

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS PERSPECTIVAS DAS ESTAGIÁRIAS DE
PEDAGOGIA SOBRE A SUA FORMAÇÃO**

Thaiany D'Avila Rosa

Pelotas, 2018

THAIANY D' AVILA ROSA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS PERSPECTIVAS DAS ESTAGIÁRIAS DE
PEDAGOGIA SOBRE A SUA FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto.

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R788e Rosa, Thaiany D´Avila

Educação inclusiva : as perspectivas das estagiárias de pedagogia sobre a sua formação / Thaiany D´Avila Rosa ; Maria das Graças C.S.M.G.Pinto, orientador. — Pelotas, 2018.

116 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. Estagiárias. 4. Pedagogia. I. C.S.M.G.Pinto, Maria das Graças, orient. II. Título.

CDD : 371.9

THAIANY D' AVILA ROSA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS PERSPECTIVAS DAS ESTAGIÁRIAS DE
PEDAGOGIA SOBRE A SUA FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em educação.

Aprovada em 13 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. Maria das Graças C. das S. M. G. Pinto (UFPEL)
(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dr^a Gilsenira de Alcino Rangel (UFPel)

Prof^a. Dr^a Maria Isabel da Cunha (UFPel)

Prof^a. Dr^a Nadiane Feldkercher (UNOESC)

Prof^a. Dr^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM)

Dedico este trabalho à minha família.
Minha mãe Denise, meu pai Mário e meus irmãos
Rodrigo, Thaís e Thailon. Pela vida, primeiramente, pelo
amor, carinho e incentivo a mim dedicados. Sem dúvidas,
vocês foram essenciais nesse processo de estudos,
aprendizado e amadurecimento.
Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo primeiramente a Deus, por ter me dado forças para continuar em busca dos meus sonhos e por sempre colocar pessoas incríveis e especiais a meu lado.

Aos meus pais, Denise e Mario, meu incansável agradecimento. Por me darem a vida, apostarem em mim. Obrigada mãe, por nunca me deixar desistir dos meus sonhos e, pai, por sempre ser positivo quando eu mais precisava. Obrigada por investir em mim. Obrigada pelo amor e incentivo de vocês.

Aos meus irmãos, Rodrigo, Thaís e Thailon. Às vezes mais longe, às vezes mais perto, mas sempre com palavras de incentivo, carinho e companheirismo. Obrigada por serem os melhores presentes da minha vida; sem o apoio e compreensão de vocês não conseguiria chegar aos meus objetivos.

Ao meu amor, Renan, pela compreensão e inesgotável amor e carinho. Obrigada por sempre acreditar em mim, em minha capacidade, apoiando em todas as minhas decisões. Obrigada pelas conversas, discussões e estudos realizados junto comigo, sobre este assunto que me encanta, inclusão. Obrigada por sempre me incentivar.

Às minhas amigas, colegas, que sempre compreenderam a minha ausência. Sempre que possível me apoiando e me auxiliando em debates, indicando leituras, vivenciando momentos de descontração e sempre me estimulando e vibrando com as minhas conquistas. O meu sincero obrigada!

Ao meu colega, amigo de mestrado, Lucas, que sempre esteve comigo em todos os momentos, me auxiliando, trocando ideias. Obrigada pela amizade.

À professora Maria das Graças Pinto, minha orientadora, pela oportunidade de estudar sobre o tema que tanto me encanta e cuja sabedoria me cativou a cada nova orientação. Por saber me acalmar nos momentos de ansiedade, tornando o processo mais alegre e tranquilo.

Às professoras Gilsenira de Alcino Rangel, Maria Isabel da Cunha, Nadiane Feldkecher e Silvia Maria de Oliveira Pavão, por aceitarem o convite para participar da banca e pelas significativas contribuições ao trabalho. Também pelos ensinamentos durante as aulas da Pós-Graduação.

À professora e amiga, Gilsenira Rangel, pela oportunidade de imergir de forma

integral nos estudos sobre inclusão desde o início da minha formação. Sempre acreditando e apostando em mim; instigando vontade de buscar mais sobre o tema; encantando-me com a sua sabedoria.

Ao Projeto Novos Caminhos, pela oportunidade de crescer pessoalmente, intelectualmente e profissionalmente. Sou muito grata por poder conhecer pessoas incríveis nesse ambiente. Aos alunos, obrigada por me tornarem uma pessoa melhor, proporcionando momentos inesquecíveis.

Aos professores da UFPel, os quais contribuíram enormemente na minha formação e na construção do meu ser profissional, pessoal e intelectual.

As estagiárias do Curso Noturno de Pedagogia da UFPel, contribuintes desse trabalho, pela compreensão e colaboração com a pesquisa.

Enfim, a todos que de alguma forma fizeram parte desse processo de formação e que contribuíram de alguma forma na construção do meu ser como pessoa, profissional e acadêmica, o meu muito obrigada!

Todos fazem parte dessa conquista!

