



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JÉSSICA ALVES SILVA

**OS SABERES ADQUIRIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA O EXERCÍCIO
DA PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

JOÃO PESSOA - PB

2018

JÉSSICA ALVES SILVA

**OS SABERES ADQUIRIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA O EXERCÍCIO
DA PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Dr^a. Munique Massaro

JOÃO PESSOA - PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586s Silva, Jessica Alves.

OS SABERES ADQUIRIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA O
EXERCÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
/ Jessica Alves Silva. - João Pessoa, 2018.
53 f.

Orientação: MUNIQUE MASSARO MASSARO.
Monografia (Graduação) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA.
I. MASSARO, MUNIQUE MASSARO. II. Título.

UFPB/BC

JÉSSICA ALVES SILVA

**OS SABERES ADQUIRIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA O EXERCÍCIO
DA PRÁTICA DOCENTE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Monografia aprovada em: 05 / 11 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Munique Massaro

Dr^a. Munique Massaro
Orientadora

Izaura Maria de Andrade da Silva

Dr^a. Izaura Maria de Andrade da Silva
Examinadora

Taísa Caldas Dantas

Dr^a. Taísa Caldas Dantas
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que é o autor e consumidor da minha fé, que me deu forças, sabedoria e fé para concluir esse trabalho. Foi uma jornada difícil, mais até aqui o Senhor tem me sustentado e a Ele sou eternamente grata.

Aos meus avós paternos que sempre estiveram comigo, mesmo sem estudos me apoiaram sempre na caminhada da vida e acreditaram em mim. A minha vó Tereza que é um exemplo de força e coragem, meu grande amor.

A minha família, em especial aos meus pais Eunice e Jailton pela criação que me deram e pela mulher que sou hoje.

Ao meu esposo, que sempre esteve ao meu lado me incentivando, acreditando em mim e também puxando minhas orelhas na hora que nem eu não acreditava que era capaz. Por esse amor maravilhoso, que ele não me faz esquecer nenhum dia.

Sou grata pela minha orientadora Munique Massaro, por ter depositado um voto de confiança em mim, no momento que eu mais precisava. Uma profissional admirável, uma pessoa maravilhosa, como sempre falo sou sua fã número um. Obrigada por todo o apoio!

Aos meus amigos que sempre me deram uma palavra de apoio e incentivo.

E a todos que diretamente ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica, o meu muito obrigada.

Dedico esse trabalho a Deus que está acima de todas as coisas e aos meus familiares que são a minha base. A todos aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar mais nos ensinam muito com suas experiências de vida.

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade verificar os saberes adquiridos na formação inicial para as práticas docentes com alunos com deficiência, analisando o tema a partir do relato de professoras de sala de aula regular de uma escola da rede pública de ensino de João Pessoa – PB. Todos os dados foram obtidos através de uma pesquisa descritiva qualitativa, que foi usado como instrumento de coleta de dados, um questionário. Participaram da pesquisa três professoras da rede municipal de João Pessoa, que atuam ou atuaram na educação inclusiva na sala regular de ensino. Foi elaborado um questionário com questões que pretendiam verificar o conhecimento das professoras para atuar na educação inclusiva e sua visão sobre o assunto. De acordo com o que foi analisado, concluiu-se que a formação inicial do pedagogo ainda não é o suficiente para que ele possa atuar nessa perspectiva inclusiva, pois as professoras ainda se sentem inseguros e com dificuldades de atuar com alunos com deficiência em sala de aula regular, devido à falta de formação adequada, e de recursos e também de profissionais atuantes na escola para dar um suporte efetivo as professoras em sala.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação Inclusiva. Deficiência.

ABSTRACT

This work aims to verify the knowledge acquired in the University graduate for teaching practices with students with disabilities, analyzing the theme from the narrative of regular classroom teachers of a public school in João Pessoa - PB. All data were obtained through a qualitative descriptive research, which was used a questionnaire as a data collection instrument. Three female teachers of the João Pessoa participated of the study, who work or worked in inclusive education in the regular classroom. A questionnaire was elaborated with questions to verify the knowledge of the teachers to act in the inclusive education and its idea on the subject. According to what has been analyzed, it was conclude that the initial formation of the pedagogue is still not enough for him to act in this inclusive perspective, because teachers still feel insecure and difficult to work with students with disabilities in the regular classroom, due to lack of adequate training, resources and also professionals working in the school to give effective support to the teacher in the class.

Keywords: Initial Formation. Inclusive Education. Disability.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 08 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 10 |
| 2.1 Deficiência: elementos para compreensão do sentido e do significado histórico e social | 10 |
| 2.2 A Educação Especial e o Processo de Inclusão | 13 |
| 2.3 A Formação inicial e os saberes adquiridos para o exercício da prática docente | 21 |
| 2.4 A profissionalização docente para a Inclusão | 24 |
| 3 OBJETIVO..... | 29 |
| 4 MATERIAL E MÉTODO | 30 |
| 4.1 Local e Período | 31 |
| 4.2 Participantes da Pesquisa | 31 |
| 4.3 Procedimentos | 32 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 34 |
| 5.1 Saberes do Conhecimento | 34 |
| 5.2 Saberes da Experiência | 36 |
| 5.3 Saberes Pedagógicos | 38 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 41 |
| REFERÊNCIAS | 43 |
| APÊNDICE | |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva salientar a realidade vivida, cotidianamente, pela grande maioria dos professores brasileiros que assumem turmas superlotadas de alunos e sem a infraestrutura adequada para recebê-los. Enfatizar a diversidade de perfis e identidades sociais, culturais, econômicas e cognitivas dos alunos que requer dos professores a aquisição de saberes, habilidades e competências para atuação profissional docente. Visa ainda, verificar os saberes adquiridos na formação inicial para o exercício da prática educativa de docentes que trabalham com alunos com deficiência.

Como aluna do Curso de Pedagogia, em processo de formação inicial para a docência, reflito e questiono o ofício docente, as reais condições das Escolas Públicas Brasileiras, o apoio administrativo e pedagógico da Secretaria de Educação e da Gestão Escolar, a qualificação profissional para lidar com a diversidade de alunos, e, em especial, de alunos com deficiência.

Nos últimos dez anos, a proposta de inclusão está presente como uma ação necessária e importante da sociedade em geral e também da escola. Está presente ainda, no discurso de representantes da comunidade (pais e de educadores). No entanto, não basta apenas falar de inclusão, é preciso compreender a sua integralidade, verificando as condições reais e objetivas propostas por ela. É preciso refletir sobre a escola regular, a formação docente, suas condições para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de alunos com deficiência. Nessa direção, questiona-se sobre os saberes adquiridos na formação inicial para o exercício da prática docente com alunos com deficiência.

O professor como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem tem o dever de elaborar um planejamento de forma que possibilite a integração entre os alunos com e sem deficiência em sala de aula.

Geralmente, quando pensamos na inclusão de crianças com deficiência, foca-se apenas em acessibilidade estrutural da escola, dos recursos e materiais adequados para elas. Contudo, deveríamos pensar se o professor tem conhecimento adequado, a curiosidade na área, a força de vontade de enfrentar

as dificuldades inerentes a função e a qualificação específica para ajudar a desenvolver a aprendizagem da criança com deficiência.

A questão da educação inclusiva está alicerçada na Declaração de Salamanca¹ que traz diretrizes de uma “educação para todos” onde estas crianças com deficiência têm o direito e o lugar na sociedade de aprendizagem.

Academicamente, muitos estudos são feitos na área da educação inclusiva e socialmente tem repercutido esse tema, afinal, sobretudo, nos últimos dez anos a quantidade de crianças com deficiência matriculadas no ensino regular tem aumentado. E enquanto aluna do curso de Pedagogia e um ser humano que acredita que o respeito ao próximo é o que esta sociedade precisa, reflete-se se os futuros pedagogos estão prontos para lidar com esses desafios e como enfrentarão a inclusão se não houver capacitação continuada, de forma coerente.

Para objetivar esta pesquisa definimos analisar a formação de professores que atuam com crianças com deficiência, refletir como é desenvolvida a inclusão do aluno com deficiência na escola, e ainda, destacar as necessidades do professor incluir pedagogicamente esses alunos nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

O estudo é uma pesquisa descritiva qualitativa, desenvolvida com professores de uma escola do município de João Pessoa, na Paraíba.

