoa com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno Global do Desenvolvimento.
APOE (Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais).	Rua: Domingos Viana, 65- Turf Club. Campos dos Goytacazes, RJ.	Pessoa com Deficiência em Geral.
Educandário para Cegos São José Operário.	Rua: Dr. Gilberto Cardoso, 161. Parque Califórnia. Campos dos Goytacazes, RJ.	Pessoa Deficiente Visual. Cego-Baixa Visão.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A culminância da sequência didática foi a organização do seminário, onde os grupos puderam publicizar os conhecimentos adquiridos, compartilhar a vivência e expor o recurso didático criado. Segue no Quadro 03, a síntese do caminho metodológico aplicado na sequência didática.

Quadro 03: Passo a Passo da Sequência Didática



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Por fim, todo o material divulgado e criado pelos grupos foi organizado em uma coletânea de Orientações Pedagógicas para a Educação Especial, com o propósito de divulgar conhecimentos básicos acerca de definições, características e mediações pedagógicas, auxiliando o professor com as primeiras impressões no recebimento do aluno com NEE na sala regular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados na pesquisa de campo, realizada no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM/ FAETEC), onde se buscou analisar como a temática da educação especial é abordada no curso da graduação de Licenciatura em Pedagogia.

Primeiramente, foram apresentadas as análises feitas da matriz e ementas da graduação, alcançadas a partir dos aportes legais e teóricos que estruturam o curso. Em seguida foram expostos os dados coletados através dos questionários, onde os professores e alunos avaliam os conteúdos da ementa. E por fim, foi detalhado o produto educacional, aplicado na instituição pesquisada, elaborado com o propósito de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Ao longo de todas as etapas os resultados foram divulgados e comparados com os objetivos elencados na parte introdutória da pesquisa.

Análise da Matriz Curricular e Ementas

O curso pesquisado tem a duração de três anos e meio, diluídos em sete semestres. Sua matriz curricular é composta por 53 disciplinas, sendo 48 de cunho obrigatório e cinco eletivas mais as atividades culturais, somando uma carga horária total de 3.340 horas distribuídas em:

Tabela 01: Disposição dos dados na matriz do curso

Carga Horária	Nomenclatura	Período
2.520 horas	Disciplinas obrigatórias e eletivas	Primeiro período ao sétimo período
420 horas	Pesquisa e Prática em Educação	Todos os períodos
300 horas	Estágio Supervisionado (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Gestão de Organização Escolares e Não Escolares)	Quarto período ao sétimo período
100 horas	Atividades Culturais	Completas até o sétimo período

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O curso é composto por disciplinas obrigatórias e eletivas, dentre elas a disciplina de Pesquisa e Prática em Educação (I, II, III, I, V, VI e VII) e Estágio Supervisionado em docência e gestão, além da complementação total da carga horária com as atividades acadêmicas científicas culturais.

As disciplinas obrigatórias se diferem das eletivas por constituírem o currículo padrão e são distribuídas ao longo dos semestres, sendo obrigatório seu curso. Já as eletivas são variáveis, cuja matrícula é opcional, sendo de responsabilidade do professor fazer uma proposta, junto à coordenação, da ementa pretendida. No entanto, apesar de se chamarem eletivas, compõem a carga horária obrigatória para a conclusão da graduação, sendo justificado o seu termo nominal pelo fato de serem oferecidas duas ou três opções por semestre, com abordagens distintas, onde o aluno escolhe a de seu interesse.

Dentre as disciplinas obrigatórias, ganha destaque na matriz do curso, a de Pesquisa e Prática em Educação (I, II, III, IV, V, VI e VII), presente em todos os períodos, na qual propõem a construção do fazer científico, com práticas e modalidades de pesquisas variáveis, onde os alunos desenvolvem e aprimoram a escrita e leitura científica, agregando conhecimentos e vivências para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (RIO DE JANEIRO, 2012).

Segundo CNE/CP nº1/2006, é central para a formação do licenciado em Pedagogia a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional, visto que é no fazer ciência que o acadêmico aprimora seu olhar sob a prática docente, conseqüentemente a aprendizagem de seus alunos.

Já o Estágio Supervisionado é definido pelo Regimento Interno (2012) como atividades práticas, onde os alunos podem participar de experiências na área da docência e gestão, definida pela lei, como uma oportunidade de ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, art. 8).

Esta é uma disciplina que tem seu início no quarto período se estendendo até o sétimo, onde os acadêmicos iniciam o processo de estágio na educação infantil, seguido do ensino fundamental e médio, finalizando na gestão de organização escolar/ não escolar.

Durante os estágios, o acadêmico tem a oportunidade de observar a rotina da sala de aula, como também acompanhar, dentre outros setores, o trabalho da coordenação, direção e serviço de orientação pedagógica.

Vale destacar, que a instituição pesquisada, o ISEPAM, é um colégio de aplicação (CAP), por esse motivo os alunos estagiam na própria instituição. Devido à facilidade de acesso ao campo de pesquisa, muitos professores desenvolvem projetos com seus alunos da graduação na escola básica, enriquecendo a formação do acadêmico, proporcionando um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos (BRASIL, 2006).

Durante o período de estágio que acontece entre o quarto e quinto período, onde os estudantes acompanham a rotina da educação infantil e fundamental, é proposto como complementação desta vivência, o estágio na sala de recurso. Este ambiente, composto de materiais adaptados, que recebe os alunos com laudo da escola básica, fica a cargo de uma professora com formação em Lato Sensu em Educação Especial. Seu objetivo é mediar a

aprendizagem dos alunos com NEE elaborando atividades adaptadas, para que esses tenham condições de frequentar as salas regulares e acompanhar os demais alunos.

Para complementar a composição da matriz, estão as atividades culturais, que compõem a carga horária obrigatória, dedicados à participação do estudante a palestras, congressos e atividades culturais. Segundo o CNE/CP nº 1/2006 são ocasião onde o aluno amplia seus conhecimentos, estabelecendo relações entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimento, sob a contribuição de diferentes visões de mundo.

Quanto ao total e a distribuição da carga horária entre as disciplinas, a matriz pesquisada atende a previsão das Diretrizes Curriculares nº1/2006, onde são fixadas 2.800 horas de atividades formativas; 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas somando a carga horária mínima total de 3.200 horas. No entanto, o curso oferece um total de 3.340 horas, com destaque às 2.940 horas de atividades formativas, mantendo as demais equivalentes.

Ainda sobre o arranjo da estrutura da matriz do curso, para cada período há um tema integrador chamado de eixo interdisciplinar, cuja proposta pedagógica é a articulação da temática com as disciplinas, a fim de estreitar as relações de aprendizagens. São os temas integradores e seus respectivos períodos:

Quadro 04: Eixos Temáticos

Período	Eixo interdisciplinar
1º	Educação, Cultura, História e Sociedade
2º	Escola, Sociedade e Cidadania
3º	Escola - Campo da Prática Pedagógica
4º	Escola e sua organização na Educação Infantil
5º	Escola e sua organização no Ensino Fundamental
6º	Escola e sua organização no Ensino Médio de Formação de Professores
7º	Dimensão Institucional da Escola e de Espaços Educativos Não Formais

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A proposta da instituição é que o tema seja valorizado e trabalhado nas disciplinas no decorrer do semestre, com o propósito de oferecer ao estudante conhecimento de diferentes áreas, ampliando o nível de compreensão. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade se define como uma atitude de busca de inclusão, de acordo e sintonia diante do conhecimento, logo, o conhecimento se torna globalizado, apresentando ao aluno diferentes possibilidades de

olhar o mesmo fato.

Neste contexto, a organização das ementas e dos temas integradores do curso é de responsabilidade da instituição, observando as condições da lei, como também respeitando a diversidade nacional, sobretudo as necessidades do contexto, de forma que contemple os três núcleos de estudos, concomitantes, definidos pela Resolução CNE/CP nº1 de 2006, como: básicos, aprofundamento e diversificação e temas integradores.

Entende-se como núcleo básico de estudo a abordagem literária pertinente a assuntos educacionais por meio de reflexão e ações críticas; já o núcleo de estudos de aprofundamento e diversificação é voltado às áreas de atuação profissional; e por último, o núcleo de estudos integradores é uma proposta voltada para o enriquecimento curricular com sugestões de atividades de vivência e experimentação pedagógica (BRASIL, 2008).

Os núcleos são critérios utilizados pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Pedagogia, com a finalidade de assegurar ao estudante referências teórico-metodológicas da docência de forma mais complexa e abrangente, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral.

Há de perceber na Tabela 01 sobre os dados do curso, a absorção dos núcleos na distribuição da carga horária. Para o núcleo básico de estudos estão relacionadas as disciplinas obrigatórias e eletivas, como sendo assuntos abordados com a finalidade de conferir a este estudante, conhecimentos específicos para a sua formação, tais como práticas educativas; processos de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, bem como, assuntos sobre metodologias de ensino e avaliações.

Já para o núcleo de aprofundamento e diversificação destacamos o Estágio Supervisionado como sendo correspondente, visto que é neste campo de formação que o acadêmico vivencia e experimenta a realidade educacional, colocando-se como observador que confronta a teoria e prática dentro de um processo de investigação e reflexão crítica.

E quanto ao núcleo de integração, o curso oferece os temas integradores, as atividades culturais, as práticas de seminário, estudos curriculares, projetos de iniciação científica, vivência e experimentação, como também atividade de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006).

Feita a análise dos aspectos estruturais da matriz, foi possível verificar duas disciplinas, obrigatórias, que abordam o tema da inclusão, ambas oferecidas no 6º período com carga horária de 60 horas e três créditos, a saber: Fundamentos da Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas em Necessidades Educacionais - LIBRAS.

Formalmente o currículo dedica 120 horas para trabalhar o tema da inclusão escolar, o

que representa uma média de 5% do currículo formal, todavia existe a possibilidade de complementar as horas de estágio, na sala de recurso (AEE), sendo esse um ambiente de educação especial. No entanto, não existe uma proposta formal, com objetivos e finalidades delimitados, para este fim, apenas os alunos se dirigem a este ambiente com a intenção de concluir a carga horária exigida pela disciplina, por este motivo justifica-se a não inclusão deste tempo à somatória total.

Nota-se que o tempo reservado pela matriz à abordagem do tema da educação especial é irrisório, visto que 5% num universo de 3.340 horas são insuficientes para que o aluno de pedagogia domine conceitos e práticas pedagógicas, e contemple as necessidades educacionais do aluno especial. Segundo Silva e Oliveira (2009), os docentes enfatizam o despreparo para lidar com alunos com deficiência em salas de aula e conduzir aulas com práticas inclusivas, devido ao déficit de sua formação. A ausência de uma abordagem mais específica do trabalho docente às práticas da inclusão escolar, assim como a experimentação denotam o comprometimento do direito à educação dos alunos com NEE.