RESUMO

ROSA, Thaiany D'Avila. **Educação Inclusiva: As Perspectivas das Estagiárias de Pedagogia sobre a sua Formação**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudo de mestrado agrega-se à linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE – UFPel. Tem como objetivo geral analisar a perspectiva das estagiárias do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas sobre sua formação para atuar em classes inclusivas. Tenciona, também, investigar a concepção das estagiárias sobre inclusão; como caracterizam o processo de formação no tocante à inclusão, destacando possíveis evidências (positivas e negativas); dentre outros. O trabalho assume princípios de uma pesquisa descritiva. Como instrumento de coleta de dados utilizamos um questionário semiestruturado e uma entrevista semiestruturada, ambos com questões abertas. Os sujeitos participantes da pesquisa são dezesseis estagiárias, concluintes do nono semestre do curso noturno de Pedagogia da UFPel, 2016/2. Tivemos como base das análises a abordagem qualitativa, orientada pela análise de conteúdo de Badin (2009). Os aportes teóricos sustentam-se, principalmente, nos seguintes autores: Mantoan (2015), Carvalho (2004), Sassaki (2006), Saviani (2009), Garcia (1995), Nóvoa (1995), Feldkecher (2010), Pimenta (2006) e Lima (2009). A partir das análises dos dados, de forma geral, concluímos que as estagiárias do curso de Pedagogia Noturno refletem sobre a sua formação, debatendo sobre a inclusão, ainda que ressaltem a carência de práticas e de teorias que aprofundem tal tema. O estágio final do curso veio como um suporte para repensar a formação para possibilidades de continuidade na busca de novos conhecimentos sobre inclusão. Da mesma forma, todas compreendem a relevância do tema Educação Inclusiva para a formação docente.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Estagiárias.

ABSTRACT

ROSA, Thaiany D'Avila. **Inclusive Education: The Perspectives of Pedagogy Trainees on their Formation..** 2018. Dissertation (Master's degree) - Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This master's degree study is added to the research line: Teacher Training, Teaching, Processes and Educational Practices, of the Post-Graduation Program in Education at FaE - UFPel. The objective of this study was to investigate the perspective of the interns of the Nocturnal Course of Pedagogy of the Federal University of Pelotas, in the constitution of their formation to work in inclusive classes, also intending to investigate the conception of the interns on inclusion; to analyze how interns characterize the training process regarding the inclusion; to identify possible interns' limitations in the training process to deal with inclusion and to recognize possible positive and negative evidences of the interns' training process to act with inclusion. The work consisted of a descriptive research with a qualitative approach. The subjects participating in the research were sixteen interns, graduated from the ninth semester of the nocturnal course of Pedagogy of UFPel, 2016/2. The instruments used were a semi-structured questionnaire and a semi-structured interview, both with open questions. The analyses were based on the perspective of Bardin (2009). The theoretical contributions were based mainly on the following authors: Mantoan (2013), Carvalho (2004), Sasaki (2006), Saviani (2009), Garcia (1995), Nóvoa (1995), Feldkercher (2010), Pimenta (2006) and Lima (2009). From the analysis of the data, in general, it can be concluded that the interns of the nocturnal course of Pedagogy reflect on their formation, debating on the inclusion, although they highlight the lack of practices and theories that deepen this theme. The final stage of the course came as a support for rethinking the training for possibilities of continuity in the search for new knowledge about inclusion. In the same way, they all understand the relevance of the theme Inclusive Education for teacher training.

Key words: Inclusive Education; Teacher Training; Interns.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PCC	Práticas como Componente Curricular
PE	Práticas Educativas
PET-Educação	Programa de Educação Tutorial – Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Biblioteca Científica Eletrônica e Linha
SD	Síndrome de Down
SPT	Segundo Professor de Turma
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TPP	Teoria e Prática Pedagógica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário semiestruturado para as Estagiárias do curso de Pedagogia	105
Apêndice 2: Termo de consentimento para as Estagiárias do curso de Pedagogia	107
Apêndice 3: Roteiro de entrevista para as estagiárias do curso de Pedagogia	108
Apêndice 4: Termo de consentimento livre e esclarecido do roteiro de entrevista para as estagiárias do curso de Pedagogia	110

SUMÁRIO

1	Era uma vez... Da trajetória pessoal à acadêmica, profissional; como iniciou toda a pesquisa	11
2	Sobre a Educação Inclusiva: alguns apontamentos reflexivos	21
2.1	Leis que amparam as pessoas com deficiência	35
2.2	Formação de professores: algumas reflexões	40
2.3	O estágio e alguns elementos deste contexto formativo	47
3	Metodologia	52
3.1	O que já existe sobre o tema proposto?	52
3.2	Característica do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPel noturno: situando o contexto das estagiárias participantes do estudo	59
3.3	Conceituando e explicitando o processo metodológico	61
4	Formação para atuar com a educação inclusiva: o que as estagiárias nos revelam	71
4.1	Formação Docente	71
4.2	Concepção sobre Inclusão	78
4.3	O papel do curso de Pedagogia na Formação	86
5	Conclusão: Reflexões da perspectiva das estagiárias do curso de Pedagogia Noturno e a formação para a educação inclusiva	97
6	Referências	102
7	Apêndice	108

1 ERA UMA VEZ... DA TRAJETÓRIA PESSOAL À ACADÊMICA, PROFISSIONAL; COMO INICIOU TODA A PESQUISA

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
— Ó delicioso vôo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na
calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...
(Mário Quintana- Esperança)

É através desse poema encantador de Mário Quintana, nascido na minha cidade de coração, o qual me proporciona sempre uma pitada de esperança, que inicio a minha história de vida.

Assim como a meninazinha de olhos verdes, à qual o autor refere-se, sempre olhei a vida e o mundo com essa esperança infinita. Esperança de um mundo sem desigualdades, esperança de uma educação de qualidade para todos, esperança de encontrar uma escola onde as crianças sintam-se seguras, encantadas e, também, as pessoas mais importantes e felizes naquele lugar. Este sonho enche-me de esperanças e, dessa forma, a vontade de dedicar-me aos estudos sobre essa esperança de um mundo mais justo e fazer o bem olhando apenas para o interior das pessoas, é a que prevalece.