¹ A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. Esse documento foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. (MENEZES; SANTOS, 1994). Verbete Declaração de Salamanca.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Deficiência: elementos para compreensão do sentido e do significado histórico e social

O ser humano enquanto espécie *homo sapiens*, busca inconscientemente as semelhanças no outro, com intuito de sociabilizar utilizando um mecanismo natural de sobrevivência, o viver em comunidade. Em tempos antigos e com conhecimentos limitados, o surgimento de indivíduos com características distintas causou estranhamento e foi encarado por diversas tribos e povos como algo ruim, pois inviabilizava a sobrevivência em tempos de caça.

Os achados históricos da arte egípcia nos revelam através de papiros, afrescos, túmulos e múmias, que não haviam impossibilidade de trabalho para pessoas com alguma limitação, a exemplo do nanismo em sua cultura. No entanto, essa característica era peculiar dessa sociedade, pois com base em Gugel (2007), a sociedade Grega abordava esse tema social de modo “higiênico”, retratando que Platão em seu livro IV, “A República”, fez menção que pessoas disformes deveriam ser levadas para uma cidade a parte e ficar distante dos olhos da sociedade, separando a sociedade em homens superiores e inferiores. Ainda seguindo esta mesma lógica, Aristóteles, no livro VII, apresenta a ideia que medidas legais deveriam ser tomadas para conter o crescimento de pessoas disformes, alegando que se a lei não permitia abandonar crianças, que estas fossem sacrificadas antes de terem a sensação de vida; ou seja, o aborto (GUGEL, 2007).

A conduta social sobre o tema foi sendo lapidada, pois muitos passavam a ter limitação no período pós-guerra, fato que deu origem a um precário sistema hospitalar.

Assim sendo, nas palavras de Fonseca (2000):

Na Antiguidade remota e entre os povos primitivos, o tratamento destinado aos portadores de deficiência assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e, outros, os protegiam e sustentavam para buscar a simpatia dos deuses, ou como gratidão pelos esforços dos que se mutilavam na guerra. (FONSECA, 2000, p.482).

Com a propagação do Cristianismo, segundo as narrativas bíblicas do Novo Testamento, as curas de cegos e coxos levou a população uma nova lógica, de que tais deformidades eram a vontade de Deus, logo, a ideia de aborto foi afastada. Contudo, na Idade Média o entendimento acerca do tema era a de que tais coisas aconteciam por vontade divina, como forma de castigo e as condições sanitárias e de saúde, em geral, se mostravam precárias.

A partir da idade média tem-se os primeiros avanços com o desenvolvimento de um método de ensino para surdos por Gerolamo Cardoso (1501 a 1576), médico e matemático, que inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, influenciando o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), a desenvolver um método de educação para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais. Esses métodos contrariaram o pensamento da sociedade da época que não acreditava que pessoas surdas pudessem ser educadas (FIGUEIRA, 2008).

Tem-se, portanto, uma breve disposição sobre a importância histórica que o tema ganhou perante todas as sociedades, nos mais diversos tempos, fator este que desencadeou a criação de uma nomenclatura de origem latim, que segundo o dicionário Houaiss, define deficiência como imperfeição e falta (lat. deficientia) (HOUAISS, 2001).

Por um longo período, a deficiência foi evidenciada como um sinal de limitações e de anormalidades, de forma pejorativa, sempre limitando a capacidade da pessoa humana. A pessoa com deficiência era vista como diferente, que não se enquadrava nos padrões de uma sociedade “igual”. E ainda, era tratada por sua forma minoritária, por exemplo, pela sua deformação física ou insuficiência de uma função física ou mental (SILVA, 1987).

A sociedade carrega em sua história, até nos dias atuais, preconceitos, indiferenças e rotulações percebidas no seu cotidiano social. Ao analisar o contexto histórico, observa-se que as pessoas com deficiência eram isoladas da relação social e, em alguns casos, chegavam a ser excluídas, como já supracitadas.

No Brasil, durante muito tempo, não foi ofertado apoio para as questões da deficiência, mas a medicina foi se lapidando e, a partir daí, foi criado os hospitais-escolas que geravam estudos no campo do bem estar da pessoa com

deficiência e que, anteriormente, eram tidos apenas pelo modelo-clínico (BONFIM, 2009).

Com os avanços da medicina outros modelos surgiram embasados no modelo médico tradicional: Modelo Biomédico - a deficiência é identificada como patologia; Modelo Especialista ou Profissional - especialistas buscam as medidas para melhorar a situação da pessoa; Modelo de Reabilitação: serviços são oferecidos para compensar o que a deficiência causa; Modelo Biopsicossocial – tendência atual, que articula fatores sociais, biológicos e psicológicos, e que reconhece a complexidade frente à deficiência (AUGUSTIN, 2012).

Nas últimas duas décadas, no Brasil, as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência em escolas comuns de ensino iniciaram seus esforços mais efetivos, mas ainda enfrentam barreiras de cunho arquitetônico, social e pessoal.

De acordo com Pacheco (2007, p.15), a educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagógica, reforma escolar e melhorias nos programas. No que se refere à justiça social, ela está ligada aos valores de igualdade, de modo que as pedagogias, em uma escola inclusiva, devem refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. Para existir inclusão, pressupõe-se que a escola se ajuste a todas as crianças. Portanto, como ressalta Almeida (2010), a inclusão não se dirige apenas à educação de pessoas com deficiência, pois se agrega a um valor político e social amplo, que busca igualdade de direitos para todos.

Há alguns anos, o país vem discutindo a perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência, em específico, no campo educacional, onde está sendo analisado e implementado adaptações curriculares para que esse aluno venha desenvolver sua aprendizagem nas escolas regulares, garantindo a ele uma educação de qualidade e levando em consideração as suas singularidades. Essa educação foi consolidada por leis e decretos, como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência², que no seu artigo 24 viabiliza:

² Esse termo foi utilizado, pois não foi alterada a escrita da lei. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. No entanto, considera-se que o termo adequado para ser utilizado é “pessoa com deficiência”.

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e
- VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. (BRASIL, 1999).

Com os direitos adquiridos pela pessoa com deficiência, a sociedade deve se tornar participante do processo de desenvolvimento social e educativo, contribuindo para a inclusão e a diversidade.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência, abriram-se novas perspectivas, desenvolveram-se outros conceitos para o trabalho de todos envolvidos com este tema. Nesse novo contexto que, a seguir, apresentam-se os princípios do paradigma da “inclusão social” (aplicada, digamos, à questão das pessoas com deficiência).

2.2 A Educação Especial e o Processo de Inclusão

Desde a exclusão social até o seu oposto (inclusão), passamos, no caso das pessoas com deficiência, pelo “atendimento segregado” dentro de instituições e pela prática de “integração social”, que antecede e, em certo sentido, abre caminho para a “inclusão social”. Conforme afirma Sassaki:

Evidentemente, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais. Ainda hoje vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil assim como em praticamente todos os outros países. Mas também vemos a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão. (SASSAKI, 1997, p.17).

A etimologia da palavra educação, segundo o dicionário Houaiss vem do latim "*educare*", que significa "educar", instruir e também criar. Essa palavra era composta, que significa "fora", e "*educere*", que significa guiar, conduzir, liderar. Remete-se a ideia de que a introdução do conhecimento é abrir um leque de possibilidades que vão para além da existência própria do indivíduo (HOUAISS, 2001).

O mesmo dicionário define a etimologia da palavra "especial", do latim "*specialis*", que designa algo ou alguém com característica peculiar, privativo, próprio; logo, podemos compreender que a Educação Especial é de natureza amplitudinal para o indivíduo, que passará a ser inserido em um contexto existencial com características particulares, ou seja, próprias de uma conjuntura corroborativa para o mesmo. Estamos falando de enxergar as possibilidades de ser e existir de um mundo com características que complementam a existência do indivíduo enquanto ser social (HOUAISS, 2001).