Freire (2005) acrescenta que para que a educação inclusiva seja uma realidade os cursos de formação, devem oferecer ao acadêmico acesso aos conteúdos de práticas inclusivas em formato teórico somando-se a experimentação, visto que não há como consolidar esses conceitos sem a vivência, pois não há moldes para ações inclusivas¹⁶. É na vivência, no acompanhamento que se percebe, avalia e elabora uma proposta pedagógica, fundamentada na pluralidade das metodologias de ensino respeitando os limites e impulsionando as potencialidades do aluno com NEE.

Ainda sobre a composição da matriz, os eixos integradores sugeridos em todos os períodos, não contemplam explicitamente a questão da educação especial ou práticas inclusivas. Ademais, o eixo destinado ao 6º período, onde se encontram as duas únicas disciplinas sobre a inclusão escolar, aborda os saberes institucionais com ênfase na formação do professor no nível médio com o tema *Escola e sua organização no Ensino Médio de Formação de Professores*.

Pretende-se esclarecer que não existe uma propositura organizacional que oriente a articulação do eixo integrador com o trabalho do professor, ficando a cargo de cada docente estabelecer este vínculo. Conquanto, é possível perceber a articulação do eixo com as disciplinas, que no 6º período abordam temas sobre: gestão do ensino médio, fundamentos da educação inclusiva e libras, metodologia de ensino ciências, história e geografia; e o Estágio

¹⁶ Este é um conceito que defende a prática pedagógica inclusiva como sendo específica, pois a deficiência pode ser a mesma, no entanto o grau de comprometimento se difere o que torna peculiar a mediação pedagógica (GLAT, 2007).

Supervisionado no Ensino Médio. Neste contexto, é latente a articulação direta do eixo integrador do 6º período com algumas das disciplinas, mas não com a educação inclusiva.

Avante a pesquisa para análise dos conteúdos, procedeu-se um mapeamento das disciplinas do curso buscando organizar suas ementas de forma que se pudesse ter mais clareza, quanto ao que se propõe como formação do professor no currículo formal e quais as disciplinas que trabalham com a temática da inclusão, sob o efeito de quais conteúdos.

Nesta pesquisa foi adotado o modelo de agrupamento desenvolvido por Gatti e Nunes (2009), onde se buscou estabelecer um parâmetro curricular elaborado através do estudo das matrizes e ementas¹⁷, com a intenção de categorizar as disciplinas em: fundamentos teóricos da educação; conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e à formação profissional específica; conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino; outros saberes; pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC); e atividades complementares.

Para a execução de tal tarefa foi feito um estudo minucioso das ementas do curso pesquisado, verificando os objetivos, conteúdos e referências bibliográficas, na intenção de identificar a temática central e seus possíveis desdobramentos, a fim de que a classificação da disciplina fosse a mais fidedigna possível. Segue o resultado da categorização na Tabela 04.

Quadro 05: Categorização da matriz curricular

Categoria	Disciplina	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Fundamentos teóricos da educação	História de Educação I e II;	x	x					
	Filosofia da Educação I e II;	x	x					
	Fundamentos Psicológicos da Educação I e II;	x	x					
	Fundamentos Sociológicos da Educação I e II;	x	x					
	Fundamentos Antropológicos da Educação			x				
	História da Arte e Educação			x				
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Teoria do Currículo;			x				
	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica I e II;			x	x			
	Gestão e Orientação do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil;				x			
	Gestão e Orientação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental;					x		
	Gestão e Orientação do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio;							x
	Pedagogia Institucional;							x
Conhecimentos relativos à	Planejamento Institucional;							x
	Processos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita I e II				x	x		
	Didática I e II;	x	x					
	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa;					x		
	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática;					x		
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências;							x	

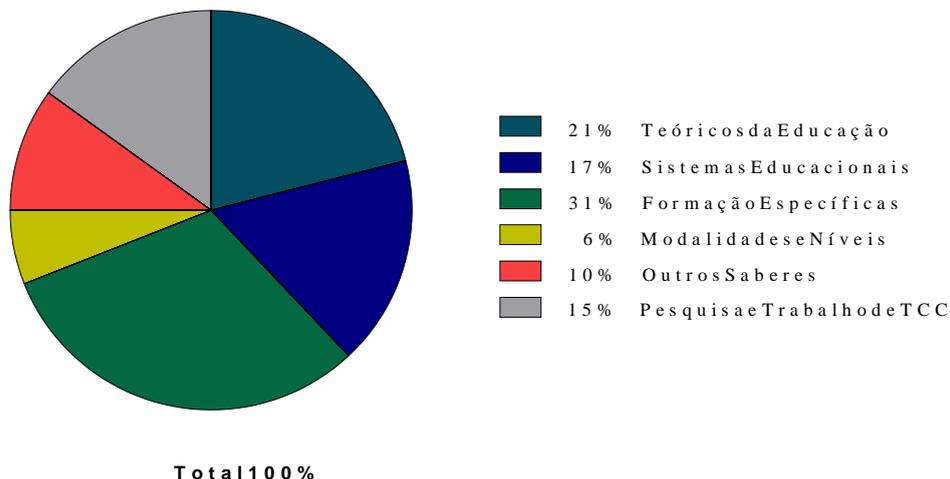
¹⁷ O modelo de agrupamento sua descrição está no Quadro 01.

formação profissional	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia;							X	
	Avaliação da Aprendizagem e dos Processos de Ensino;								X
	Pedagogia da Educação Infantil I e II;			X	X				
	Estágio Supervisionado I, II, III e IV;				X	X	X	X	X
Conhecimentos relativos à modalidades e níveis de ensino	Fundamentos da Educação Inclusiva;							X	
	Libras e Práticas Pedagógicas em Necessidades Especiais;							X	
	Educação de Jovens e Adultos;								X
Outros Saberes	Leitura e Produção Textual I e II;	X	X						
	Corpo e Movimento;				X				
	Mídia e Educação;					X			
	Arte e Educação					X			
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso	Pesquisa e Prática em Educação I, II, III, IV, V, VI e VII.	X	X	X	X	X	X	X	X
Atividades complementares									

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para melhor compreensão, o Gráfico 01 demonstra o resultado percentual do agrupamento.

Gráfico 01: Percentual por Categoria.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

É possível observar através do gráfico 01 que as disciplinas relacionadas à fundamentação teórica da educação ocupam cerca de 21% do currículo do curso, sendo que 80% são ministradas nos primeiros períodos. Já a classificação dos conhecimentos relacionados

ao exercício da profissão, definidos como elementos fundamentais, 17% correspondem ao saber institucional, 31% sobre as práticas docente, e 6% destinados à modalidades e níveis educacionais. São considerados como saberes complementares 10% das disciplinas obrigatórias, cujo objetivo é ampliar o repertório do professor na articulação dos saberes educacionais com outras áreas (GATTI E NUNES, 2009).

A análise constata que 21% das disciplinas obrigatórias são de cunho teórico havendo como justificativa o art. 2 inciso II do CNE/CP nº1, 2006 onde prevê que o curso de Pedagogia deve oferecer ao estudante conhecimentos de filosofia, história, antropologia, psicologia, linguística, sociologia, política, correlacionados à educação.

Esses estudos considerados como clássicos, com abordagens histórico-sociais, geradas em diferentes contextos, propiciam, aos acadêmicos, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Neste sentido, aos futuros pedagogos são oferecidas referências para interpretar processos educativos, que ocorrem dentro e fora das instituições de ensino, os capacitando para planejar, implementar e avaliar os percursos pedagógicos (BRASIL, 2005).

Já as disciplinas relacionadas ao exercício da docência que trabalham questões sobre *como ensinar, o que ensinar e a quem ensinar*, além dos conhecimentos sobre o sistema de ensino e a prática da gestão equivalem a 54% do currículo pesquisado. Sendo essa a representatividade da articulação entre conhecimentos científicos e teóricos relacionados ao exercício da profissão, cuja abordagem se dá através dos estudos sobre metodologias de ensino, prática e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem identifica-se mais da metade dos temas abordados pelo currículo.

Segundo a Resolução CNE/ CP nº 1 de 2006, justifica-se esse percentual, ao passo que o egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia deverá estar apto a ensinar de forma interdisciplinar e adequada, com aplicação de metodologias variadas, onde o aluno seja contemplado em suas necessidades educacionais. Enquanto, o processo avaliativo se fará de forma ampla, considerando para além das métricas tradicionais os aspectos sociais, familiares e psicológicos. A prática pedagógica será trabalhada:

[...] desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados (CNE/CP nº5 , p. 13, 2005).

Neste sentido, os conteúdos destinados à especificação da prática docente são ofertados em todos os períodos com abordagens teóricas e práticas viabilizadas pelos Estágios Supervisionados.

Quanto às modalidades e níveis de ensino destinados a grupos de alunos que apresentam singularidades, 6% representam ementas que discorrem sobre o tema. A ênfase está nos processos adaptativos, onde a escola visa atender as particularidades de seu alunado, trabalhando a consciência da diversidade, o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais e necessidades especiais. São pertinentes a esse grupo as duas disciplinas dedicadas à inclusão escolar com a abordagem dos seguintes conteúdos.