Assim, descrevo um pouco dessa trajetória desde a minha vida escolar, passando pela vida acadêmica, até chegar à vida no mestrado em educação e, finalmente, por ora, à organização desta pesquisa.

O tema Educação Inclusiva faz parte da minha vida, acredito que desde os tempos da minha escolaridade. Ao rever meus boletins da escola – dos primeiros anos, quando as professoras elaboravam um parecer descritivo – os

relatos dos meus pareceres, em todos os anos, obtinham detalhamentos de que eu era uma aluna dedicada, esforçada e que auxiliava os colegas que possuíam alguma dificuldade.

Antes de eu começar a frequentar a escola, minha irmã mais velha já frequentava. Eu desejava muito ir para aquele lugar que, segundo ela, era muito legal, pois era um lugar em que se aprendia muitas coisas, era um lugar onde existiam professores que ensinavam e, ainda, que lá era o lugar de fazer e cultivar amizades com muitas crianças. Quando ela chegava da escola, minha mãe a auxiliava nos temas e eu estava sempre junto, usufruindo dos ensinamentos propostos. Foi assim que me alfabetizei, antes mesmo de começar a frequentar a escola.

Quando iniciei minha vida escolar, eu gostava de auxiliar os meus colegas que estavam com dificuldade no processo de alfabetização e a professora Lígia incentivava-me a realizar essa tarefa. Porém, minha família precisou mudar-se de cidade quando eu havia concluído a quarta série. Com isso, ocorreu um processo de deslocamento, troca de amigos, de escola, foram muitas mudanças concomitantes. Neste período, recordo-me de que meu rendimento escolar diminuiu um pouco. Agora, quem precisava de ajuda era eu.

Comecei a sentir dificuldade em algumas matérias e comecei a perceber que o professor pode fazer a diferença no processo de aprendizagem do aluno. Naquele momento, senti falta da professora, a qual depositava em mim toda a confiança e de que eu precisava. Apesar desse processo difícil, tudo isso provocou em mim o desejo de ser uma professora diferente, que quisesse estar naquele lugar chamado escola, com o intuito da mudança e em benefício dos alunos.

O meu sonho e desejo sempre foi ser professora e esse querer aumentou a partir do momento em que minha dificuldade na nova escola cresceu. Junto com ela, cresceu o sentimento de querer mudar, de querer ser uma professora que auxilia os alunos que possuem dificuldades, que precisam de um olhar diferenciado em seu processo de aprendizagem. Àquela época meu pensamento era apenas nos alunos que não conseguiam entender a matéria, que não conseguiam se alfabetizar, que precisavam de um atendimento diferenciado. Eu

acreditava que alunos que possuíam essas dificuldades de aprendizagem eram alunos que precisavam aprender, acreditava que a minha professora precisava ensinar-lhes, como fazia a professora Lígia.

Resgatando um pouco dos conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos que já realizei, percebo que meu conceito sobre inclusão já era fortemente internalizado dentro de mim, através das minhas vivências pessoais. Hoje, compreendendo um pouco mais do que acontecia e o que acontece comigo. Percebo o quanto todo esse processo inicial fez a diferença na pessoa que me constituí e o quanto ele faz parte da identidade profissional que adotei. Dessa forma, esse tema também faz parte de toda a minha trajetória acadêmica. Na verdade, penso que o tema foi quem me escolheu, diante de toda minha trajetória pessoal, escolar, e agora, acadêmica.

Meu envolvimento com a educação inclusiva ocorreu, mais diretamente, no início da graduação quando descobri a existência do projeto de Extensão Novos Caminhos – um projeto de extensão o qual atende jovens e adultos com síndrome de Down e Déficit Intelectual –. Ao final do primeiro semestre, a professora Gilsenira, a qual é coordenadora do projeto, passou nas salas de aula divulgando um outro curso e aproveitou para divulgar o projeto, dizendo que seria uma grande oportunidade para quem quisesse praticar, desenvolver e trocar as aprendizagens acadêmicas decorrentes do curso de Pedagogia.

Na mesma época, eu já estava participando como voluntária no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – e pensei que não daria conta de me inserir em mais um projeto. Todavia, durante a atuação no PIBID, em uma escola periférica de Pelotas, percebi que a inclusão estava ali, presente no dia a dia de todas aquelas professoras, inclusive na sala de aula em que eu estava inserida, e que, por ser uma sala de aula de segundo ano do ensino fundamental, percebia que aqueles alunos necessitavam de uma atenção mais especial, principalmente, por estarem em processo de alfabetização.

A professora titular da sala de aula doava-se ao máximo para alcançar os seus objetivos, contemplando todos os alunos de alguma forma. Aquelas atitudes da professora de tentativa e erro, de desabafo, pedir opinião, preocupação integral com a alfabetização de cada aluno, a procura incessante por

aprendizagem, trabalhar quarenta horas semanais e não se sentir cansada ao dizer que chegaria à sua casa e iria estudar e procurar informações sobre determinado aluno que não conseguia aprender, dentre tantas outras situações, me encantaram e, ainda hoje, me encantam.

Então, pensei que poderia auxiliá-la se iniciasse meus estudos e aprendizagens no Novos Caminhos, trabalhando como professora aprendiz, além de poder trabalhar e aprender com alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, a partir do segundo semestre, comecei a atuar como professora aprendiz no projeto, o que me favoreceu muito, pois estava iniciando os estudos na faculdade e tendo várias aprendizagens e trocas de experiências com os outros professores aprendizes que se encontravam em diferentes semestres do curso, inclusive com aqueles que já estavam atuando em escolas.