Nessa perspectiva, pode-se firmar que quando se insere a natureza especial em sua dinâmica, traduz o anseio de alargar mundos de comunicações, habilitações e competências para que todo e qualquer indivíduo se sinta contemplado no desenvolvimento de suas potencialidades. No entanto, por esta lógica ser tão alargada em termos formais, acaba por provocar inquietação de pensadores da área. Sobre esse aspecto, Galvão menciona:

[...] a educação nunca se restringiu a escola. Práticas educativas têm ocorrido, ao longo do tempo, fora dessa instituição e, às vezes, com maior força do que se considera, principalmente em determinados grupos sociais e em determinadas épocas. A cidade, o trabalho, o lazer, os movimentos sociais, a família, a igreja [etc] foram, e continuam sendo, poderosas forças nos processos de inserção de homens e mulheres em mundos culturais específicos. (GALVÃO, 2001, p.24).

Isso permite refletir sobre o ideal de educação especial, em que é preciso transpor os níveis maiores e essenciais, na própria vida social. Não se pode falar do desenvolvimento de educação independente de sua natureza, se a sociedade onde se pretende ampliar o tema é composta de baixa instrução. A necessidade de fortalecimento dos grupos sociais surge no sentido de dignificar o povo por meio do ideal da educação, para que haja um efetivo abarcar das múltiplas formas de inserção. Uma transformação social que transfere ao indivíduo não

uma imposição incoerente de aceitação das diferenças, mas uma visão renovada do desfrute de novos paradigmas, o oportunizar de vivências e o alargamento das fronteiras de troca de saberes (GATHIER, 1998).

Segundo Omote (2001), é necessário o exercício de auto revisão crítica e minuciosa, para que se possa buscar rigorosamente novos alicerces.

É necessário que cada um reveja o que se tem enraizado, crenças cristalizadas e se permita abandonar as velhas concepções que levavam a olhar o deficiente com se nele estivesse a origem de todas as dificuldades relacionadas à sua deficiência. Novos valores precisam ser construídos e assumidos, resultando especialmente em uma nova ordem de relações com os diferentes. (OMOTE, 2001, p.47).

Para que novos valores e conceitos sejam construídos se faz necessário lançar mão de “instrumentos” de reflexão e propagação das novas ideias. Nesse contexto, pode-se inferir que o professor em sua natureza formadora de opinião crítica é um ator fundamental dentro desse processo de renovação. O que se vislumbra em novas formulações do processo de ensino/aprendizagem, olhando de forma pontual para a capacitação e qualificação dos profissionais envolvidos direta e indiretamente.

Segundo Oliveira, as possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino nos sistemas educacionais, no viés da Educação Inclusiva, é a formação de “[...] profissionais competentes e qualificados, em especial os professores de educação especial, para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.” (OLIVEIRA, 2009, p.257).

Logo, inferimos que o cenário é fecundo para não só a obtenção do direito, como para o direcionamento e a sua implementação, com o rigor da equivalência entre ensino regular e especial está devidamente aparelhado nos recursos legais. E o entrelaçamento normativo das diretrizes educacionais e das especializações firmam uma ponte entre a problemática inclusiva e a capacitação ofertada. Nessa direção, a LBI considera que discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de

fornecimento de tecnologias assistivas. Afirma que no Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Segundo Stainback (1999):

Em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo 'real'. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles. (STAINBACK, 1999, p.25).

A LDB N° 9394/96, menciona que há uma significativa ampliação do entendimento de ensino normativo, regular, especial e inclusivo. Fomentando a reestruturação educacional do país e levando ao senso comum, o conhecimento e participação do processo de implementação e incrementação do novo currículo. A institucionalização da Educação Especial ganha pré-requisitos de equiparação na rede pública e privada, garantido que haja a capacitação profissional por meio das esferas públicas, e permitindo que os novos métodos e técnicas de ensino para a Educação Especial sejam aplicadas no desenvolver da atuação profissional (BRASIL, 1996).

Atualmente, em nossa sociedade brasileira, a Educação Especial tem sido conhecida e frequente nas discussões em busca de políticas públicas adequadas para pessoas com deficiência e nas práticas educativas. O artigo nº 58 da LDB nº 9394/96, define Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No entanto, ainda há em nossa sociedade uma intolerância da compreensão de como ocorre essa educação. Infelizmente, as pessoas com deficiência ainda são muitas vezes ignoradas, mesmo tendo a educação especial cada vez mais presente em nosso meio (BRASIL, 1996).

A literatura indica que é encontrado profissionais da área da Educação que não estão dispostos a ultrapassar as dificuldades para incluir e se qualificar para orientar e ajudar pedagogicamente os alunos com deficiência. Dificuldades que são colocadas por eles mesmos que tem a ideia equivocada de pensar que o aluno com deficiência não tem a capacidade de desenvolver habilidades escolares. No entanto, esses profissionais podem e devem estar capacitados para lidar com esses alunos.

Sabe-se que, muitas vezes, os professores que estão em processo de formação inicial não adquiriram o conhecimento adequado para ensinar e mediar a aprendizagem dos alunos com deficiência. No curso de formação inicial do Curso de Pedagogia, da Universidade e Federal da Paraíba - UFPB, a grade curricular apresenta apenas uma disciplina de Educação Especial, no início do curso, deixando assim uma lacuna valiosíssima dentro da área que precisa tanto ser pesquisada, desenvolvida e aprendida (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006).

Os professores que atuam em salas de aulas regulares necessitam de uma formação que os ajudem a descortinar questionamentos e inquietações que possam surgir no seu dia a dia, em sala de aula, pois sabemos que as crianças com deficiência encontram-se cada vez mais presentes e atuantes nas salas regulares e os professores devem estar preparados e ser apoiados pelos órgãos governamentais e de gestão, responsáveis por sua formação continuada. No entanto, os órgãos governamentais, a exemplo das prefeituras, a partir das Secretarias de Educação têm demonstrado poucas ações diretas para o alcance de um nível de qualificação e desenvolvimento satisfatório da inclusão.

O pressuposto da LDB nº 9394/96, era conquistar a inclusão dos alunos com deficiência tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas. É por meio dessa lei que é regulamentado o sistema educacional do Brasil, da educação básica até o ensino superior, reafirmando o direito à educação, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, 1996).

Os alunos com deficiência são acompanhados no atendimento educacional especializado, particularmente na rede regular de ensino. Onde os educandos que tem uma deficiência ou tem alguma limitação são os alunos que usufruem dos serviços da educação especial, para os efeitos da lei. A escola regular é responsável por atender as necessidades e peculiaridades dos alunos

público-alvo da educação especial. Esses serviços de atendimento educacional especializado vão de acordo com a sua condição e integração no ensino regular de ensino (BRASIL, 1996).

Deve ser reservada aos alunos com deficiência toda parte pedagógica e estrutural para que seu desenvolvimento e inclusão na sociedade não possam ser prejudicados por suas condições físicas, genéticas ou pessoais. O professor deve ter um apoio e uma formação para desenvolver essa inclusão e corresponder as expectativas que a lei firma.

A educação especial está assegurada na LDB nº 9394/96, em todos os espaços pedagógicos com base nos princípios das escolas inclusivas. Assegura-se a todos os alunos com deficiência o desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno. Para que isso realmente aconteça, as escolas além do acesso a matrícula desse aluno, devem assegurar as condições para o seu desenvolvimento, seja ele um aluno com deficiência ou não, afinal a educação deve ser prioritária e qualificada para todos (BRASIL, 1996).

As escolas que atendem o público-alvo da educação especial devem propiciar os serviços de apoio pedagógico especializado, diversificando os serviços da sala comum para atender seus alunos. Serviços nos quais podem ser desenvolvidos:

- a) Nas classes comuns, mediante a atuação do professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- b) Em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Os serviços especializados seguem na parceria com os serviços na educação, saúde, assistência social e trabalho;
- c) Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino;
- d) Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização. (BRASIL, 2001, p.23).

A literatura indica que o cenário da educação no Brasil, apesar de avanços legais, apresenta sérias fragilidades, sejam elas pela extensão e diversidade do território nacional ou até mesmo nos desdobramentos de contrapartidas tríplices dos entes, que em sua grande maioria não arcam com os custos da implantação adequada do sistema de ensino especial e com isso segrega, tornando as conquistas invisíveis e reafirmando a ideia arcaica que a pessoa com deficiência é responsável pelo seu processo de aprendizagem.

A inclusão vem tomando um vasto espaço nas escolas e nas salas regulares de ensino, produzindo o acesso a todos os estudantes, que por lei tem sua vaga e o acesso necessário para sua aprendizagem. Sabe-se que não é fácil a inclusão desses alunos com deficiência em sala de aula, são vários desafios e aprendizagens que ocorre nesse espaço pedagógico, tanto os alunos quanto os professores têm que superar barreiras impostas pela sociedade, sendo elas iniciadas dentro de um espaço de aprendizagem e reflexões.