Quadro 06: Descrição dos Conteúdos

Disciplinas diretamente relacionadas à educação especial	Conteúdos
Fundamentos da Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Normalidade e Deficiência (História); • Aluno com NEE (História e Conceito); • Educação Especial fundamentos legais; • Integração e Inclusão; • Deficiências – Conceitos; • Orientações para o AEE; • Avaliação diferencial; • A escola como um espaço inclusivo; • Adaptações curriculares; • O aluno com NEE na educação infantil e ensino fundamental séries iniciais.
Libras e Práticas Pedagógicas em Necessidades Especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez; • A Língua de Sinais Brasileira LIBRAS; • Recursos audiovisuais; • Noção de variação; • Prática de LIBRAS; • Estratégias e Metodologias à prática docente em LIBRAS.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

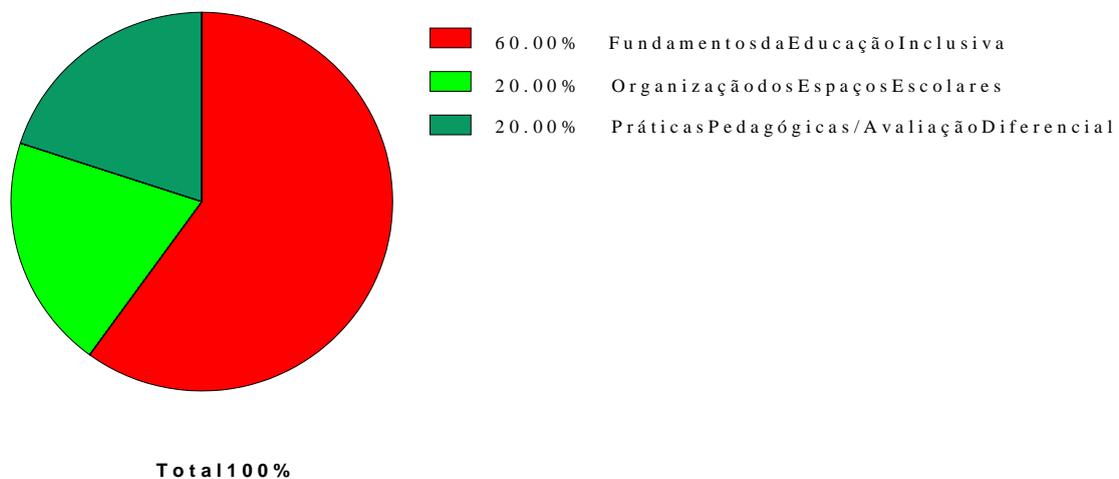
Na primeira disciplina correspondem aos aspectos históricos e legais a soma de 60% dos conteúdos, temas como a história da educação especial no Brasil e América do Norte, Fundamentação Legal, Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial para Educação Básica são temas abordados nesta categoria, conforme o gráfico 02.

Já questões institucionais relacionadas à organização dos espaços escolares representam 20%, onde assuntos sobre adaptações estruturais, organização de documentações específicas e

o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua abordagem estrutural e funcional compreendem este percentual.

Quanto aos assuntos sobre práticas pedagógicas como a avaliação diferencial, adaptações curriculares e procedimentos metodológicos representam 20% da disciplina. No entanto, a teoria se sobrepõe em uma diferença de 40% das práticas pedagógicas, vale ressaltar que esta disciplina possui três créditos com 60 horas, evidenciando o curto tempo dedicado aos temas arrolados.

Gráfico 02: Organização das disciplinas.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

A falta da abordagem prática na temática da educação especial compromete, de fato, o exercício da docência, visto que são necessários conhecimentos específicos para trabalhar com o aluno com NEE. Na realidade, não existe a possibilidade de criar regras para alcance em larga escala, mas é preciso criar possibilidades de vivência, pois é neste ambiente inclusivo que o acadêmico se empodera de seus conhecimentos científicos e os aplica de forma consciente, a fim de ofertar ao seu aluno a melhor estratégia. É no exercício permanente e contínuo que o professor aperfeiçoa sua prática, visto que conforme afirma Freire (2014), a teoria sem a prática é puro verbalismo e a prática sem a teoria é puro ativismo.

Paulon, Freitas e Pinho (2005) destacam que o despreparo dos professores, oriundo da precariedade de suas formações, frente às questões da inclusão escolar, figura entre os obstáculos mais densos à educação especial. O estranhamento gerado pelo educador com aquele sujeito que não está de acordo com os padrões de ensino e aprendizagem da escola, denuncia a

inépcia dos professores, que não sabem como proceder no mínimo, como em adaptar currículos e atividades. Conseqüentemente, os alunos com NEE sofrem a exclusão, fomentando mais a sua segregação, gerando resultados negativos em sua experiência escolar culminando, muitas das vezes em evasão.

É irrefutável a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino. A realidade evidenciada por uma pesquisa recente em âmbito nacional mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais (GLAT et al., 2003).

Para Mantoan (2015), é essencial que os currículos dos cursos de formação sofram alterações, para que os professores possam aprender a lidar com as diferenças, enfatizando a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino, mas advém da reflexão, experimentação e ação.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2005).

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade da inclusão escolar (NUNES SOBRINHO E NAUJORKS, 2001)

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo inseridos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (GLAT e PLETSCH, 2004). Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada.

Os cursos de formação de professores se limitam a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, reforçando e nutrindo as práticas segregacionistas. É o que destaca o autor:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente 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 as possuam, 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. 18).

Frente a essas colocações, é possível identificar a urgência de se pensar uma formação de professores que trabalhe questões sobre a diversidade para além de abordagens históricas e legais, mas que contemplem o dia a dia das práticas pedagógicas. Sendo capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar as atividades e os conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Aplicação dos questionários

Com o propósito de complementar a análise da matriz e ementas do curso pesquisado buscou-se ouvir as considerações dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem relacionados à disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva. Foram elaborados três questionários¹⁸, dentre os quais destinados aos alunos que estavam iniciando a disciplina e aos que já haviam finalizado, como também aos professores que lecionava, também na oportunidade foi disponibilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁹.

Participaram da pesquisa 101 alunos, dentre os quais 47 responderam ao questionário de sondagem e outros 54 alunos ao de verificação. Com relação ao primeiro, foi atribuída a função de averiguar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre educação especial, como também suas expectativas quanto à disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva. Já o segundo, chamado de verificação, destinado àqueles que haviam concluído a disciplina, pretendeu avaliar os conteúdos propostos, considerando os aspectos teórico-práticos, sua relevância social e pertinência, relacionados aos desafios postos pela inclusão à sala de aula

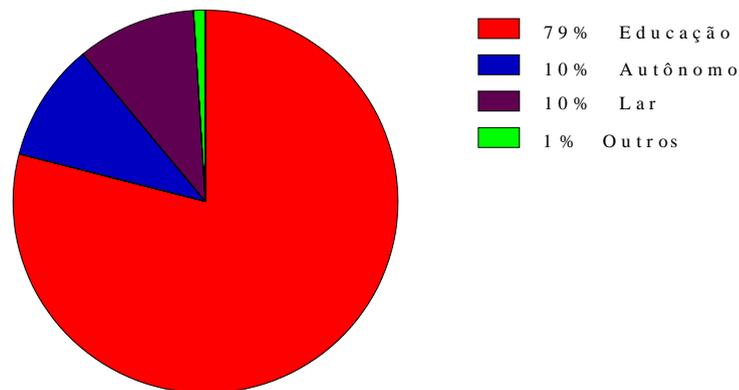
¹⁸ Apêndice 1 - Questionário de Sondagem; Apêndice 2 - Questionário de Verificação e Apêndice 3- Questionário Pedagógico

¹⁹ Apêndice 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

regular.

No questionário de sondagem, inicialmente se procurou identificar a área de atuação dos entrevistados, cujo resultado segue no gráfico abaixo:

Gráfico 03: Área de atuação profissional dos alunos.



Total 100 %

Fonte: Elaboração própria (2019).

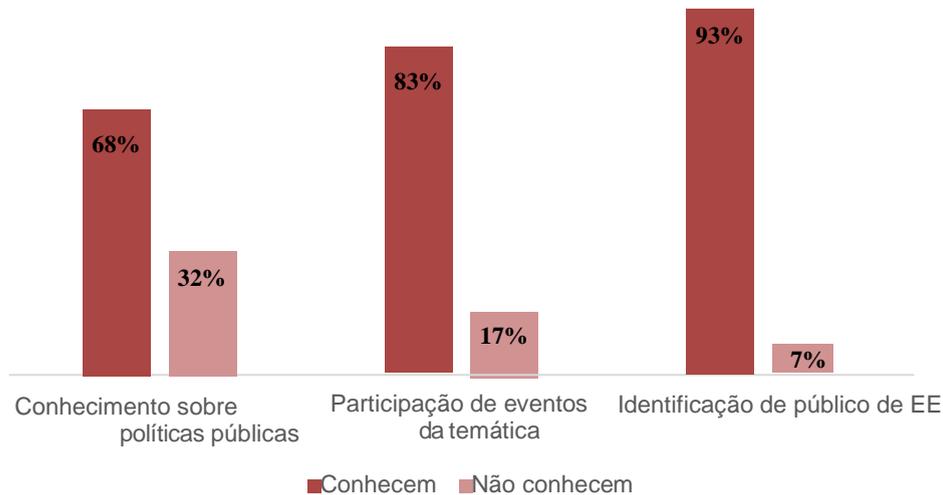
Percebe-se que o curso é frequentado, majoritariamente, por pessoas que já atuam na área educacional e buscam uma qualificação superior. Não obstante, é preciso destacar que as pessoas, em sua maioria mulheres, identificadas como do lar, representam de igual forma o grupo de autônomos. Para esses dois grupos o interesse está em serem absorvidos pelo mercado de trabalho, no entanto ter uma titulação superior significa aumentar as possibilidades e para eles, a educação é um campo em potencial.

Quando questionados sobre as possibilidades mercadológicas, mediante a conclusão do curso, verificou - se que 59% souberam identificar as variadas áreas de atuação do pedagogo, como sendo professor da educação básica na etapa do ensino infantil, fundamental nas séries iniciais, no médio na modalidade do Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar (BRASIL, 2006).

No gráfico 04, foi indagado se possuíam conhecimentos sobre políticas públicas de educação inclusiva, no quais 68% afirmaram ter ouvido falar sobre o assunto nos períodos anteriores, e ainda 83% asseguraram já terem participado de eventos sobre esta temática. Ademais, 93% dos entrevistados foram capazes de identificar o público alvo da educação especial e conceituaram de forma adequada o termo educação inclusiva, como sendo uma

modalidade de ensino que garante o acesso e permanência de alunos deficientes, transtorno global do desenvolvimento e superdotados, na qual a escolarização deva acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

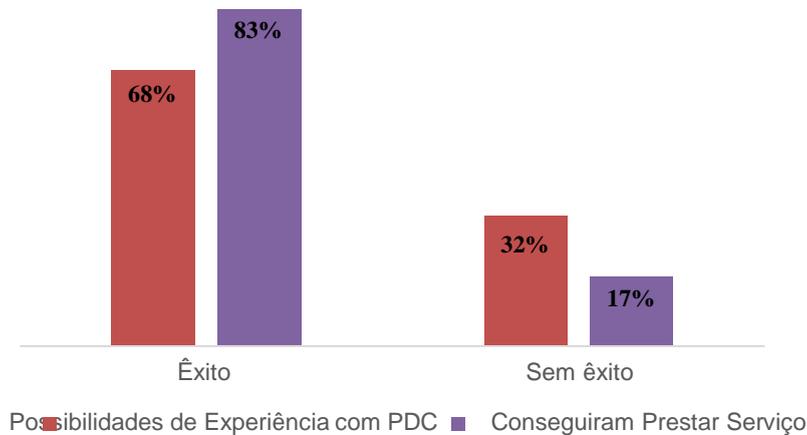
Gráfico 04: Conceitos sobre inclusão.