O curso de Pedagogia começou a fazer mais sentido quando iniciei minha atuação no projeto. Comecei a compreender melhor o que estudava na sala de aula da graduação e a entender o quanto é importante ter a teoria bem clara para poder estar segura no momento de planejar uma aula, de pensar sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, como ele acontece, por que acontece, enfim, o quanto a teoria seria muito útil na prática.

Iniciei a vida de pesquisadora, pesquisando sobre a aprendizagem dos alunos, estudando a aplicação da provinha Brasil no projeto com os alunos que já estavam alfabetizados. Percebi que a aprendizagem deles dependia da postura e da conduta que o professor tomava, ainda mais em se tratando de alunos com algum tipo de deficiência. Por outro lado, observei que dentre os alunos graduandos professores do projeto, a maioria estava em estágio de conclusão de curso e, durante as reuniões semanais de planejamento, relatavam terem executado uma metodologia ou uma atividade que havia sido sugerida naquele momento de troca.

Foi nesse momento que resolvi mudar meu foco de pesquisa. Passei a pesquisar qual a importância do projeto na vida profissional, acadêmica e pessoal desses professores aprendizes. Quando os resultados começaram a aparecer fiquei encantada com as respostas. Percebi que os professores aprendizes do projeto diziam sentir-se mais preparados ao chegarem aos seus

estágios de conclusão de curso, mesmo dizendo não se sentirem seguros e totalmente preparados para atuarem em uma classe inclusiva, em relação aos graduandos que não haviam tido a mesma experiência no projeto.

Seguidamente surgia a dúvida: se os professores aprendizes relatam que atuar no projeto é diferencial para a sua prática no estágio de conclusão de curso, então, como acontece este momento importante para aqueles alunos graduandos que não tiveram a oportunidade de atuar no projeto Novos Caminhos?

A partir das observações e da dúvida, surgiu a oportunidade de seleção para o Programa de Educação Tutorial – PET-Educação, para o qual fui aprovada como bolsista. Daí surgiu a possibilidade de pesquisa com as estagiárias concluintes no ano de 2014 do curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Pelotas. Busquei, então, descobrir como, na perspectiva dessas alunas, está se constituindo a formação para atuar em classes inclusivas. Foram aplicados questionários e foi observado o relato recorrente da ausência de teoria mais aprofundada sobre a educação inclusiva no decorrer do curso.

Resolvi investigar mais o assunto, principalmente, por ser de minha curiosidade e de meu interesse procurar uma maneira de dar voz a essas graduandas e, também, de pensar em um modo para auxiliá-las, sob a perspectiva da sua formação enquanto graduandas. Para isso, procurei dar continuidade aos estudos na pós-graduação, mais especificamente no mestrado, dentro da linha Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas. Dessa vez, o foco foi voltado para o processo de formação das futuras pedagogas/professoras do curso noturno de Pedagogia da UFPel, concluintes no ano de 2016.

Após algumas orientações e diálogos com a minha orientadora, professora Maria das Graças Pinto, levantou-se a hipótese e surgiu a vontade de pesquisar o curso noturno, pois mesmo que o curso diurno ainda tenha muitos aspectos a serem pesquisados e analisados, os cursos de licenciatura noturnos possuem um número muito menor de pesquisas e precisam deste olhar investigativo também. Isso representaria uma ótima oportunidade de

compreender como ocorre esse processo de formação para atuar em classes inclusivas dessas futuras pedagogas.

A etapa seguinte foi fazer um breve levantamento da produção acadêmica acerca do tema então apresentado. Assim, foi realizado o “estado da arte”¹, relacionado à Formação de Professores e Educação Inclusiva / Licenciatura e Inclusão / Pedagogia e Educação Inclusiva. Um breve panorama indicou que já havia pesquisas sobre formação de professores e educação inclusiva ou inclusão. Os resultados encontrados focavam mais na formação de professores universitários e na busca de mecanismos para auxiliar os alunos com deficiência ingressantes no ensino superior. Também foram encontrados resultados referentes à formação continuada ou iniciação à docência de professores na rede básica de ensino, no processo de como agir com alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Com a mesma perspectiva da pesquisa proposta, foi encontrado um artigo sobre uma pesquisa realizada com acadêmicas do curso de Pedagogia da UEL (Universidade Estadual de Londrina – Paraná) no ano de 2009. Esse artigo, tem por foco a formação dessas alunas para atuarem com alunos com NEE, apenas e traz referenciais teóricos que defendem o posicionamento de uma educação inclusiva como sendo aquela que atenda a demanda de alunos com NEE. Dessa forma, o artigo aponta para o preparo dos futuros professores, partindo do currículo do curso.

Sabemos que os cursos noturnos são, em sua maior parte, preenchidos por estudantes que trabalham durante o dia e possuem pouco tempo para dedicarem-se integralmente a sua formação no decorrer do curso. Assim, percebe-se que eles procuram por atividades extracurriculares como eventos, cursos, leituras e até mesmo disciplinas optativas, nas quais possam trabalhar e discutir sobre o tema Educação Inclusiva. Por esse motivo, buscou-se focar a pesquisa justamente no curso noturno, esperando que tal foco sirva de subsídio para compreendermos como acontece o processo de formação para a educação inclusiva, disponibilizando às estagiárias uma visibilidade e oportunidade para pensar, dialogar e refletir sobre o assunto em questão.