No decorrer do processo histórico houve mudanças nas políticas educacionais brasileiras expandindo a educação inclusiva, trazendo propostas, ideias integradoras para as pessoas com deficiência no ambiente escolar. A educação inclusiva faz uma argumentação sobre um sistema educacional mais eficaz, com uma visão que seja assegurado a inclusão e continuação do aluno com deficiência na escola.

A partir das mudanças feitas no sistema educacional para incluir os alunos com deficiência deve-se pensar na organização pedagógica e estrutural das escolas para que possam ser capazes de atender esses alunos e que realmente deixe de existir o preconceito, os olhares prévios e até mesmo conceitos preestabelecidos da sociedade em relação a pessoas com deficiência, seja em que situação ela se encontrar. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assegura:

O movimento mundial pela inclusão é 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. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias

históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.1).

A Educação Especial no Brasil passou a ter um olhar inclusivo. Nesse pressuposto inclusivo, os alunos com deficiência não seriam mais afastados das classes regulares, porém passam a ser vistos como detentores de habilidades. Começou a ser pensado nas diferentes singularidades de cada sujeito, de modo que a sociedade passou a ser agente determinante nas condições do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Quando pensamos em inclusão, somos direcionados a algo amplo, pleno que insere com facilidade aquilo que se pretende. Ao mesmo tempo, para que essa inserção aconteça à sociedade precisaria romper seus modelos padronizados utilitários e adaptar-se para receber em seu convívio as pessoas com deficiência. Pensa-se que quando a educação inclusiva propõe uma qualidade no desenvolvimento dos alunos com deficiência, essa educação deve ser qualificada para todos, se não houver essa ação para que todos os alunos desfrutem desse direito, como essas adaptações serão feitas para que possa atender todo o seu alunado, onde todos merecem essa educação? Como declara Ferreira e Guimarães:

A “educação de qualidade para TODOS é um novo paradigma” de pensamento e de ação, no sentido de ter como “ideal” uma sociedade na qual a diversidade seja mais norma do que exceção. O desafio é estender essa proposta a um número cada vez maior de crianças, escolas e comunidades, com o principal propósito de facilitar e contribuir para a aprendizagem de TODOS. Quando as escolas não excluírem mais ninguém, independente de suas condições físicas, psíquicas, econômicas e outras, a diversidade será respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis de solidariedade e de cooperação. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.44).

Nessa direção, Carvalho (1997), aborda que a inclusão é um processo e, como tal, deve ser paulatinamente conquistada. Mostra ainda, que a sociedade não está adaptada a conviver com o “novo”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, documento publicado em 2001, destaca seu

compromisso com a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

2.3 A Formação Inicial e os saberes adquiridos para o exercício da prática docente

Neste item será feita uma reflexão sobre a formação inicial do docente e os saberes adquiridos para o exercício da sua prática pedagógica.

A formação de educadores é um tema de grande repercussão no âmbito acadêmico, nas linhas de pesquisas, em debates e nas reformas educacionais que estão ocorrendo.

No Brasil foram desenvolvidos alguns estudos sobre isso, através de grandes pesquisadores como: Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003); Rodrigues (2003); Pimenta (2005); Tardif (2002, 2005, 2011), dentre outros. Tendo em vista que esse desenvolvimento foi no mundo inteiro na busca de interpretar essa formação de professores e propiciar pensamentos sobre tal.

Ao nos defrontar com a prática social de educar, comprova-se a importância do papel docente no processo educativo, que requer profissionais competentes, que tenham dedicação e motivação. Faz-se necessário evidenciar a valorização desse profissional e propiciar a ele condições para o trabalho, valorizando a sua importância na sociedade.

Os professores têm um papel vital sobre as mudanças na sociedade, que nos faz considerar quais exigências são feitas à profissão docente atual. A formação docente envolve a implantação dos processos formativos, as políticas de aperfeiçoamento, a peculiaridade de sua profissionalização.

Com todas as mudanças ocorridas no Brasil, dentre elas a social, cultural, econômica e educacional, reflete-se sobre os investimentos e recursos que o Governo dispõe para o sistema escolar, e para solucionar os desafios da formação docente. Com toda essa reforma curricular acontecendo, é reconhecido que a formação de professores passa a ser experimentada como uma aptidão voltada para o contexto escolar.

Torna-se perceptível que as escolas devem conduzir essas reformas educacionais de forma crítica e esclarecendo que tal mudança cabe a esse profissional desempenhar seu papel. Portanto, existe a imposição de uma

revisão excessiva esclarecedora das políticas de aprimoramento e consolidação da profissão docente. Quando é descrito neste estudo sobre as pesquisas de formação docente e nas suas práticas regulares dos processos escolares, faz-se alusão a Tardif (2005).

Esse período reconhecido como seguimento da formação docente apresenta variações motivadas pelas relações sociais, que precisam de estudos e pesquisas para desenvolver saberes e conhecimentos específicos (TARDIF, 2002).

No século XIX tínhamos uma educação tradicional, técnica, que prevalecia nas políticas de formação docente. Essa educação consistia na transferência dos saberes pelos pesquisadores e o professor na repetição das suas práticas docentes (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003). Nessa abordagem, formação docente abarcava os modelos de formação inicial atento aos sentidos das inter-relações teóricos e práticos.

Nas questões de formação, Tardif (2011) dá ênfase aos saberes que se dão nas vivências docentes, possibilitando a contestar e determinar um campo de trabalho. O autor não estabelece exclusividade aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, tão pouco na formação continuada, esses professores instruem-se através do exercício docente, com o seu percurso profissional. O que propõe uma aprendizagem múltipla e que acontece em diversos diálogos, na troca de suas experiências através da sua formação seja ela inicial e continuada. Como também nas experiências do seu dia-a-dia em sala de aula, enfrentando os desafios postos aos professores e alunos em seu cotidiano.

Na perspectiva de Tardif e Raymond (2000) os saberes da experiência se constituem enquanto saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dele se originam, de uma maneira e de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar-lhe sentido as situações de trabalho que lhe são próprias (TARDIF; RAYMOND 2000, p.2).

Os professores utilizam fatores do saber fazer, das competências, das habilidades, das questões do conhecimento para melhor desenvolver as suas práticas em sala de aula.

O saber dos professores foi alvo de pesquisas a partir de 1980, no mundo inteiro (TARDIF, 2002). Daí por diante, foram utilizados teorias e métodos para construir diversos conceitos para contemplar esses saberes dos professores.

Para Tardif (2002) ao falarmos do saber, deve-se relacionar o início, o meio e o fim, onde esse saber sempre tem um sujeito, sujeito esse que desenvolve algo proposto a ele, seja qual for o seu objetivo.

O professor possui e transmite saberes em suas práticas, onde esse saber “novo” tem por base o conhecimento antigo, pois é a partir dele que surge outras interpretações que possibilitam novas aprendizagens. Desta forma, pode-se colocar a profissão docente tão importante quanto a comunidade das produções científicas, quanto as classes dos autores de saberes (TARDIF, 2002).

Segundo Tardif, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p.36).

Alguns autores trazem o saber e conhecimento com o mesmo entendimento, outros trazem distinção ente eles. Assim, Charlot (2000) define que o saber está interligado a tudo que envolve o sujeito, na pluralidade das suas relações. Pimenta (2012) corrobora os saberes mais específicos, como o saber da experiência, do conhecimento e do pedagógico.

Os saberes experienciais são os da rotina, que se dá na sua reflexão de teoria e prática. Os saberes do conhecimento são aqueles exclusivos da formação, evidenciados na profissionalização docente. E os saberes pedagógicos são os saberes educacionais que vai de acordo com as necessidades do contexto que se está inserida (PIMENTA, 2012).

Do mesmo modo Tardif (2002) faz essa harmonia com Pimenta (2012) apresentando os saberes de forma adquirida, experimentada e mediada em sua construção.