Fonte: Elaboração própria (2019).

Ao serem interrogados sobre possíveis possibilidades de experiência em seus respectivos locais de trabalho com uma pessoa portadora de deficiência houve o percentual de 70% que nunca tiveram essa vivência em detrimento de 30%. Dentre os 78%, disseram ter conseguido prestar o serviço, em contrapartida de 22% que relatam a falta de êxito, necessitando do auxílio de outras pessoas do setor, conforme é demonstrado no gráfico 05.

Gráfico 05: Sucesso no trabalho com a Educação Especial.



Fonte: Elaboração própria (2019).

Apesar da evolução ocorrida nos últimos anos o desafio da inclusão social ainda é árduo, sobretudo quando se trata de direitos, a tendência é a morosidade nas tomadas de decisões prorrogando discussões, dificultando a elaboração de leis e suas devidas sanções. Com efeito, os governos de diferentes países criaram, e ou reforçaram leis, que assegurassem os direitos da pessoa com deficiência (PcD), em resposta às reivindicações dos movimentos sociais, que só ganharam força a partir dos anos 90. No entanto, essa nova concepção de sociedade defende a superação das condições de exclusão a que estão adstrito os sujeitos pertencentes a grupos historicamente discriminados, como as PcD. Tal superação trata-se:

[...] de um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 41).

Hoje no Brasil existem leis²⁰ que traçam diretrizes para que a sociedade ofereça as PcD's possibilidades de movimentação e articulação, de maneira que ela não seja privada dos seus

²⁰ Exemplo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Inclusão que trata sobre acessibilidade, comunicação, tecnologias assistivas, desenho universal, mobiliários dentre outros.

direitos, principalmente, de sua autonomia. Contudo, ainda há uma longa trajetória para que a inclusão social se estabeleça, sendo ainda corriqueira a falta de informação da população, e o despreparo dos serviços para que a PcD seja atendida, conforme sua solicitação e condições.

Ainda sobre o questionário de verificação, foi perguntado sobre as expectativas dos alunos quanto à disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, onde 86% apontaram a prática docente inclusiva como sendo seus maiores anseios. Saber criar estratégias, como também mediar a aprendizagem dos alunos com NEE por meio de atividades e currículos adaptados, descrevem algumas das expectativas do alunado quanto à disciplina.

Concomitantemente, essas apreensões são compartilhadas pelas políticas públicas que buscam propor, um currículo para a diversidade, rompendo com os conceitos engessados reforçando a necessidade da flexibilidade pedagógica como sendo uma atitude respeitosa ao considerar a heterogeneidade dos seus alunos, sobretudo, quanto aos fatores físicos e cognitivos.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo [...] (Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

Diante de tal complexidade no processo de inclusão, reforça-se a necessidade de se repensar o currículo de formação de professores, a fim de que se atenda às demandas exigidas pela educação inclusiva.

O trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciem a profissionalização, valorização e identificação docente (PIMENTA, 1999, p. 131-132).

Neste contexto, cabe ao professor ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, de maneira que ele seja capaz de conduzir o processo pedagógico interferindo e criando condições

necessárias para que o aluno com NEE supere o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem.

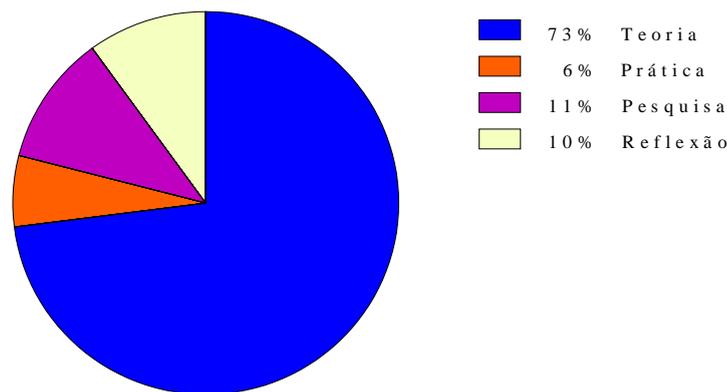
Entretanto, a educação inclusiva no modelo atual é um desafio imposto, também, aos cursos de formação de professores, pois os obriga a repensar sua maneira de ensinar, de avaliar e interagir.

No segundo questionário, também direcionado aos alunos, mas que já haviam cursado a disciplina, 54 alunos participaram. Este questionário recebeu o nome de verificação, cujo principal objetivo era que os alunos emitissem o seu parecer a respeito da pertinência, abordagem dos conteúdos e sua relevância quanto a prática docente.

Ao serem perguntados sobre a pertinência dos assuntos, considerando os debates atuais, no gráfico 6, 55% classificaram como excelentes, enquanto 45% disseram ser bom. Quanto a abordagem dos conteúdos 29% afirmaram ter sido excelente, 37% bom e 34% péssimo, ainda sobre a vivência oportunizada pela disciplina 25% classificaram como excelente ao tom de 72% que declararam ser péssimo.

Sobre se sentir seguro para trabalhar com o aluno NEE na sala regular 66% responderam que não se sentem preparados e ainda 87 % dos alunos julgaram como sendo escasso o tempo dedicado a discussão sobre inclusão escolar durante o curso, tornando o aprendizado insuficiente.

Gráfico 06: Abordagem de ensino.



Total 100%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Ora considerando o resultado do processo, onde largamente os números denunciam a

insegurança dos acadêmicos, quanto às práticas pedagógicas inclusivas, pode se afirmar que os conteúdos não atendem as demandas da sala de aula regular, e que a teoria se sobrepõe à prática, ao passo que aos alunos é oferecido apenas o contato com as instituições, cujo objetivo é conhecer os serviços oferecidos à comunidade.

Há necessidade de se repensar o currículo de formação do professor para a diversidade, contudo este tema é amplamente discutido por autores como Sacristán (2002), Barreto (2008), Briant e Oliver (2012), Henriques (2012), que sinalizam a inadequação dos cursos de Licenciatura, reforçando a urgência de preparar este profissional para uma situação já existente, a inclusão escolar.

Tais autores, constataram as dificuldades e falta de preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizaram a necessidade da formação continuada para atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula. Na prática, encontramos ainda professores despreparados para essa realidade e com falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade (BRIANT e OLIVER, 2012, p. 142).

A falta de conhecimento gera insegurança, segundo (ANJOS, ANDRADE E PEREIRA, 2009) este é o sentimento que aponta o despreparo, a incapacidade de exercer eficientemente algo:

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar (p. 122).

Neste sentido, se estabelece um dilema que necessita de atenção das políticas públicas, como também das instituições formadoras, definir o novo perfil do profissional da educação, de modo que este seja preparado para a diversidade de aprendizagem, bem como o exercício da prática educacional inclusiva.

Percebe-se a perspectiva do aluno que chega no 6º período e se depara com a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva e cria a expectativa de que aprenderá práticas pedagógicas

que contemplem a diversificam, e os capacite a atender as necessidades educacionais especiais de seus alunos com NEE. No entanto, ao fazermos um contraponto com o questionário de verificação foi constatado que 66% afirmam que não estar preparados sob a justificativa da insuficiência do tempo dedicado às questões da educação especial.

O fato da densa abordagem histórica e legal sobre a temática, num universo representativo de 73% dos conteúdos da disciplina, denunciam a ineficiência do curso em oportunizar ao acadêmico experiência laboral com práticas inclusivas. Há de se lembrar que a instituição é um CAP possui um ambiente estruturado e adequado pedagogicamente, o AEE, onde diariamente são recebidos, por uma professora especializada, alunos com NEE. Seria oportuno que a instituição criasse relações para que o acadêmico explore e contribua com esse espaço já existente, adequando-se a realidade da inclusão escolar de maneira a contribuir com qualidade da formação deste aluno.

Quanto ao questionário Pedagógico foi aplicado a duas professoras²¹, as quais designaremos P1 (professora 1) e P2 (professora 2), com o propósito de preservar a identidade.

Ao serem questionadas quanto a suas respectivas formações e tempo de experiência a P1 afirmou possuir Lato Sensu em educação especial e Stricto Sensu em Educação com cinco anos de sala de aula. Já a P2 possui mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e 16 anos de experiência.

Quando perguntadas sobre a escolha da disciplina a P1 declarou que, apesar de ter sido uma orientação da coordenação do curso, ela concordou por ter experiência na área, enquanto a P2 escolheu por ter vivência.

Quanto à participação das professoras na ementa do curso, seu parecer quanto aos conteúdos e sugestões, a P1 relatou que não participou da elaboração, mas que julga serem excelentes, apenas sugeriu uma bibliografia mais atualizada. Entretanto, a P2 também informou não ter participado da construção da ementa e julga os conteúdos como bons, porém incompletos “*pois não há questões relacionadas aos outros segmentos da Educação Inclusiva como quilombolas, indígenas, itinerantes, EJA, entre outros*”.

Já ao serem indagadas sobre a metodologia aplicada na disciplina e quanto à vivência oportunizada aos alunos. A P1 comunicou que trabalhou atividades em grupos na construção da linha do tempo sobre a história da educação especial, análise de trabalhos em comparação

²¹ No ano de 2019 a instituição teve apenas duas turmas do 6º período à noite, em consequência ao não oferecimento das vagas para o turno à tarde no processo seletivo de 2017, por isso justifica-se a participação de apenas duas professores.

um grupo com outro, legislação atualizada, terminologias e deficiências em seminário, atividades e jogos, como também visitas às instituições.

Na sequência, a P2 descreveu que trabalhou atividades de leitura compreensão de artigos, trabalhos em grupo, discussão e pesquisa, além de experiência e vivência nos espaços inclusivos.

Quando interrogadas sobre se acreditavam na inclusão escolar e o papel do professor neste processo a P1 anunciou que sim, acreditava e reforçou *“que primeiramente precisa ter aceitação pelo professor, pois sem o comprometimento dele não ocorre a verdadeira inclusão. O professor precisa ser melhor “preparado” nos cursos de formação (pois um período é pouco) e nas formações continuadas em serviço. Estes dois fatores, a meu ver, são essenciais para o processo de inclusão”*.

A P2 também afirmou acreditar na inclusão escolar e ressalta *“Fundamental no que tange a permanência do aluno em sala de aula, se concretizando por meio de currículo adaptado, metodologias diferenciadas e envolvimento da turma como os alunos da inclusão”*.

Em virtude do que foi mencionado, é possível observar a preocupação dos professores em escolher uma disciplina coerente com a sua formação, visto que a prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias. Mas são saberes de diferentes fontes e dão origem a um saber múltiplo, plural, *“formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”* (TARDIF, 2012, p. 36).