¹ Os dados referentes ao estado da Arte serão mais detalhados no capítulo 3.1.

O problema central da pesquisa que proponho para o momento é compreender na perspectiva das estagiárias do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, como está se constituindo sua formação para a atuação em classes inclusivas? Além dessa questão, outras decorrentes perpassaram o planejamento da pesquisa, tais como: como as futuras pedagogas pensam a sua formação, pensando na preparação para educação inclusiva? Será que durante a formação, enquanto acadêmicas, pensavam no seu preparo para uma futura atuação? Será que apenas no estágio final do curso elas pensavam na sua formação, ao se depararem com algum aluno em processo de inclusão? Ao final do curso, enquanto estagiárias, como elas estavam pensando sobre a formação e a futura profissão, diante da educação inclusiva?

A opção por trabalhar com estagiárias do curso noturno deve-se ao fato de elas, em princípio, possuírem mais carência de formação devido a particularidade do turno do curso, critério ratificado pelo levantamento do tipo Estado da Arte realizado.

A metodologia utilizada nessa dissertação aproxima-se de uma pesquisa descritiva. Os sujeitos da pesquisa são dezesseis estagiárias concluintes do nono semestre do curso noturno de Pedagogia da UFPel, do ano de 2016. Foi realizado um questionário semiestruturado e uma entrevista semiestruturada, ambos com questões abertas. As análises foram baseadas na perspectiva de Bardin (2009).

Os referenciais teóricos para educação inclusiva foram embasados em algumas obras, de diferentes autores. Entre eles, Maria Teresa Englér Mantoan, referência nacional nos estudos sobre a inclusão para todos os alunos que possam apresentar deficiência severa, moderada ou leve, e inclui, também, aqueles alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, que não apresente alguma deficiência, no ensino básico.

Segundo Mantoan (2013, p. 63),

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão das deficiências a outras dificuldades de natureza relacional, motivacional e cultural dos alunos.

Mantoan (2015) defende a inclusão irrestrita para todos os alunos nas escolas regulares de ensino, independente da sua deficiência ou grau de dificuldade na aprendizagem. Esse posicionamento acarreta marcos positivos, mas também marcos negativos. Deve-se pensar sempre no bem-estar destes alunos que estão dentro de uma sala de aula, e também, no professor que, mesmo que nunca se sinta preparado por completo para exercer a profissão com êxito, precisa sempre estar muito bem informado e possuir conhecimentos específicos para lecionar tanto com alunos com deficiência, quanto com necessidades específicas ou, ainda, com aqueles que possuem mais facilidade no processo da aprendizagem.

Outra autora que compartilha da mesma perspectiva de uma educação inclusiva irrestrita e, dessa forma também colabora com nosso estudo, assim como Mantoan, é Rosita Edler Carvalho, a qual diz que a educação de qualidade deve ser para todos os alunos e ressalta, ainda, a reformulação da formação dos professores, como exemplo, a formação continuada.

Segundo Carvalho (2004, p. 119), os alunos:

Mesmo sem apresentarem incapacidade intelectual, sensorial ou emocional grave, isto é, sem nenhuma causa orgânica específica, manifestam dificuldades de aprendizagem transitória, mas que podem se tornar permanentes, gerando-se deficiências circunstanciais. [...] A consolidação desse grupo na categoria dos que apresentam necessidades educacionais especiais permite-nos uma concepção mais clara do que seja diversidade na escola, implicando em maior urgência nas providências a serem adotadas.

O pensamento de que apenas os alunos com deficiência podem fazer parte de uma educação inclusiva, de acordo com essas duas autoras, é equivocado. Os alunos precisam ser olhados como seres únicos que possuem maneiras peculiares em seu processo de aprendizagem. Todo este processo só é possível com a reformulação da formação dos professores. Iniciando na formação inicial – graduação –, prosseguindo na formação continuada – em atuação. Carvalho (2004) ainda ressalta sobre o despreparo dos professores que já estão atuando na rede básica de ensino, como sendo resistentes ao tradicionalismo das práticas pedagógicas, sendo esse o principal fator do elevado índice de fracasso escolar.

Trazemos, também, o autor Romeu Kazumi Sassaki o qual realiza seus

estudos com foco na inclusão social das pessoas com deficiência, para além da escola. Ele descreve a inclusão em diversos ambientes como esporte, trabalho, proporcionando uma sociedade inclusiva para todos. O autor traz ainda, concomitantemente, um resgate dos termos utilizados para inclusão e uma retrospectiva cronológica dos acontecimentos sobre a inclusão, juntamente com os autores que, para ele, são essenciais para que o processo de inclusão no Brasil possa se desenvolver da melhor maneira possível.

Sassaki (2006) traz, pontualmente, as fases de desenvolvimento da educação. Perpassando as fases deste desafio da educação para uma inclusão, o histórico se inicia pela fase da exclusão, seguido pela fase da segregação institucional, passando pela fase da integração, até chegar à última fase, chamada fase de inclusão. Ainda que este livro seja do ano de 2006, e que estas fases já tenham sido apresentadas com clareza, estamos em um movimento de transição entre integração para inclusão e, ainda, estamos neste processo de compreensão e de implementação.

Os autores e obras acima citados foram os principais referenciais para este estudo. Também foram os princípios norteadores que pautaram a análise de dados.