Em seus estudos, Tardif (2002, p.38) apresenta algumas competências dos saberes, exposto de forma objetiva no quadro a seguir:

Quadro 1 – Competências dos Saberes

| Docente | Profissional | Disciplinares | Curriculares | Experienciais |
|---|---|--|---|---|
| Saber plural que consiste na união das demais competências. | Saberes da formação emitida pelas instituições de ensino. | É saberes exercido na ciência e nas práticas pedagógicas, consiste na formação inicial e continuada. | Discurso, objetivos, conteúdos, métodos das instituições escolares. | Conhecimento diário, de seu meio, sua experiência individual e coletiva. Chamado de saber-fazer e de saber-ser. |

Fonte: produção própria, a partir das ideias de Tardif (2002, p.38).

Nessa ideia entende-se o saber como algo peculiar à prática docente do professor, sintetizando que para aplicar no seu cotidiano esse saber, o professor deve ter o conhecimento necessário carregando suas experiências para as suas práticas pedagógicas. Esse profissional tem o papel de educador social e formador de ideias.

2.4 A profissionalização docente para a Inclusão

Um dos aspectos que chama a atenção na educação é de como se dá a profissionalização do docente e de que forma acontece. Será que esse professor tem formação necessária para lidar com a diversidade encontrada nas salas de aula? O professor sabe lidar no seu dia a dia com os alunos com deficiência em salas regulares e quais os saberes de sua profissionalização lhe ajudou para tal maestria? Entende-se que essa profissionalização deve estar em constante reciclagem dos estudos para que possa corresponder à necessidade da sua turma, seja ela inclusiva ou não.

Cada aluno tem sua especificidade e cabe, não só o professor, mas toda a sociedade identificá-lo e inseri-lo na sociedade.

Esse professor tem que refletir na sua prática aquilo que lhe foi ofertado em sua formação, como quais os saberes que podem ser seu alicerce entre a

teoria e prática, para ter um devido aprendizado de seus alunos. O professor assume um papel de mediador e facilitador do conhecimento em que ele se profissionalizou. É pertinente atentar para a formação, pois é nela que o professor se fundamenta para o seu cotidiano.

A Resolução CNE/CP nº 2 de Julho de 2015 (BRASIL, 2015b) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada define que as instituições de ensino superior devem garantir em seus currículos conteúdos específicos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Especial. Além dessa resolução, outras políticas públicas orientam a questão da formação na perspectiva da educação inclusiva. O artigo 59 da LDB atesta que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 1).

Ressalta-se que essa diretriz indica que a formação especializada é exigida apenas aos professores de Educação Especial que irão trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja na sala de recurso multifuncional, ou não. A autora Sant’Ana (2005) fala da carência dessa formação para todos os educadores, afinal como estabelecer a inserção das políticas de educação inclusiva? Enquanto a prática desses professores é lidar com essa diversidade de educandos, a sua formação pedagógica o distancia dessa prática inclusiva. Evidencia-se que há falta de preparação desses profissionais para lidar com essa realidade explicitada.

Sant’Ana (2005) mostra a necessidade de mudança, direcionamento e redefinição na formação de professores. Afinal, os professores precisam ter aptidão especializada para que esta inclusão venha acontecer em sala de aula e nas escolas como o todo. Evidencia-se que todos os alunos precisam de uma orientação pedagógica adequada e capacitada e que os alunos com deficiência precisam ser atendidos como os demais. Além disso, o professor da classe regular e os professores do AEE devem estabelecer um ensino colaborativo, em

que ambos propiciem uma aprendizagem significativa. No Brasil têm sido desenvolvidos estratégias e saberes que propõem que os professores tenham essa formação acerca dos projetos de inclusão (PIMENTEL, 2012; BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

A Formação de professores para educação inclusiva é questionada em diversos países; aqui no Brasil tem sido alvo de levantamento de opiniões e discussões, pois se tem mostrado a fragilidade dessa formação e do quanto ela não garante qualificação efetiva.

As pesquisas de Tardif (2003) influenciou de forma significativa os estudiosos no Brasil. Uma das pesquisadoras que se apropriou da correlação entre os saberes específicos e da didática, foi Cunha (2004), entretanto, ela propõe uma classificação dos saberes a partir de uma correlação com o campo da didática. A autora enaltece a importância da didática na constituição desses saberes específicos, afirmando que aqueles ligados à didática, são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o construto de sua formação inicial e/ou continuada.

Como afirma Sacristán (2005, p. 65): “O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar: em suma, tem que ser contextualizado”.

Essas questões de formação de professores foram tomando grandes proporções, tornando-se um desafio em relação entre teoria e a prática para que houvesse mudanças no currículo dessas formações.

Essa questão aparece como dispositivo de lei, quando, na segunda metade da década 1990, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 provoca a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil, causando mudanças nos currículos dessa formação, inclusive quando indica a inclusão da “associação entre teoria e prática [...]” (art. 61, I) e a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente” (BRASIL, 1996, art. 65).

Nessa prescrição, a lei estimulou a reformulação dos currículos do curso de formação, revendo o significado entre a formação acadêmica e a realidade prática (PEREIRA, 2007).

Houve uma série de impasses na educação, resultando em mudanças que foram ocasionadas na comunicação e na tecnologia, causando transformações de muitos instrumentos de conhecimento e também de suas instituições. Sendo a educação analisada não apenas pelos profissionais da área (os docentes) mas toda a comunidade que de dispõe da tal, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação (IMBERNÓN, 2006).

Todo esse processo que a educação vem desencadeando em torno da educação inclusiva mostrou-se que os profissionais da educação necessitam de uma profissionalização eficaz para essa prática, onde os seus saberes instiguem, movimentem os espaços de direito das pessoas com deficiência e que o professor se torne um agente eficaz para esse desenvolvimento, gerando uma aprendizagem significativa. Com isso, o saber profissional tem um aspecto essencial do conteúdo da profissionalidade docente capaz de tornar irrefutável ação do professor.

O processo histórico de contextos e momentos diferentes da profissionalização e saberes docentes, exigem amoldamento frequente no conteúdo da profissionalidade. Considerando que os saberes são a essência da profissão.

Nesse sentido, o que remete ao saber, alguns autores se posicionam com alguns fundamentos. Gauthier e colaboradores (1998) declaram que saber e conhecimento são sinônimos e indicam que saberes e conhecimentos requerem do ensino.

Para Tardif (2002) indica que o saber é algo maior que integra o conhecimento, competência e habilidades, sendo construídos em um percurso, no que ele diz “saber-fazer e de saber-ser”. Conforme Perrenoud (2000), as competências impulsionam os saberes, sendo esse saber conexo a uma única competência. Pimenta (2005) vai além dos conhecimentos pedagógicos e conceituais, áreas do saber prático.

Assim, esse conhecimento profissional do professor é a totalidade de saberes teóricos e experienciais, sem ser envolto com os conceitos e técnicas segundo a determinação dos Referencias para Formação de Professores (BRASIL, 2002). Pacheco (2004) afirma que o conhecimento docente abrange

diversos saberes. O autor argumenta que a educação e o ensino são atividades práticas.

Diversos autores têm se dedicado a identificação dos saberes dos professores, dentre todos os estudos feitos poucas se desviam das concepções apresentadas por Tardif (2008). Como já foi colocado, o saber docente é compreendido como um saber plural, “aglomeração de saberes” e, os autores alegam que são os saberes relativos a formação profissional, saberes inerentes as disciplinas, saberes curriculares e experienciais.

São essas colocações de saberes que dão eixo as questões de formação de professores, que se relacionam com o saber e a prática docente. E com a reflexão das suas práticas que esses professores devem enxergar a reelaboração de seus saberes para alcançar outro escalão de formação e profissionalização (TARDIF, 2000).

3 OBJETIVO

O presente trabalho teve por objetivo analisar os saberes adquiridos na formação inicial para o exercício da prática docente de alunos com deficiência, no intuito da verificação de como esse professor de sala regular desenvolve suas práticas pedagógicas para incluir os alunos com deficiência, e se sua formação inicial lhe capacitou para atuar na área inclusiva.

4 MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa foi desenvolvida em caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa busca contribuir para a concepção de áreas aproximadas da educação. Nessa abordagem, os sujeitos envolvidos na pesquisa tendem a exhibir suas opiniões e conhecimentos da sua realidade. E, ainda:

[...] torna-se importante para: a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de sua formulação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina (MINAYO, 1998, p. 134).

Para desenvolver uma pesquisa como essa, se faz necessário compreender todo o contexto social, e a formação desses profissionais para atuar com alunos com deficiência e entender a necessidade dos alunos em sala de aula, independente da sua condição.