Desta forma, mesmo que o professor não tenha titulação específica, em seu tempo de prática foi possível construir experiências com a educação inclusiva. Quanto à participação na elaboração da ementa as professoras confirmaram não ter colaborado, no entanto, julgam como bons os temas arrolados.

Cabe salientar, que a P2 classifica os conteúdos como bons, porém incompletos, justificando que de acordo com o título Fundamentos da Educação Inclusiva não há a contemplação da temática de assuntos referentes *a quilombolas, indígenas, itinerantes, EJA, entre outros*”. É notável a falta de identidade da disciplina, visto que a fala da professora é referenciada pela Declaração de Salamanca (1994), onde ao conceito de Educação Inclusiva são considerados os grupos:

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a

minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO,1994).

De fato, só constam na ementa conteúdos relacionados à educação especial. Agregar os demais conceitos sobrecarregaria a disciplina correndo o risco de assumir um aspecto generalista, reducionista, acentuando ainda mais a precariedade da temática da educação especial.

Quanto à metodologia aplicada pelas professoras foi possível identificar a preocupação em oferecer momentos de prática, mesmo que resumidos à visita em instituições inclusivas, como hospitais, centros de reabilitação e atendimentos educacionais especializados. Esta proposta foi vivenciada em um município vizinho e a duração foi de um dia.

Destaca-se neste questionário pedagógico a necessidade de definir a identidade da disciplina, visto que o termo inclusão é bastante abrangente, como também a urgência de se repensar o arranjo curricular, visto que foram avaliadas como insuficientes para aprender a trabalhar com o aluno com NEE.

Ainda, foi possível perceber a carência de propostas práticas, sendo necessária sua articulação com a teoria no que tange a qualidade da formação deste acadêmico, visto que não seria difícil já que a instituição possui este ambiente e atende diariamente os alunos com NEE.

Desta forma, os questionários confirmaram os apontamentos feitos por esta pesquisa com base nas análises documentais ratificando a necessidade de se repensar a proposta da educação inclusiva no currículo dos cursos de formação de professores. Trabalhar as práticas pedagógicas inclusivas, a elaboração de atividades, adaptação curricular, como também as avaliações são saberes fundamentais que o professor deve ter ciência, a fim de que se garanta o direito à educação, sobretudo a aprendizagem dos alunos com NEE.

PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a Portaria 389 de 2017, são objetivos do Mestrado Profissional (MP) a capacitação profissional visando a articulação integrada com entidades demandantes de

naturezas diversas, a fim de aumentar produtividade em empresas. Sobretudo, o MP busca transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas com arranjos produtivos, com vista a promover o desenvolvimento.

Com efeito, o MP é uma modalidade que requer que além da dissertação de mestrado, um produto educacional que leve os resultados da pesquisa para a sociedade, cujo propósito é de gerar transformações e desenvolvimento em pequena e ampla abrangência.

Neste sentido, a presente pesquisa, motivada pelos resultados obtidos, elaborou como produto educacional uma sequência didática, a qual culminou em uma Coletânea de Orientações Pedagógicas para Educação Especial descritas abaixo.

Detalhamento da sequência didática

Feita a análise documental do curso, foi possível perceber a grande carência de atividades práticas, onde os alunos pudessem participar e vivenciar momentos de mediações pedagógicas específicas para os alunos com NEE.

Neste sentido, a presente pesquisa sugeriu, junto ao professor da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, uma sequência didática com cinco etapas, cuja proposta era delimitar o público da educação especial, criar grupos de estudo dirigidos, fazer visitas às instituições de apoio à educação especial, criação de recursos pedagógicos e publicizar os resultados desta propositura. As organizações das etapas elencadas seguem os arranjos detalhados abaixo.

Para a identificação do público alvo da educação especial foi organizado uma aula, na qual foram utilizados dois materiais para este fim. O primeiro foi a LDBEN de 1996 no seu artigo 58, onde os deficientes, com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades são identificados como pertencentes a essa modalidade de ensino. E de forma mais específica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que exemplifica os grupos. Considerando como deficiente aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, os TGD que contemplam o autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil e as altas habilidades são aqueles que demonstram:

[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008. p.11).

A partir da delimitação do público alvo da educação especial, os alunos foram organizados em grupos e foi feito um sorteio, onde cada grupo recebeu uma categoria e material referente para o estudo dirigido. A fonte bibliográfica foi o livro *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar* organizado e editado pela Professora Doutora Rosana Glat, cujos capítulos foram distribuídos arrolando a seguinte sequência:

- Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular;
- A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica;
- Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares;
- Alunos com deficiência física e deficiências múltiplas: um novo contexto de sala de aula;
- Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades;
- O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: uma prática em construção.

O objetivo traçado para o estudo dirigido era identificar o conceito, características, tratamento e estratégias de mediação pedagógica. Todo estudo deveria ser organizado em slides, visando a apresentação final. Ao concluir esta etapa, o aluno agora já era capaz de identificar a relevância do grupo da educação especial, assim como entender as limitações, estratégias de estimulação pedagógicas e avaliação adaptativa. Neste ponto, a visita que seria o próximo passo, aconteceria com um olhar mais aguçado, propositivo, visto que o acadêmico experimentaria o que na teoria ele estudou.

Neste sentido, a proposta das visitas feitas às instituições de apoio à educação inclusiva foi de acompanhar durante uma semana a rotina deste aluno com NEE²² observando os sinais e indicadores, como também, os procedimentos metodológicos e avaliativos utilizados pelo professor. Nesta etapa foi disponibilizado uma carta de apresentação²³, com o nome do aluno e a instituição, além de um breve resumo sobre a pesquisa, os objetivos e finalidades desta atividade. Como consolidação desta etapa, os estudantes elaboraram um relato de visita, no qual eles apresentavam também a história da instituição, os serviços oferecidos à comunidade, além de endereço e telefone para contato. A intenção deste relato foi a divulgação das instituições, visto que muitos desconhecem ou até possuem informações equivocadas quanto a estes serviços, além de também orientar possíveis pessoas que necessitem deste atendimento. O relato também compôs os slides de apresentação.

²² Cada grupo foi acompanhar um aluno com NEE pertencente ao seu tema de estudo.

²³ Apêndice 5 - Carta de Apresentação do Aluno à instituição visitada.

Como quarta etapa, após o estudo e a vivência, os acadêmicos foram desafiados a criarem recursos pedagógicos específicos, coerentes às limitações e potencialidades dos alunos com NEE referentes ao seu tema. Não houve uma especificação sobre qual área de ensino este recurso deveria contemplar, no entanto, cada grupo criou o seu recurso com base nos estudos e vivência que acumularam no transcorrer desta sequência didática.

A única condição imposta para esta atividade foi que os insumos utilizados para a elaboração destes recursos fossem os materiais alternativos, cuja intenção foi desmistificar esse discurso desacertado que é preciso altos investimentos para a criação de materiais adaptativos. Conseqüentemente, os recursos apresentados tiveram como matéria prima isopor, retalhos de tecido e emborrachados, além de tábuas, latas e outros apetrechos reutilizáveis.

Por fim, os resultados da sequência didática foram apresentados em um seminário, onde cada grupo pode apresentar os resultados obtidos em cada etapa proposta pela sequência didática. O seminário reuniu cerca de 110 alunos convidados, além de professores e outros profissionais da educação. Os materiais ficaram expostos no pátio da escola organizados na I Mostra de Recursos Pedagógicos para Educação Especial e depois foram doados para a APAPE, como forma de gratidão pelo excelente trabalho realizado com os alunos com NEE.

Seguem abaixo as figuras da exposição desses materiais.

Figura 01: Múltiplos materiais para deficiente



Fonte: Acervo particular da autora.

Figura 02 – Tapete Tátil



Fonte: Acervo particular da autora.

Na Figura 01 foram elaborados jogos para trabalhar com deficientes visuais, auditivos e físico. Todos os recursos foram elaborados a partir de materiais alternativos, onde garrafas plásticas, caixas de papelão, retalhos de cartolina e emborrachados ganharam nova utilidades.

Na Figura 02 o tapete tátil foi criado para trabalhar a percepção textual, no entanto foram aplicados objetos como a palha, botões, pedras, algodão e tecido com o objetivo de proporcionar várias sensações.

Figura 03: Jogo de Dama adaptado para Deficientes



Fonte: Acervo particular da autora

Figura 04: Jogos de Alfabetização para TGD



Fonte: Acervo particular da autora

Na figura 03 no Jogo de Dama adaptado foi colado um pino de madeira e as peças foram furas para facilitar a colocação das mesmas no jogo, onde também recebem texturas diferentes entre liso e áspero, assim como as casas são em alto relevo facilitando a percepção do caminho a ser percorrido. Este material é indicado para os alunos com deficiência baixa visão, como também os cegos. Este jogo também ajuda a desenvolver a sensibilidade tátil visando o aprendizado do braile.

Já na figura 04 foram criados jogos para alfabetização partando-se de velcros, figuras, tampinhas, emborrachados e papelões adequados a diversas deficiências, inclusive para alunos com limitações no movimento dos membros superiores.

Figura 05: Múltiplos jogos para Deficiente e TGD



Fonte: Acervo particular da autora

Figura 06: Jogos para TGD



Fonte: Acervo particular da autora

Na Figura 05 os jogos têm por objetivos trabalhar relação números/quantidades, como também alfabetização. Há jogos de memória utilizando-se de figura e letras, caixa tátil, jogos para quantificar, relacionar números, além de palitos com velcros que podem ser usados para criar formas, letras ou números.

Na sequência, as Figuras 06 e 07 há algumas opções para se trabalhar com o autismo todos relacionando cores, números e letras, a fim de que a atenção e a interação sejam também

trabalhadas.

Figura 07: Múltiplos jogos para Deficientes



Fonte: Acervo particular da autora

Figura 08: Lápis e porta tinta (embalagem de desodorante spray) adaptados para Deficiente Físico/motor



Fonte: Acervo particular da autora

Foram também criados adaptadores para deficientes físico/motor com a reutilização de embalagem de desodorante, onde foi colocado guache e os lápis que receberam uma bolinha na ponta para facilitar o encaixe da mão, Figura 08.