A partir disso, para melhor organização do texto, sua divisão consiste em sete capítulos, a começar pela introdução, que traz como título “Era uma vez... Da trajetória pessoal à acadêmica, profissional, como iniciou toda a pesquisa” e conta todo o processo pelo qual passei até o momento da decisão pelo tema dessa pesquisa.

O capítulo “Sobre a Educação Inclusiva: alguns apontamentos reflexivos” trata do referencial teórico utilizado para abordar os seguintes assuntos, norteadores desta pesquisa: Leis que amparam as pessoas com deficiência; Formação de Professores: Algumas reflexões e Estágio e Docência.

No capítulo “Metodologia” são apresentados os dados que já existem sobre o tema proposto, as características do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – UFPel noturno, e também é situado o contexto das estagiárias participantes do estudo.

No capítulo intitulado “Formação para atuar com a educação inclusiva: o

que as estagiárias nos revelam” são apresentadas as perspectivas e impressões das estagiárias sobre a sua Formação Docente com a educação inclusiva a partir de três categorias norteadoras, a saber: Formação Docente; Concepção de Inclusão e Papel do Curso de Pedagogia na Formação.

Por fim, o capítulo “Reflexões da perspectiva das estagiárias do curso de Pedagogia noturno e a formação para a Educação Inclusiva” traz as conclusões às quais chegamos a partir do estudo.

2 SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS REFLEXIVOS

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994, p. 17-18)

A Educação inclusiva, no Brasil, começa a ser debatida, segundo Sasaki (2006), na segunda metade dos anos 1980 e ganha força nos anos 1990. Para chegarmos até a fase de inclusão, na qual estamos, embora ainda em processo de implementação, percorremos quatro fases: fase de exclusão, fase de segregação institucional, fase de integração e fase de inclusão².

A primeira fase, exclusão, existe desde o período medieval, durante o qual pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade. Naquele tempo, não se cogitava a ideia dessas pessoas saírem de casa, tampouco frequentar a escola. Grande parte das famílias, as quais possuíam alguém com deficiência, normalmente criavam-nas em cativeiros, dentro de suas casas. Essas pessoas eram excluídas da sociedade como um todo, consideradas como “possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria” (JONSSON, 1994, p. 62, *apud* SASSAKI, 2006, p. 124).

Desde os tempos do catolicismo, no século XV, as pessoas com deficiência eram descartadas pela sociedade, pois naquela época havia um

² Claudia Werneck (2012) em seu livro “Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu todos?” e Magda Soares (2017) em seu livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, descrevem sobre os termos que são utilizados para a inclusão e que ainda há mais preocupação sobre a atualização dos termos do que propriamente a prática decorrente dentro das escolas, gerando muitas vezes, mais exclusão do que a inclusão.

paradigma de “santo *versus* diabo”, e essas duas expressões eram usadas tanto em referência às pessoas que nasciam com algum tipo de “anomalia” quanto em referência a gêmeos. Nesse último caso, era entendido que um deles era do bem e o outro era do mal.

No mesmo período, ainda em tempos de guerra, assim como nos ensina a História, todas as pessoas nascidas do sexo masculino já eram predestinadas para servirem à guerra. Assim, as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência estavam sujeitas a

[...] rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Da mesma forma, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. (GARCIA, 2014, p.167)

A exclusão dessas pessoas era total diante da sociedade. Tais comportamentos permaneceram por longo tempo até que, por volta dos anos 1970, começaram a ser percebidas algumas mudanças sociais. Entretanto, alguns costumes ainda permaneciam: as famílias que tinham filhos com algum tipo de deficiência ainda procuravam “escondê-los” em peças da casa as quais, muitas vezes, eram separadas do ambiente que as demais pessoas frequentavam; ou então, essas pessoas conviviam no mesmo ambiente que a família, dentro de casa e, quando em festas, eram trancadas ou escondidas em quartos, para que a vizinhança e os convidados não tivessem contato com elas. Afinal, naquele período ainda muito cristão, a família que possuísse algum filho com deficiência era considerada, pela sociedade, uma família “amaldiçoada” por Deus.

A segunda fase, segregação institucional, segundo Sasaki (2006), ocorreu por volta da década de 1960. O autor relata essa fase como sendo um processo único, porém, acredito que ela está desmembrada em duas partes: a primeira, segregação institucional, como espaço de cuidados básicos; e a segunda, segregação institucional, como um pensamento inicial de escolas especiais, pensando para além de apenas um cuidado básico.

Na primeira, segregação como forma de cuidado, as pessoas com deficiência eram “depositadas” em instituições filantrópicas, onde eram tratadas.

Estes lugares funcionavam como “depósitos” de pessoas que não serviriam à sociedade, principalmente, para a parte da sociedade que era mais favorecida economicamente. As pessoas com deficiência eram tratadas com e como os doentes, podendo essas serem doenças contagiosas ou não. Portanto, essas pessoas recebiam apenas cuidados básicos, como saúde e alimentação. O que não poderia acontecer era essas pessoas estarem aos olhos da sociedade, a qual não estava preparada para aquelas deficiências, pois fugiam dos padrões de normalidade impostos.

A segunda segregação refere-se à segregação como escolas especiais. Naquele mesmo período, pensou-se em algumas formas de tentar padronizar algumas pessoas com deficiência através de reabilitação física e oficinas que pudessem habilitá-las para o mercado de trabalho. Esse processo de reabilitação buscava tentar “padronizar”, “normalizar” ou deixar as pessoas com alguma deficiência o mais próximo possível dos padrões da sociedade para que pudessem ser produtivas, e para isso, também precisavam ser escolarizadas. É neste período de segregação que surgem, então, as escolas especiais. Lugar onde pessoas com deficiência poderiam ter o direito de serem escolarizadas e possuírem um trabalho.