Já a pesquisa descritiva, segundo Marconi e Lakatos (2003) tem como objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a forma como ele se constitui, as características e processos que dele fazem parte. Nessa mesma perspectiva, Gil (1999) afirma que as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Além disso, a pesquisa de cunho qualitativo, favorece o estudo do homem, enxerga o homem como ser participante, e atuante no mundo em que vive. Guerra (2014, p.10) afirmou que os estudiosos que se dedicam às pesquisas de tipo qualitativa afirmam que “o ser humano é diferente dos objetos, por isso seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças”.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2008) ressalta a importância da objetivação, que durante o estudo científico é necessário identificar a complexidade do objeto de estudo. Levando em consideração as teorias sobre o tema, determinar conceitos e teorias significativas, usar técnicas de coletas de dados apropriadas, e enfim analisar todo o material de forma distinta e contextualizada.

4.1 Local e Período

O campo do estudo em análise foi uma escola pública municipal de João Pessoa, do estado da Paraíba. A pesquisa foi realizada em quatro visitas à escola. No primeiro momento, conheci a escola e houve a entrega dos questionários às professoras. Logo após, na semana seguinte, fui à escola para recolher os questionários, mas não obtive êxito. Em um terceiro momento, fui à escola novamente e apenas duas professoras entregaram o questionário, ficando uma pendência para a próxima semana, onde foi possível concluir essa etapa da pesquisa.

A respeito da estrutura física da escola, a mesma possui 14 salas de aulas, 74 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, alimentação escolar para todos os alunos, cozinha, biblioteca, banheiro adequado à educação infantil, despensa, refeitório.

A escola contém apenas duas etapas de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola tem a carência de toda estrutura e funcionalidade para desenvolver um trabalho inclusivo, deixando uma lacuna no ensino dos alunos com deficiência. A mesma não possui a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, nem o profissional da Educação Especial, no caso o professor especializado para cumprir seu papel dentro da escola.

Realizou-se a visita a escola e pode-se notar a falta da acessibilidade no meio estrutural; isso torna-se dificultoso o acesso de alunos com deficiência em salas regulares. A escolha da escola se deu por conta da facilidade de acesso.

4.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida para alcançar os professores dos anos iniciais, sendo esses professores do 1° ao 5° ano. Foram escolhidos professores que tivessem formação em pedagogia e experiências profissionais com alunos com deficiência. Participaram da pesquisa três professoras do Ensino Fundamental I, pois foram as que se dispuseram a responder o questionário, que no caso foi o instrumento de coleta de dados que foi utilizado na pesquisa.

No entanto, foi apresentado e conversado com as demais professoras do Ensino Fundamental I, que, ao todo, seriam cinco professoras selecionadas para o estudo. Uma das professoras disse que não tinha a obrigação de responder o questionário, a outra disse que não dispunha de tempo e apenas as três das demais se colocaram a responder. Dessa forma, foi possível realizar a pesquisa com apenas o envolvimento de três professoras, que foram caracterizadas por idade para melhor apuração dos dados da pesquisa, preservando as informações dos entrevistados. Assim, no decorrer das análises dos dados, as professoras serão caracterizadas pela sua idade, 34, 40, 47. Sendo sempre referidas desta forma em suas falas e colocações.

A princípio, houve um receio de realizar a pesquisa na escola, pois houve uma resistência dos profissionais docentes que seriam principal alvo da pesquisa, mas foi possível realizar a pesquisa sem comprometimento dos dados.

4.3 Procedimentos

Buscou-se compreender a rotina dos professores, suas práticas, metodologias, e como a sua formação os capacitaram para atuar com alunos com deficiência em sala de aula regular em meio a tantas insatisfações e a carência de formação adequada.

Foi elaborado um questionário de fácil interpretação, simples e de forma direta, que alcançasse o ponto de investigação e deixasse a pesquisa clara em sua compreensão, podendo desfrutar do resultado e garantindo o conhecimento científico. Esse questionário foi confiado às professoras para que elas respondessem com tempo, pudessem analisar as questões e levá-lo para casa. Entretanto, fiquei a disposição na escola, em uma das visitas, para resolver qualquer dúvida que as professoras pudessem ter. O questionário foi elaborado com questões dissertativas, onde as professoras tiveram a liberdade de responder da forma que desejar, expressando as suas opiniões.

As questões foram pensadas e desenvolvidas de forma categórica para melhor cooperação nas respostas, desta forma, as mesmas foram analisadas por categorias, sendo elas: saberes do conhecimento, saberes da experiência e saberes pedagógicos, tendo como base para as suas respostas a formação que os docentes obtiveram e suas vivências em sala de aula.

Quadro 2 - Perfil das professoras entrevistadas na pesquisa:

| | | | |
|---|---|-----------|--|
| Dados das Professoras | 34 | 40 | 47 |
| Formação | Graduação - Pós-Graduação (supervisão e orientação) | Graduação | Graduação - Pós-Graduação (Psicopedagogia) |
| Ano de Formação | 2010 | | 2000 |
| Tempo que atua na docência | 10 anos | 20 anos | 9 anos |
| Turma que leciona esse ano | 3° ano, ensino fundamental I | 2° ano | 5° ano |
| Experiências com alunos com deficiência | | | Há 6 anos |

Fonte: produção própria

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da coleta de dados, verificou-se que a escola atende as crianças ao redor daquela comunidade, mas que faltam condições adequadas para que se torne um espaço pedagógico inclusivo. Esse direito a educação inclusiva está assegurado na Declaração de Salamanca: “A inclusão de alunos com deficiência em salas regulares como evolução do processo de democratização das oportunidades educacionais.” (UNESCO, 1994, p.3).

O sistema deve atender a todos de forma democrática e justa, sabendo que toda a criança tem suas peculiaridades e deve levar em conta as necessidades que cada um tem, proporcionando o atendimento educacional especializado para que possam atingir suas habilidades.

De acordo com a pesquisa foram respondidas perguntas a respeito dos seguintes temas:

5.1 Saberes do Conhecimento

Os saberes do conhecimento constituem-se no conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos, relacionados às técnicas e métodos de ensino, que se legitima ao decorrer do processo da sua formação.

Ao analisar a fala das professoras, sobre “sua formação inicial” percebemos a necessidade de mudança dos saberes discutidos e adquiridos na universidade, para o desenvolvimento de suas práticas, pois os docentes declararam que possuem má formação na área de Educação Especial. Portanto, há uma lacuna nessa área de conhecimento que se faz tão necessário nos dias de hoje, para construir uma sociedade verdadeira inclusiva.

Com a finalidade de instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, Nóvoa (1995), advoga a necessidade da diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A professora caracterizada por sua idade 47, fala que:

47: o curso não havia preparado os pedagogos para a inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares, pelo menos no tempo em que eu cursei.

Com essa fala, pode-se identificar a falta de conhecimento na área de inclusão, e que esses professores não tiveram em sua formação inicial disciplinas que os ajudassem diante desse desafio. Considera-se que precisaria ser trabalhado em todas as disciplinas métodos e estratégias para o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao perguntar se a formação inicial ajudou para atuar com alunos com deficiência, elas responderam:

34: Não.

40: Sim, talvez tratá-los de igual para igual com suas limitações.

47: Não me ajudou em nada (curso de pedagogia) como eu citei aqui, eu vim aprender sobre trabalhar com alunos “especiais” através do curso de psicopedagogia e método fônico de alfabetização.

A respeito dos saberes adquiridos na formação inicial, verificou-se como se deu essa formação e quais os saberes que elas conquistaram para a sua prática. As falas das professoras demonstram que há insuficiência dos saberes adquiridos em sua formação para atuar e lidar com os desafios da educação inclusiva. As professoras também disseram que:

34: Os saberes que obtive foram de um tempo pra cá, quando passei a estudar sobre alunos com deficiência, em uma especialização que fiz.

40: Só um olhar de amor, carinho, e cuidado faz o aluno aprender.

47: Não obtive nenhum saber na universidade, as teorias forma bem distantes da prática.

Pode-se verificar que duas professoras tinham uma formação continuada e que uma delas aprendeu um pouco sobre a temática da inclusão através da psicopedagogia, mas a partir de outras falas, identifica-se que as formações ainda não alcançam esses saberes específicos da Educação Especial.