Figura 09: Recursos Ópticos



Fonte: Acervo particular da autora

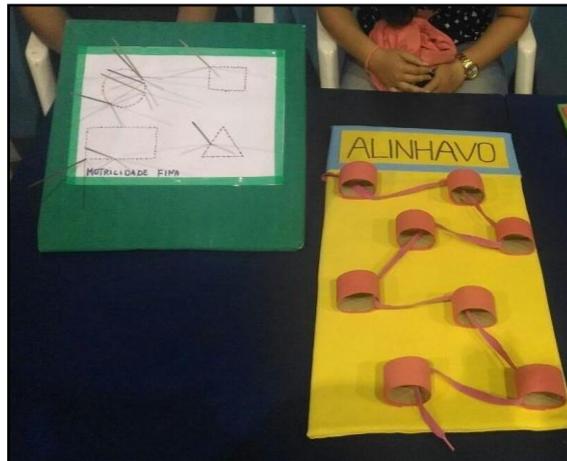
Figura 10: Estimulação Auditiva e Tátil



Fonte: Acervo particular da autora

Nas figuras 09 e 10 são recursos direcionados aos deficientes visuais e auditivos. O primeiro são os recursos ópticos como lupas e não ópticos como o Tiposcópio: É um guia para leitura, confeccionado em cartão ou material plástico preto, com uma fenda com altura para duas linhas do texto a ser lido e com largura do texto, podendo ser modificado de acordo com a necessidade. Tem a função de diminuir a luz refletida sobre o papel branco, aumentar o contraste da linha a ser lida com o fundo e facilitar a localização e seguimento. Na figura 10 são materiais recomendado para os baixa visão, pois os textos são aumentados, as figuras recebem texturas e contornos para facilitar o aprendizado. Há também jogos para o deficiente auditivo, bem como o jogo da memória que trabalha com a figura e nome e a outra carta é o sinal referente.

Figura 11: Jogos para coordenação motora fina Deficiente Físico Superior

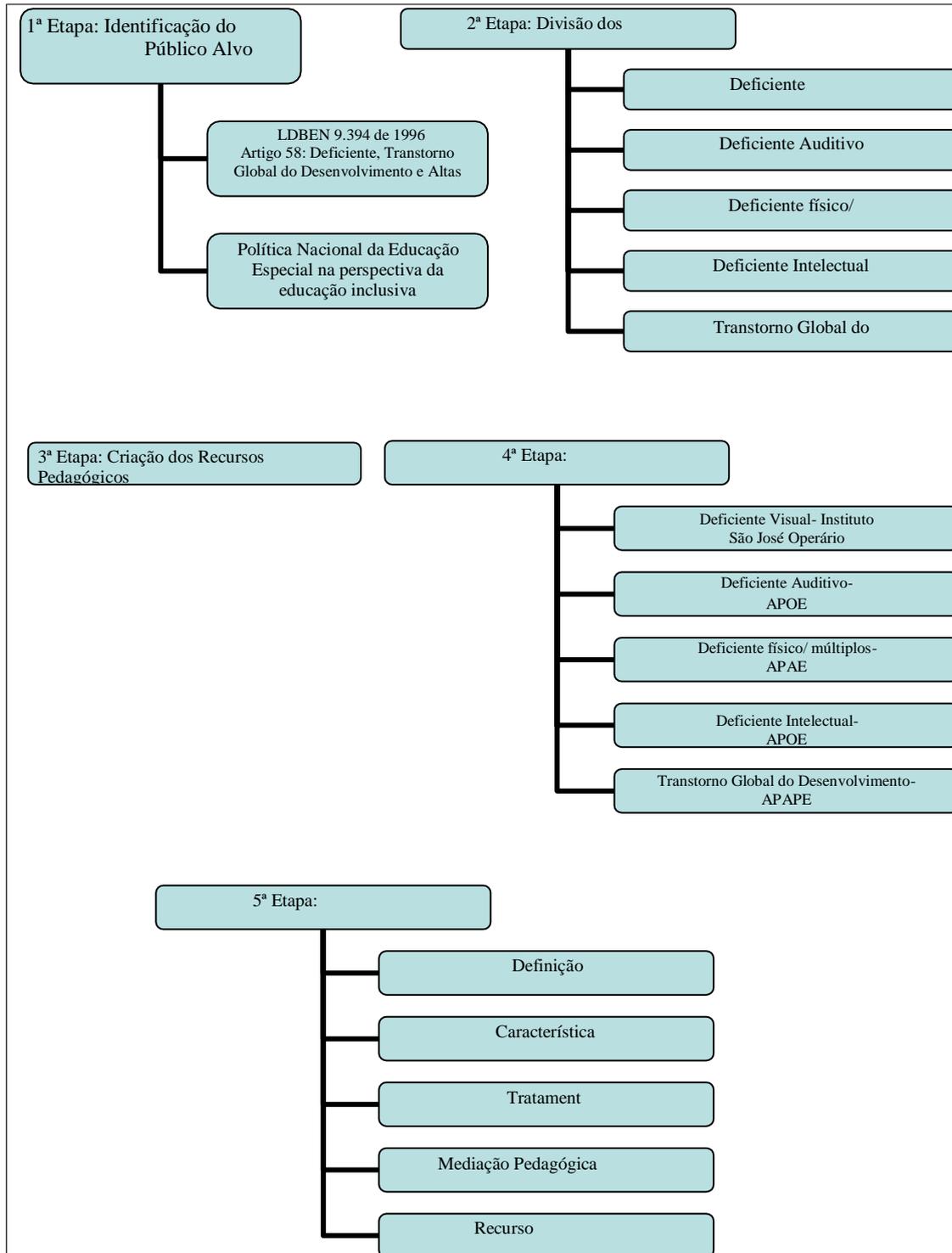


Fonte: Acervo particular da autora

A última imagem são recursos que buscam desenvolver a coordenação motora fina que é o alinhavo e o jogo do contorno. O primeiro o aluno tem de percorrer o caminho utilizando a cadaço e o outro com o palito de churrasco o aluno, orientado pelo professor, deverá espetar a palito no contorno das figuras geométricas.

O Fluxograma abaixo ilustra as etapas da sequência didática e seus desdobramentos.

Quadro 07: Fluxograma da Sequência Didática



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Segundo a Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena prevê:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - o acolhimento e o trato da diversidade; (BRASIL, 2002, p.1)

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002, p.2 & 3).

Sendo assim, desde de 2002 houve o acréscimo obrigatório das disciplinas do campo da educação especial nos cursos de licenciaturas, nas quais, comumente são nomeadas de “Introdução à Educação Especial” ou “Fundamentos da Educação Especial” e compreendem aspectos históricos, conceituais, legais e a construção de práticas educacionais vinculadas à educação especial.

Apesar da garantia legal da introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, pode-se questionar como esta articulação vem sendo construída. Neste sentido, após a avaliação da ementa do curso pesquisado e os dados coletados a partir dos questionários aplicados, foi possível verificar que a ementa aplicada na disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva contempla de fato os aspectos históricos, legais e conceituais, todavia as práticas educacionais específicas ficam a desejar.

Neste sentido, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, e quanto aos procedimentos metodológicos específicos pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. Pois segundo Libâneo (1992), a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos e ainda Bueno (1999) destaca:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente 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 as possuam, 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 (p. 18).

Nota-se a importância de preparar o professor para a diversidade por meio de ações que de fato assegurem a inclusão deste aluno na sala regular, garantir a esse a oportunidade de aprender com outros de maneira que lhe seja possível. Para tanto, a proposta da sequência didática foi possibilitar ao acadêmico o acesso à prática fundamentado em aspectos teóricos, a fim de estabelecer a práxis. Na qual, os alunos a partir do estudo teórico e da experimentação foram capazes de compreender a categoria estudada e de forma consciente criar um recurso didático que viabilizasse o aprendizado de um aluno com NEE.

Ora, houve o estudo teórico, mas também houve a experimentação desse estudo, a vivência, acentuando o que diz no CNE/CP nº 1 de 2006 sobre a consolidação da profissão se dará no exercício da mesma.

Logo, o desafio está posto aos cursos de formação de professores: capacitar os profissionais da educação para que possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade na complexa situação do ensino. Para tal, se faz necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO e NAUJORKS, 2001).

Em pormenores, pode-se dizer que o professor deve reconhecer e valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Como também, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos com NEE, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Coletânea de Orientações Pedagógicas para Educação Especial

Finalizada as cinco etapas propostas pela sequência didática, foi elaborado a partir das

apresentações dos slides, expostos pelos grupos no seminário, uma Coletânea de Orientações Pedagógicas para Educação Especial.

O escopo do material é trazer ao público dos profissionais da educação, orientações básicas quanto algumas das categorias da educação especial. A Coletânea é composta por cinco capítulos, nos quais para cada temática são apresentadas definições, características, níveis, meios de comunicação, dicas técnicas, mediações pedagógicas, dentre outras questões pertinentes à rotina da sala de aula.

Os temas escolhidos são: Deficiência Auditiva, Visual, Física e Múltiplas, Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual. Além das informações técnicas e pedagógicas abordadas em cada capítulo, foram organizados pequenos quadrinhos com o título *Para Saber Mais*, onde há sugestões de sites que trabalham com a temática e possuem orientações práticas para o dia a dia em sala de aula, além de referências bibliográficas para estudos complementares.

Ademais, a Coletânea é apresentada ao leitor numa abordagem de carta intitulada *Ao mestre com carinho*. O uso informal utilizado nesta apresentação justifica-se com o desejo da autora em se aproximar do leitor, como alguém que partilha dos mesmos desafios em sala de aula e que sente a responsabilidade da atribuição do ofício. No entanto, que deseja compartilhar conhecimentos básicos para que a inclusão escolar se torne natural e possível.

Ainda nesta parte introdutória são contidas informações acerca da pesquisa e o produto educacional, a sequência didática, que culminaram na elaboração da Coletânea, além de agradecimentos às pessoas e instituições que colaboraram para que esse material fosse produzido.

Ao final da Coletânea, o leitor terá algumas sugestões de materiais criados a partir de elementos reutilizáveis que poderão auxiliar nas mediações pedagógicas, vale destacar que as fotos utilizadas foram dos recursos elaborados pelos próprios alunos, como também do acervo da sala de recursos da APOE.

Sendo assim, a Coletânea foi elaborada para alcançar em uma escala mais abrangente, professores que vivem a realidade desafiadora da inclusão escolar e constantemente são surpreendidos pela insegurança de não saber o que fazer com o aluno com NEE. Com as orientações nele contida haverá a possibilidade do educador aplicar algumas técnicas e utilizar recursos que o auxiliarão no ensino desses alunos.

É importante enfatizar que todo material exposto nas fotos foi confeccionado a custo irrisório, pois são materiais de reutilização de fácil acesso e que servem como inspiração para que cada leitor crie seus próprios recursos a partir das necessidades e potencialidades de seus

alunos com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é direito de todos e isso inclui o aluno com necessidades educacionais especiais, explicitando a importância da difusão e evolução da educação inclusiva. Como demonstrado na presente pesquisa, o currículo dos profissionais de ensino carece de reformulações para atender à realidade das escolas, que cada vez mais necessitam de estratégias para inclusão dos alunos com NEE.