A partir da Constituição de 1988, as pessoas com deficiência passaram a ter direitos garantidos por lei, conforme aborda Fagnani (2005),

Artigo 7 – proíbe “qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”.

Artigo 23 – estabelece a “competência comum” da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para “cuidar da saúde, da assistência social, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”.

Artigo 37 – prevê que legislação complementar “reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”.

Artigo 203 – no inciso V postula a “garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei”.

Artigo 208 – estabelece que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros aspectos, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Artigo 227 – garante o acesso das pessoas portadoras de deficiência aos logradouros públicos: “a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e da fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

A partir desta Constituição, então, começa-se a pensar na pessoa com deficiência e em políticas que possam sustentar que ela possua o direito de conviver em sociedade.

A terceira fase, integração, demonstra que a integração das pessoas com deficiência iniciou a partir da Declaração de Salamanca em 1994, a qual propõe que:

reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (p. 1)

Essa integração de pessoas com deficiência leve ou moderada acontecia da seguinte forma: normalmente elas eram integradas a uma turma de alunos especiais e, por este motivo, possuíam horários diferenciados de merenda, recreio e atividades na escola.

Ainda falando em integração, a década de 1990, foi uma fase em que alguns alunos com deficiência passavam por testes de inteligência. Quem passasse por estes testes, poderia frequentar uma sala de aula regular, porém, seria integrado naquele lugar e, em muitos casos, não possuiria uma atenção diferenciada, não socializaria com a turma toda e, ainda, continuaria a frequentar atendimentos especializados em escolas de educação especial extracurricular.

Outra parte da integração, nos anos 1980, era a existência de turmas especiais dentro da escola. Essa divisão ocorria, normalmente, através de letras colocadas em posições posteriores ao número correspondente à série, por exemplo, 3 A. Diante de uma escola em ordem alfabética, na qual as primeiras letras correspondiam às séries nas quais estavam os alunos que mais se adequavam aos padrões impostos pela escola, as últimas letras eram destinadas às turmas de alunos com deficiência ou àquelas turmas com alunos que repetiam o ano apresentando, assim, algum tipo de necessidade específica. Nesta fase, as pessoas deveriam adaptar-se à sociedade, ao ambiente escolar e não o contrário.

Segundo Sasaki (2006), através do lema do Ano Internacional das

Pessoas com Deficiência “Participação Plena e Igualdade” de 1981, começou-se a pensar diferente do que foi referido acima. Na mesma linha, o autor Jonsson (1994), descreve que:

[...] para que a pessoa com deficiência realmente pudesse ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade as pessoas. (p.63)

A partir do momento em que este processo de pensar a pessoa com deficiência e o seu adaptar-se à sociedade inicia, essa integração começa a mudar a “cara” dessas pessoas e, também, o modo como elas passavam a ser vistas na sociedade. Acredito que a partir destes processos de pensar em uma escolarização para as pessoas com deficiência, dispendo de direito, através de leis pensadas exclusivamente para essa população, começamos a dar início à próxima fase, inclusão. Ainda que, a meu ver, estejamos em processo de transição entre a integração e a inclusão, pensar em inclusão das pessoas torna-se um meio de dar uma visibilidade mais equiparada para as pessoas com deficiência ou necessidades específicas.

A quarta fase, inclusão, vem para que todas as pessoas, com deficiência ou não, possuam o direito de estarem desde o início da vida escolar neste processo e “não deixar ninguém no exterior do ensino regular” (SASSAKI, 2006, p.126). Dessa forma, pensa-se no aluno de maneira que ele possa participar das atividades em sala de aula, através de seus limites e habilidades, pois segundo consta na LDB Nº.9.394/96, título II, o qual faz referência aos princípios e fins da educação no país, em seu Artigo 3º, “O ensino será ministrado com base em doze princípios, que garantem uma educação gratuita e de qualidade para todos.” Essa quarta fase entra em vigor pensando não somente no aluno como alguém que possui direitos de estar em uma escola regular e com direito a uma educação de qualidade, mas em todas as pessoas que fazem parte da escola para além dele, ou seja, professores, funcionários, equipe diretiva, entre outras. A inclusão, então, começa a ser pensada como um processo que envolve toda a escola e, para além dela, juntamente com as famílias desses alunos que possuem alguma deficiência ou que possuem dificuldades de aprendizagem.

Para Sassaki (2006), os alunos não têm que ser comparados com outros

alunos, mas sim comparados consigo mesmo, valorizando avanços alcançados naquelas dificuldades que eles possuíam em determinado assunto ou disciplina. O autor traz à tona a importância de valorizar as inteligências múltiplas dos alunos nas escolas, tornando isso um fator determinante para a maneira de como esses alunos poderão desenvolver suas habilidades no processo de aprendizagem, facilitando o seu ensino. As inteligências múltiplas também se tornam favoráveis para os professores, pois conforme a inteligência que seus alunos utilizam, este professor terá de desenvolver diferentes estratégias de ensino para ensiná-los.

Após esta retrospectiva de como o processo de inclusão iniciou e ainda está caminhando para então chegarmos a uma inclusão sem exceções, é necessário que alguns locais invistam mais em qualidade escolar e na qualidade da formação dos professores. Em contrapartida, segundo dados do Censo Escolar de 2014, através de estatísticas, está indicado que no ano de 2014, cerca de 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Claro que mesmo com o aumento de alunos matriculados isso não nos indica que estes alunos estavam incluídos em suas salas de aula e, conseqüentemente, nem que estavam incluídos em suas escolas, participando de atividades em todo o espaço escolar.