Segundo a Resolução CNE/CP Nº1/2002:

A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2002).

Na fala dessas docentes verifica-se que o curso de Pedagogia precisa ser reconsiderado, pois, por exemplo, no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, há uma única disciplina “Educação Especial” no começo do curso e apenas no final do curso, quando se escolhe a área de aprofundamento, o aluno pode ou não obter mais informações sobre a Educação Especial e as práticas inclusivas. Existe a necessidade de uma formação docente como realmente está no Projeto Político Pedagógico (PPP) de Pedagogia:

A criação da área de Magistério em Educação Especial foi considerada fundamental pelos docentes considerando que, no Estado da Paraíba onde as escolas públicas registraram um percentual significativo de “alunos especiais”, era necessário que os professores da rede pública encontrassem um espaço formativo que os preparassem para identificar e lidar com estes alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006, p.8).

5.2 Saberes da Experiência

Os saberes da experiência estão relacionados a experiência enquanto prática de saberes profissionais, curriculares, disciplinares e do cotidiano, construídos no exercício do magistério. Ao pontuarmos sobre o entendimento sobre educação inclusiva, as professoras se puseram dessa forma:

40: Educação inclusiva, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar.

47: Utilizo apenas saberes adquiridos em sala de aula, com o dia a dia, e bem mais próximo da realidade do que a teoria.

47: É preciso que haja preparo para receber o aluno na sala de aula, não apenas “jogá-lo”, muitos precisam de um cuidador entre outras coisas, pois afinal de contas o professor tem que dar aula para todos os outros alunos também.

O tema que também foi abordado nesta pesquisa, foi a questão da inclusão, da educação especial, e alunos com deficiência, um tema em que as professoras demonstram limites de conhecimento e que precisam se inteirar mais, conhecer melhor e ter saberes específicos e práticas pedagógicas vivenciadas.

Uma das questões levantadas foi sobre o entendimento delas sobre educação inclusiva. E uma delas respondeu que seria educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A professora 34 não deu ao certo uma colocação, apenas disse que tinha feito uma especialização na área de educação inclusiva. Com essas palavras que foram colocadas por elas, há um receio, que a falta de conhecimento desses professores que trabalham com alunos com deficiência e não sabem como e o que fazer.

Afinal, para oferecer uma educação inclusiva aos alunos deve-se promover ao professor uma formação adequada, uma preparação para a área da educação especial.

As professoras acreditam que essa inclusão pode ser realizada “no entanto”, de forma que todos, não só os alunos com deficiência, mas os professores sejam notados em seus desafios, afinal, as escolas municipais tem salas de aulas bem lotadas e os professores precisam dar conta de todo o processo pedagógico e dessa inclusão, sem ter nenhum auxílio.

Mesmo sentindo-se desafiados os docentes trazem a inclusão em um processo de respeito ao outro, na garantia que a educação realmente seja para todos. Mesmo sem recursos utilizam materiais que facilitem essa aprendizagem e compreensão de seus alunos, promovendo novas concepções da educação especial nos sistemas de ensino.

Abordou-se outra questão sobre o tema que foi se os professores devem considerar os saberes adquiridos das suas experiências em sala de aula, ou apenas seu saber intelectual:

34: Sim, com certeza os saberes adquiridos em sala devem ser levados em consideração, pois é real e bem mais próximo da realidade do que a teoria.

40: Sim, com a convivência diária com alunos que possui alguma deficiência você vai adquirindo cada vez mais experiências.

47: Com certeza os professores devem considerar os saberes adquiridos em sala de aula. Nós aprendemos muito com os alunos.

Aqueles saberes adquiridos com o exercício da profissão são levados muito em conta, como a autora Pimenta afirmou. Os professores adquirem os saberes no seu dia a dia na sala de aula, em contato direto com o ensino, com os próprios alunos e com as atividades desenvolvidas na profissão. Sendo possível alcançar experiência através do processo reflexivo sobre sua prática, sobre os métodos aplicados em experiências passadas, compreender o que deu certo em sua prática e o que não deu e fazer de forma e modo diferente, para que possa alcançar práticas bem-sucedidas, levando em consideração as experiências do profissionalismo entre seus colegas de trabalho.

5.3 Saberes Pedagógicos

Os saberes pedagógicos são aqueles saberes que são apresentados pelos professores em sua atividade didática, suas técnicas, métodos, e ferramentas que se utilizam em sala de aula para guiar o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Assim, foi questionada quais estratégias as professoras utilizam dentro da sala de aula com os alunos com deficiência. As professoras responderam:

34: No momento não tenho alunos com deficiência, mas para quem tem dificuldades levo atividades diferenciadas.

40: Caracterização do professor dependendo de cada aula elaborada. E também das participantes da aula.

47: Eu utilizo os métodos práticos, que inclui figuras e cartelinhas com sílabas e quebra cabeça entre outros. Sempre trabalho atividades diferenciadas.

A fala das professoras revelou a carência de recursos, de conhecer esses recursos e de saber como utilizá-los, havendo a inexistência de uma didática de acessibilidade que possibilite a aprendizagem de alunos com deficiência.

Esse direito à acessibilidade está garantido no Decreto nº5.296, de 2 de dezembro de 2004. No artigo 8º estão os aspectos que a lei propicia as pessoas com deficiência:

I – acessibilidade: condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações; [...].

V – ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência pessoal, total ou assistida; [...]

IX - desenho universal; concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável e constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Atualmente questões sobre acessibilidade tem se alargado muito, pela necessidade de uma melhor qualidade de vida para todos, onde não só a escola se torne um ambiente acessível, como toda a sociedade. Que nas escolas possibilitem a participação efetiva dos alunos com deficiência.

A acessibilidade, de acordo com a norma da ABNT 9050 de 2015 “é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida”.

Foi perguntado também se as professoras utilizavam recursos para que os alunos com deficiência tenham acessibilidade devida à aprendizagem. As professoras responderam:

40: Não

47: Não

A professora 34 não respondeu a questão, deixando sem reflexão de como é desenvolvido esse saber em sua sala de aula.

Nessa questão os professores mostraram a falta de conhecimento e de vivências com os alunos com deficiência, podendo deixar a aprendizagem desses alunos comprometidas, afinal, todos os alunos deveriam aprender.

A realidade da sociedade, em relação aos dias de hoje, é considerável as mudanças e os avanços tecnológicos disponíveis na atualidade para a compreensão da inclusão social. Com a presença gradativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) apresentando novas formas de contato com o conhecimento e sua construção, emergem novas concepções e possibilidades pedagógicas.

Logo, é necessário, para o desenvolvimento da prática docente, o conhecimento específico e também os conhecimentos pedagógicos que auxiliam o professor a trabalhar o conteúdo da disciplina de forma mais compreensível para os alunos.

Nessa perspectiva do desenvolvimento pedagógico do professor para atuar com esses alunos, deve ser pensado e desenvolvido a utilização de Tecnologia Assistiva (TA) para que haja a emancipação dos processos de aprendizagem, desenvolvimento social, apontando para o fim dessa exclusão social das pessoas com deficiência.

Infelizmente alguns professores não fazem uso da tecnologia assistiva, não por opção, mas porque realmente não obteve em sua formação esse conhecimento. Algo que facilitaria muito o acesso dos alunos com deficiência e ao professor seria um recurso enriquecedor da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível identificar que os professores, sujeitos da pesquisa não possuem saberes adquiridos em sua formação inicial para atuar com os alunos com deficiência, afirmando que não se sentiam preparados para atuar na área da educação especial, não se sentiam seguros para desenvolver suas práticas pedagógicas de forma inclusivas. Entretanto, estes também afirmam que constroem saberes na experiência diária e estes saberes têm contribuído para a melhoria da prática pedagógica.

Através da pesquisa foi constatado que os professores, durante os cursos de licenciatura, não estudaram componentes curriculares na área da educação especial que lhe fosse suficiente para abranger os conhecimentos necessários para atuarem com os alunos com deficiência. No entanto, algumas professoras buscaram uma formação continuada, para lhe ajudar nesse processo de inclusão escolar.