Ao professor é atribuída a função determinante para o desenvolvimento escolar desses alunos, portanto, buscou-se examinar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), a fim de avaliar os conteúdos desenvolvidos, no decorrer da graduação, sobre a tônica da inclusão escolar.

Inicialmente foram avaliados o total e a distribuição da carga horária entre as disciplinas, sendo verificada sua correspondência quanto às determinações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares nº1/2006, assim como em relação ao critério de núcleos designado pela mesma. A instituição preencheu corretamente as orientações estruturais definidas, dando destaque para o núcleo de aprofundamento e diversificação possuindo como correspondente o Estágio Supervisionado, em que o estudante experimenta a realidade escolar.

Verificaram-se duas disciplinas obrigatórias que abordam o tema da inclusão: Fundamentos da Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas em Necessidades Educacionais - LIBRAS, representando aproximadamente 5% do currículo. Além das disciplinas citadas, vale destacar a oportunidade que os alunos recebem de estagiar no AEE como sendo uma estratégia para aliviar as salas regulares, no entanto sem uma proposta formal para este fim, por esse motivo justifica-se a não inclusão no percentual total.

Após a análise da matriz curricular do curso, suas ementas e conteúdos, foi possível observar a oferta de uma vasta base teórica sobre o tema, em detrimento aos conhecimentos práticos, intensificando a necessidade de conteúdos, como também de disciplinas com abordagens mais específicas às práticas pedagógicas inclusivas.

A necessidade de se conhecer e dominar as ações inclusivas foi constatada em 86% serem as expectativas do aluno ao ingressarem na disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, no entanto após sua conclusão, 72% dos alunos declararam ser insuficiente a

abordagem prática, e ainda 66% sentem-se inseguros para trabalhar com um aluno NEE na sala regular.

Levando-se em consideração esses aspectos, é possível classificar como insatisfatória, a abordagem sobre a educação especial, sobretudo, quanto às mediações pedagógicas específicas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Como consequência, se sedimenta uma lacuna expressiva na formação do professor que se sente inseguro e incapaz de educar um aluno com NEE, deste modo se estabelece, dentro do espaço que supostamente deveria ser incluso, um ambiente de segregação.

Ainda vale ressaltar, que na pesquisa foi mencionado pelos alunos em 87% que o tempo dedicado à discussão sobre inclusão escolar, no decorrer da Licenciatura, é insuficiente para aprender, sendo também ratificado pelas professoras da disciplina estudada, que sugerem a ampliação do tempo para que se trabalhe o tema. Nota-se a necessidade de se tornar a temática da educação inclusiva mais presente nas discussões acadêmicas, visto que é possível sua integração também aos eixos temáticos, assim como nos demais conteúdos, principalmente aos Estágios Supervisionados, já que a instituição possui um ambiente estruturado para as mediações inclusivas.

Pretendendo contribuir com o melhoramento, da abordagem dedicada à educação inclusiva, foi proposto por esta pesquisa uma sequência didática que contemplasse os déficits identificados. Na composição da proposta está a delimitação do público da educação especial, a criação de grupos de estudos dirigidos, visitas, criação de recursos pedagógicos, nos quais foram medidas simples, mas de elevada capacidade de sucesso.

É conveniente salientar que aos alunos foram propostas oportunidades de investigação a partir de uma bibliografia específica, quanto aos assuntos referentes à categorização dos alunos com NEE e suas respectivas características, sendo possível a experimentação de tais conhecimentos na prática. As instituições visitadas contribuíram de forma substancial quanto às práticas de mediações, pois na vivência os alunos puderam constatar o conteúdo teórico, ainda participaram da rotina experimentando uma série de ações como a comunicação, alimentação, cuidados e outros que agregam sentido à educação inclusiva.

Em síntese, o atual estudo de caso salientou, que mesmo com a evolução da educação a partir da industrialização e urbanização em 1950 até os dias atuais, ainda há certa margem para crescimento e desenvolvimento do sistema de ensino. A escola inclusiva é uma realidade próxima, porém, ainda há caminho a ser percorrido. As políticas públicas devem dar mais atenção às necessidades dos alunos especiais, principalmente em relação à formação dos profissionais que participarão de seu desenvolvimento.

A luta pela universalização do ensino é de tamanha relevância, planos como a sequência didática elaborada neste artigo devem ser mais discutidos, estratégias para o crescimento da prática na graduação devem ser trazidas à luz para que a educação inclusiva seja finalmente possível.

REFERÊNCIAS

ANJOS, H. P. DOS; ANDRADE, E. P. DE; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: O processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educaçao**, v. 14, n. 40, p. 116–129, 2009.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: Entre a expansão e a redução. **Educaçao e Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 919–937, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. Decreto Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

_____. Governo Federal. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 14 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Estatuto da criança e do adolescente. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 14 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 2.440, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 14 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 junho 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 14 de ago. 2019.

_____. Governo Federal. Portaria 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documents/Portaria3892017_doutoradoprofissional.pdf> Acesso em 24 de out. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Pedagogia*. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no Diário Oficial da União em 16 de abril de 2006, Seção 1, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001, Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. *Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 de jun. 2019.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em 13 de ago. de 2019.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 13 de ago. 2019.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: Conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141–154, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. EDUC-Edito ed. [s.l.: s.n.].

_____. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5,

p. 7–25, 1999.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 46, p. 29–40, 1998.

CHACON, M. C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n^o 1793 de 27-12-1994. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, 2001.

CORRÊA, C. Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública. **Aleph**, 2008.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 17–42, 2014.

FERREIRA, F. W. **Planejamento Sim e Não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. Paz e Terra ed. Rio de Janeiro: [s.n.].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra ed. São Paulo: [s.n.].

_____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Pa ed. [s.l: s.n.].

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Editora Su ed. São Paulo: [s.n.]. p. 161–181.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 158, 2009.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 7Letras. ed. Rio de Janeiro: [s.n.].

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. DA S. G.; SENA, L. A. G. **LAG Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial**, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, v. 10, n. 29, p. 3–8, 2004.

GRANEMANN, S. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista Em Pauta**, n. 20, p. 57–68, 2007.

HENRIQUES, R. M. O Currículo Adaptado na Inclusão do deficiente intelectual. *In: O Papel do Currículo na Inclusão*. [s.l: s.n.]. .

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Documentação do Censo Escolar 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. *In: A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. [s.l: s.n.].

- JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 255–256, 2005.
- JESUS, D. M. DE. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Eds.). . **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: **Mediação**. Editora Me ed. Porto Alegre - RS: [s.n.]. p. 139–160.
- JIMÉNES, R. B. **Necessidades Educativas Especiais**. Dinalivro ed. Lisboa-Pt: [s.n.].
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educating Exceptional Children. Study Guide**. Study Guid ed. Boston-MA: [s.n.].
- KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 107–119, 2004.
- LAMBE, J.; BONES, R. Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. **European Journal of Special Needs Education**, v. 21, n. 2, p. 167–186, 2006.
- LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. Cortez ed. São Paulo: [s.n.].
- LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. Avercamp ed. São Paulo: [s.n.].
- MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Liber Livr ed. Brasília-DF: [s.n.].
- MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. [s.l.] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Summus Edi ed. São Paulo: [s.n.].
- MARIN, A. J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. *In*: **Didática e Trabalho Docente**. JM Editora ed. Araraquara-SP: [s.n.]. p. 30–56.
- MARQUES, L. P. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. **Educação em Foco, Juiz de Fora**, v. 13, n. 1, p. 175–184, 2008.
- MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas educacionais**. Editora Sa ed. São Paulo: [s.n.].
- MELO, F. R. L. V. DE; FERREIRA, C. C. DE A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 121–140, 2009.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. [s.l.] Universidade de São Paulo, 1995.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. **Escola Inclusiva**, v. 1, p. 61–85, 2002.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93–110, 2010.

NUNES SOBRINHO, F. DE P.; NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em Educação Especial – O desafio da qualificação**. EDUSC ed. São Paulo: [s.n.].

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. *In: Temas em educação especial: avanços recentes*. EdUFSCAR ed. São Carlos-SP: [s.n.]. p. 239–243.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. DE L.; PINHO, G. S. **DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO**, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez ed. São Paulo: [s.n.]. p. 15–34.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. [s.l.] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

RIO DE JANEIRO. *Fundação de Apoio à Escola Técnica*. Regimento Escolar. Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Grupo Edit ed. São Paulo: [s.n.].

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In: ALCUDIA, R. ET AL. (Ed.). Atenção à diversidade*. Artmed ed. Porto Alegre - RS: [s.n.]. .

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. WVA ed. Rio de Janeiro: [s.n.].

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19–23, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Edi ed. São Paulo: [s.n.].

SHARMA, U.; LOREMAN, T.; FORLIN, C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 12, n. 1, p. 12–21, 2012.

SILVA, C. S.; OLIVEIRA, L. A. A. Formação Inicial de Professores de Química: Formação Específica e Pedagógica. *In: ROBERTO, N. (Ed.). Ensino de Ciências e Matemática I: temas sobre a formação de professores*. Cultura Ac ed. São Paulo: [s.n.]. p. 43–58.

SILVA, M. DA. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152–163, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores. *In: Inclusão: Um guia para educadores*. Artes Médi ed. Porto Alegre - RS: [s.n.]. .

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vo ed. Petrópolis-RJ: [s.n.].

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994, Salamanca – Espanha. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em 08 de ago. 2019.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Atendendo às Necessidades Básicas de Aprendizagem*, 1990, Jomtien – Tailândia. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> >. Acesso em 08 de ago. 2019.

APÊNDICE 1
INSTRUMENTOS DA PESQUISA
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Questionário de Sondagem- parte 01 (alunos)

Informações prestadas aos respondentes:

Os dados coletados têm como única finalidade contribuir com a pesquisa da dissertação de mestrado, cujo objetivo é refletir sobre o processo de formação de professores, da Licenciatura em Pedagogia- ISEPAM/FAETEC, afim de buscarmos contribuir com proposições de melhoria visando a excelência na formação docente.

1-) Por que você escolheu fazer o curso?

- para ter um diploma
- para conseguir um emprego
- para ser promovido no trabalho
- para dar continuidade aos estudos
- para abrir minha escola
- porque não tive outra opção

2-) Você sabe a que estará habilitado a trabalhar?

- ser professor das séries iniciais , ensino médio e pedagogo
- ser professor da educação básica e pedagogo
- ser professor da educação infantil, fundamental primeiro segmento, ensino médio modalidade normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar
- ser professor da educação infantil, fundamental primeiro segmento, ensino médio, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar

3-) Você já ouviu falar sobre políticas de educação inclusiva, durante os períodos anteriores?