Pesquisadores defendem que não é somente a formação inicial que irá melhorar a qualidade de ensino e garantir um processo inclusivo eficiente. Para eles, é preciso mudança de postura, concepções de mundo, sensibilidade e o engajamento de todos os profissionais, a formação de todos para atuar nessa perspectiva. Com o desenvolvimento deste trabalho, conseguimos refletir sobre os cursos de formação inicial, e como está sua profissionalização dos docentes na área inclusiva, afinal, o curso não foi o suficiente para sanar as dúvidas, relacionadas ao trabalho dos alunos com deficiência. Desta forma, se faz necessário que o profissional busque melhorias para sua carreira, dando continuidade a sua formação.

É imprescindível um redimensionamento das políticas públicas, dos programas educacionais fragmentados e distantes da realidade, bem como é fundamental uma reestruturação nas escolas em relação à arquitetura, aos espaços, aos materiais pedagógicos e ao apoio pedagógico constante que os professores precisam.

Principalmente quando nos deparamos em uma sala de aula com aluno com deficiência, e percebemos que a Universidade não foi capaz de oferecer todo suporte para nos preparar a acolher aquele aluno e fazer com que o mesmo aprenda junto com os demais, garantindo seu direito à educação e à igualdade.

É preciso aceitar a inclusão abrindo nossas mentes para entender que somos iguais, o que pode ser considerado diferente é quando o ambiente e o profissional não estão aptos a receber determinado aluno com deficiência.

Através do questionário aplicado com as professoras de uma escola pública, foi observado que elas têm ou já tiveram alunos com deficiência em sala regular, sendo que nem todas possui uma formação continuada. Na análise da fala das professoras pode-se ver a insatisfação delas com a sua formação inicial, que elas não obtiveram saberes suficiente para dar conta da inclusão. A experiência vivenciada dentro da escola tem ajudado em suas práticas dentro de sala de aula.

Enfim, o professor é um profissional que precisa estar em constante busca de conhecimentos, de saberes, experiências, para melhor desenvolver a sua formação, e assim poder contribuir no processo de desenvolvimento, e da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Afinal, o professor tem o papel de formar cidadãos críticos, reflexivos que possam reivindicar seus direitos, e mostrá-los uma visão ampla do mundo para que ele venha se posicionar e torna a sua aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

VALMEIDA, Welita Gomes de. **A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 504p. Editora Unesp. São Paulo. 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente**. EDUC/PUSP. São Paulo. 1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1997. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, Distrito Federal. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em: 12/07/2018

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Presidência da República Casa Civil. Brasília, Distrito Federal. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm acesso em: 14/07/2018

BRASIL. **Lei nº13.146 de 6 julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acessado em: 13/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. 1998. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> acesso em: 17/09/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 - Lei da Acessibilidade**. 2000. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> acesso em: 17/09/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro**. 2001. Orientações Gerais e Marcos Legais. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> acesso em: 16/09/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. 2003. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> acesso em: 17/09/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. 2008. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> acesso em: 17/09/2019

BRASIL. **Decreto nº5.296 de 2 de dezembro de 2004** – DOU 3/12/2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva, a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins;

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2 ed. UNIMEP. Piracicaba. 1994.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em silêncio** – Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FONSECA, M. – **Proteção Jurídica dos Portadores de Deficiência** – In: IBAP - Instituto Brasileiro de Advocacia Pública & Editora Esplanada ADCOAS, São Paulo, Dezembro de 2000.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As Pessoas com Deficiência na História do Brasil**. 2011. Bengala Legal. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil> acesso em: 06/09/2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. 2014. Disponível em: http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf Acesso em: 16/05/2018.

GUGEL, Maria Aparecida; MACIEIRA, Waldir; RIBEIRO, Lauro (organizadores). **Deficiência no Brasil** – uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. São Paulo: Ed. Obra Jurídica, 2007.

GUGEL, Maria aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Editora UCG. Florianópolis. 2006.

GUGEL, Maria aparecida. **A Pessoa com Deficiência e sua Relação com a História da Humanidade**. 2007. Obra Jurídica. Florianópolis. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php acesso em: 03/06/2018

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Sales. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. p.1100-1101. Rio de Janeiro. 2001.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. Atlas. São Paul. 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 1 ed. 115p. DP&A. Rio de Janeiro. 2001.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva**. São Paulo. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. Hucitec. São Paulo. 2008

MUNDIAL, Banco. **Educação Inclusiva no Brasil, Diagnóstico Atual e Perspectivas Futuras**. 2003. Washington: Banco Mundial. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva_BRASIL acesso em: 01/06/2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada**. 2009. P 257-271. Editora Unesp. São Paulo. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=Il3HINrmxOkC&oi=fnd&pg=P>

[A257&dq=info:w5_2kCffBFAJ:scholar.google.com&ots=gTFqFUtrWu&sig=3Jwyf_p-Cuzac7iSax1cZaM--w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://scholar.google.com/lookup?q=info:w5_2kCffBFAJ:scholar.google.com&ots=gTFqFUtrWu&sig=3Jwyf_p-Cuzac7iSax1cZaM--w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) acesso em: 24/06/2018

OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 211 p. Fundepe. Marília. 2004.

PACHECO, José et. al. **Caminhos para inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. Selma Garrido Pimenta (org.).- 8.ed. – São Paulo; Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social**. 2004. Disponível em: 28/10/18

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENSU, Lato. **A Síndrome de Asperger no contexto da inclusão social**. 2013. Disponível em: <http://ateac.org.br/a-sindrome-de-asperger-no-contexto-da-inclusao-social/> acesso em: 14/05/2018

SILVA, Fundação Procurador Pedro Jorge de Mello e. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Ministério Público Federal, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, Distrito Federal. 2004.

SILVA, Otto Marques – **A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje** - CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. Rio de Janeiro, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. 202p. Editora Casa do Psicólogo. São Paulo. 2005.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Comitê de Inclusão e Acessibilidade. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf/view>. Acessado em: 13/11/2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://www.espanholaccessivel.ufc.br/modelo.pdf> acesso em: 14/07/2018

UNIDAS, Organização das Nações. **Declaração dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm acesso em: 21/08/2018.

UNIDAS, Organização das Nações. **Convenção dos Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html acesso em: 21/08/2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 1994.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Munique Massaro

ORIENTANDA: Jéssica Alves Silva

Caríssimo (a) professor (a),

Como aluna, concluinte do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, defini para estudo, pesquisa e análise do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o objeto de estudo: “Os saberes adquiridos na formação inicial para o exercício da prática educativa docente de alunos com deficiência”. Para tanto, esse questionário é parte fundamental do estudo bibliográfico e de campo, visa, dentre outros aspectos, verificar os saberes adquiridos na formação inicial para o exercício da prática educativa de docentes que trabalham com alunos com deficiência. As questões são dissertativas e você tem a liberdade de responder em quantas linhas e páginas desejar. Para tanto, solicito a sua participação nesse processo que é fundamental para o êxito de minha proposta de TCC. Conto com a sua contribuição.

QUESTIONÁRIO

Quanto ao perfil: Identificação:

Sexo: _____ Idade: _____ Graduação:

Ano de formação da graduação: _____

Curso de Especialização: _____

Outros Cursos: _____

Quanto à docência:

Experiência profissional:

Nível Fundamental () Médio () Superior ()

Tempo de atuação na docência:

Em quantas escola(s) leciona:

Turma(s) em que Leciona:

Tempo em que leciona para turmas com alunos com deficiência?

Quanto à formação inicial e continuada:

Na sua graduação você cursou disciplinas que discutiam sobre educação especial, Quais foram?

Na sua formação inicial quais os conteúdos favoreceram para a suas práticas pedagógicas com alunos com deficiência?

Atualmente você utiliza algum desses saberes dentro da sala de aula com aluno com deficiência? Qual?

Quais estratégias que você utiliza dentro da sala de aula com alunos com deficiência?

Você utiliza algum recurso de acessibilidade com alunos com deficiência? Qual?

Quais os seus maiores desafios para que haja a inclusão dos alunos com deficiência na sala regular?

Qual seu entendimento acerca da educação inclusiva?

Em sua opinião, a sua formação inicial lhe capacitou para atuar com alunos com deficiência? De qual forma?

Em relação ao que você cursou na universidade, você se sentiu prepara para esse movimento inclusivo nas escolas?

Na sua opinião os professores devem considerar os saberes adquiridos através das suas experiências em sala de aula, ou apenas seu saber intelectual? Explique:

Att,

Jéssica Alves Silva