- sim
- não

Caso sua resposta seja sim, sinalize em qual período e disciplina isso ocorreu.

4-) Marque a resposta que mais define o que você entende por educação inclusiva.

- modalidade de ensino que atende a todos alunos problemáticos, unicamente, em instituições de apoio, como por exemplo APOE, APAE e outras.
- é uma modalidade de ensino que garante o acesso e permanência de alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a estudarem, preferencialmente, na rede regular de ensino.

5-) Qual a área de sua profissão?

- educação
- saúde
- ciências
- contábeis
- jurídico
- construção civil
- autônomo
- aposentado
- serviços do lar
- outros

6-) Você já teve alguma experiência no exercício de sua profissão com uma pessoa com deficiente?

- sim
- não

7-) Você conseguiu atendê-la?

- sim
- não

8-) Caso sua resposta tenha sido não, explique o porquê.

9-) Você já frequentou algum curso, palestra ou qualquer outro evento que tenha discutido sobre a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade?

- sim
- não

10-) Como alunos do 6º período de 2019/1º semestre há na composição da grade do período a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva. Qual é a sua expectativa sobre ela? O que você espera aprender durante este semestre nesta disciplina? (livre resposta)

APÊNDICE 2
INSTRUMENTOS DA PESQUISA
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Questionário de Verificação- parte 02 (alunos)

Informações prestadas aos respondentes:

Os dados coletados têm como única finalidade contribuir com a pesquisa da dissertação de mestrado, cujo objetivo é refletir sobre o processo de formação de professores, da Licenciatura em Pedagogia- ISEPAM/FAETEC, afim de buscarmos contribuir com proposições de melhoria visando a excelência na formação docente.

1-) O que você achou da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva nos quesitos:

	Excelente	Bom	Regular	Péssimo
Pertinência dos assuntos trabalhados				
Metodologia				
Prática				
Vivência				

2-) Você se sente preparado para trabalhar com um aluno NEE em uma sala regular, a partir do que você recebeu como conhecimentos trabalhados pela disciplina?

- () sim
 () não

Caso sua resposta seja não, defina sua maior insegurança para desenvolver seu trabalho como docente com o público da Educação Especial

3-) Marque a opção que mais define o que você entende por educação inclusiva.

- () modalidade de ensino que atende a todos alunos problemáticos, unicamente, em instituições de apoio, como por exemplo APOE, APAE e outras.
 () é uma modalidade de ensino que garante o acesso e permanência de alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a estudarem, preferencialmente, na rede regular de ensino.

4-) Atribua uma nota à disciplina entre 01 e 05, sendo 01 a menor nota e 05 a maior.

- (1)- (2)- (3)- (4)- (5)

5-) O que você acha sobre o tempo dedicado a discussão sobre Inclusão Escolar durante o curso?

- () suficiente para aprender
 () insuficiente para aprender

6-) Você já havia estudado sobre inclusão escolar?

- sim, em outras disciplina do curso
- sim, em cursos, palestras e seminários
- não.

7-) Durante os assuntos abordados houve em algum momento situações onde foi vivenciado:
(atenção, podem haver mais de uma resposta)

- teoria
- prática
- investigação (pesquisa)
- reflexão
- vivência

8-) Você acredita que a inclusão escolar é possível? Justifique sua resposta

9-) Qual seria a sua sugestão para melhorar a abordagem da inclusão escolar na disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva ou até mesmo no Curso de Licenciatura em Pedagogia?

APÊNDICE 3
INSTRUMENTOS DA PESQUISA
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Questionário Pedagógico

Informações prestadas aos respondentes:

Os dados coletados têm como única finalidade contribuir com a pesquisa da dissertação de mestrado, cujo objetivo é refletir sobre o processo de formação de professores, da Licenciatura em Pedagogia- ISEPAM/FAETEC, afim de buscarmos contribuir com proposições de melhoria visando a excelência na formação docente.

1-) Qual a sua formação?

2-) Há quanto tempo leciona? _____

3-) Como aconteceu a escolha da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva?

- () foi por opção minha, pois tenho experiência no assunto
() foi opção minha, apesar de não ter experiência, gosto do assunto
() foi orientação da coordenação

4-) Você participou da construção da ementa?

- () Sim
() Não

5-) Como você avalia os conteúdos selecionados na ementa da disciplina?

- () bom, porém incompletos
() excelente
() insuficiente, pois não capacita os acadêmicos a trabalharem com os alunos NEE

6-) Descreva a metodologia aplicada na disciplina.

7-) Em algum momento, do transcorrer da disciplina, os acadêmicos tiveram contato com alunos NEE, propostos por você?

() sim

() Não

Caso sua resposta seja sim, descreva.

8-) Qual seria sua sugestão para melhorar a ementa da disciplina?

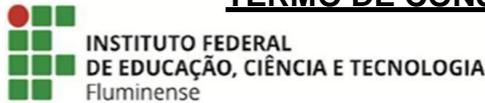
9-) Você acredita na inclusão escolar?

() sim

() não

10-) O que você pensa sobre o papel do professor no processo da inclusão escolar?

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à dissertação intitulada **“A Educação Inclusiva no curso de Formação de Professores, Licenciatura em Pedagogia ISEPAM/FAETEC - Estudo de Caso”**, desenvolvida pela mestranda **Camila de Almeida Aguiar Conceição**, orientada pela **Profª. Dra. Aline Couto da Costa**, vinculada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFFluminense. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o processo da pesquisa. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, em que os dados coletados serão analisados e formalizados, a fim de contribuir para o fim que foi planejado. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Ciente e de acordo.

Campos dos Goytacazes _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) Pesquisador (a): _____

APÊNDICE 5



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Fundação de Apoio à Escola Técnica

APRESENTAÇÃO DO ALUNO

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que o (a) aluno (a)

esta devidamente matriculado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Muylaert- ISEPAM. O estudante este desenvolvendo uma pesquisa relacionada à disciplina do 6º período intitulada de Fundamentos da Educação Inclusiva nas áreas específicas de intervenções pedagógicas para o público da educação especial, a saber: Deficientes, Transtorno Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades. Solicitamos a concessão para a realização da pesquisa de campo/ observação necessária ao desenvolvimento da pesquisa supracitada.

Na oportunidade, agradecemos em nome do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert.

Campos dos Goytacazes, _____

Professora da Disciplina

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROF. ALDO MUYLART - ISEPAM
Av. ALAIR FERREIRA, 37- Turf-Club - TEL. FAX (22) 2727-2435/ 2727-2432
direcao@isepam@gmail.com
CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

ANEXO 1



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Fundação de Apoio à Escola Técnica

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Coordenação de Pesquisa e Extensão, vinculada à Diretoria de Educação Superior da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, autoriza a realização da pesquisa intitulada “**A Educação Inclusiva no curso de Formação de Professores, Licenciatura em Pedagogia ISEPAM/FAETEC – Estudo de Caso**”, pela pesquisadora **Camila de Almeida Aguiar Conceição**, a ser realizada no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM.

Em contrapartida solicitamos, ao final da referida pesquisa, o compromisso da pesquisadora em disponibilizar cópia (física e digital) do material produzido para guarda no acervo do Centro de Memória da FAETEC-CEMEF e no Catálogo Digital de Produção Científica da FAETEC, bem como (por se tratar de informações pertinentes à Rede FAETEC) da apresentação a esta Fundação dos resultados da pesquisa através de palestra e/ou seminário.

Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2019.

Henrique Carvalho
Coordenador de Pesquisa e Extensão
DESUP/FAETEC
ID 3955067-2

Rosane A. Bartholazzi
Diretora da Educação Superior/FAETEC
ID 3600073-6

ROSANE A. BARTHOLOZZI
Diretora da Educação Superior/FAETEC
id. Funcional: 3600073-6

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-281 – Quintino (21) 2332-4151
www.faetec.rj.gov.br/desup - e-mail: desup@faetec.rj.gov.br



ANEXO 2



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Inclusiva no curso de Formação de Professores, Licenciatura em Pedagogia ISEPAM/ FAETEC- Estudo de Caso

Pesquisador: CAMILA DE ALMEIDA AGUIAR CONCEICAO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15397919.6.0000.5583

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.533.626

Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado de maneira satisfatória. Texto claro, objetivo, bem escrito e ricamente referenciado.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa e seus objetivos secundários estão claramente enunciados e são coerentes com a problematização apresentada, qual seja, a adequação ou não adequação do currículo do curso de pedagogia de determinada unidade de formação de professores para o atendimento das prerrogativas da educação inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios feita pela proponente é razoável e corresponde, de fato, ao que se espera de uma pesquisa feita a partir de análise documental e aplicação de questionários para análise de dados consolidados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa que se propõe deve ser considerada como de grande relevância e permitirá compreender, a partir da análise de uma situação real, que pode ser considerada um microcosmo do ensino de pedagogia no Brasil, como estão sendo preparados os profissionais que protagonizarão a educação inclusiva, quando no mercado. Os resultados têm o potencial de ajudar na elaboração de uma avaliação crítica do currículo e orientar a prática da formação de alunos-

Endereço: Rua Visconde de Alvarenga 143/169
Bairro: Parque Leopoldina **CEP:** 28.053-000
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2732-2090 **E-mail:** cep@uniflu.edu.br



Continuação do Parecer: 3.533.626

mestres.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de assentimento estão incluídos e contemplam de maneira suficiente a coleta de assentimento informado por parte dos entrevistados.

Recomendações:

Solicitamos o envio do modelo de questionário que será utilizado no desenvolvimento da referida pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitamos autorização da instituição onde será realizada a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1366710.pdf	10/06/2019 10:10:27		Aceito
Folha de Rosto	1.docx	10/06/2019 10:09:40	CAMILA DE ALMEIDA AGUIAR CONCEICAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	06/06/2019 19:38:26	CAMILA DE ALMEIDA AGUIAR CONCEICAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/06/2019 16:02:45	CAMILA DE ALMEIDA AGUIAR CONCEICAO	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde de Alvarenga 143/169
 Bairro: Parque Leopoldina CEP: 28.053-000
 UF: RJ Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES
 Telefone: (22)2732-2090 E-mail: cep@uniflu.edu.br



Continuação do Parecer: 3.533.626

CAMPOS DOS GOYTACAZES, 26 de Agosto de 2019

Assinado por:
Leila Corrêa Barreto Siqueira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde de Alvarenga 143/169
Bairro: Parque Leopoldina **CEP:** 28.053-000
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2732-2090 **E-mail:** cep@uniflu.edu.br