Apesar de ser um aumento satisfatório, devido ao acréscimo de 93% de alunos matriculados em classes comuns, é preciso averiguar de que maneira essa inclusão é verdadeiramente realizada. Pensando que apenas a matrícula do aluno não garante que ele tenha uma qualidade no seu ensino. Assim, levando em conta que a integração de alunos com necessidades educacionais específicas é o que mais conseguimos observar em escolas comuns, devemos reconhecer que este é um caminho para que a inclusão possa ser pensada, repensada e realizada, iniciando com este aumento dos alunos especiais matriculados em escolas comuns.

Partindo desses dados que relatam sobre o aumento das matrículas dos alunos com necessidades educacionais específicas, da procura de permanecerem em escolas comuns, imediatamente nos remetemos à formação dos professores que atenderão esses alunos. De certa forma, os governos estão

investindo muito mais em formação de professores para educação inclusiva do que em alguns anos atrás. Agora já existem leis que dão aos alunos, o direito de permanecerem nas escolas, o direito à Educação de qualidade para todos, dando-lhes a oportunidade de serem inseridos na sociedade através da escola. Também, aos professores, através da formação continuada, a qual os capacita para uma melhora no atendimento desses alunos que necessitam, não somente de um acesso à escola, mas de acessibilidade que seja benéfica à sua permanência naquele local.

Ao mesmo tempo que se investe em leis e haja amparo que dê acesso a estes alunos à escola, houve um aumento significativo na formação continuada para a melhoria do atendimento que esses professores proporcionam em sala de aula, conforme a demanda de alunos que recebem. Ainda assim, os investimentos são na manutenção de leis de educação inclusiva e para formação de professores que, em sua grande parte, já trabalham com educação inclusiva, sala de atendimento educacional especializado (AEE) ou sala de recursos. Ainda que não sejam todos os professores que optam por realizarem estes cursos de formação continuada com foco em inclusão, a procura por esta ênfase cresceu, segundo o Censo escolar de 2014.

Em contrapartida a estes investimentos de amparo ao aluno e formação continuada de professores, a escola comum não mudou seus princípios de educação, ela continua sendo a mesma; o mesmo espaço escolar; a mesma estrutura arquitetônica. A autora Figueiredo (2015, p.142), descreve um pouco sobre a estrutura e práticas pedagógicas que ocorrem ainda hoje nas salas de aula da seguinte forma:

Dentre as diversas crenças que respaldam as práticas pedagógicas, ainda é muito forte a idéia de controle, especialmente no que se refere ao espaço. As mesas e as cadeiras são organizadas de forma que todos dirijam o olhar para a professora, que, na maioria das vezes, está na frente dando as orientações do que os alunos devem fazer e, quase sempre, utilizando o quadro. Os materiais não ficam ao alcance das crianças, a professora controla o material e a forma como espaço é organizado. O espaço é realmente um elemento essencial da abordagem educacional; É preciso revisitar essa noção de espaço educativo: espaço em torno da escola e da cidade; espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento; espaço organizado e espaço ativo; espaço que documenta; espaço que ensina. Compreender esse espaço é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores.

Para que a inclusão aconteça, ainda é preciso mudar a estrutura que a escola possui. Não adianta pensarmos em melhorar a educação no âmbito de educação inclusiva se permanecermos com as mesmas atitudes escolares, sem acesso a materiais e, a mais séria das questões, sem a mudança nas atitudes dos professores.

Todas essas atitudes que regem a escola e que são diferenciadas desde a direção, professores, funcionários e alunos, Mantoan (2015), defende em uma entrevista para a revista Nova Escola, argumentando que não adianta o governo querer investir na educação inclusiva a partir da educação inclusiva, é preciso mudar a escola como um todo para obtermos resultados positivos.

Para obtermos sucesso na educação inclusiva, a escola precisa urgentemente mudar, o que já está acontecendo de alguma forma, mas ainda estamos em um processo lento. A escola de qualidade é aquela que atende todos os alunos de forma equiparada, ou seja, sem comparações, sem concorrência com os demais alunos. O professor precisa traçar objetivos específicos para cada aluno e equiparar os resultados deste aluno – ele com ele mesmo. Todos os alunos possuem peculiaridades no processo de aprendizagem e essas fragilidades perpassam por uma educação inclusiva, a qual independe de o aluno ter ou estar deficiente ou obter um “laudo médico”; ele possui direitos a uma educação de qualidade.

Por consequência do aumento de 93% de alunos com NEE nas escolas comuns, a formação dos professores em nível de especialização em educação especial, segundo o Censo 2014, aumentou expressivamente, sendo que em 2003 era 3.691 e em 2014 este número foi para 97.459.

A partir desses dados, percebendo que a demanda de alunos que estão entrando nas escolas regulares comuns está exigindo uma formação a mais dos professores que já estão atuando através da formação continuada e, dos professores em formação, uma reforma nos currículos das universidades que possuam cursos de licenciaturas é necessária, além de cursos e palestras extracurriculares.

Para Mantoan (2015), defensora da inclusão total e irrestrita, o que falta da parte dos professores para que a educação inclusiva aconteça é um

comprometimento verdadeiro. Os professores avaliam seus alunos a partir do que eles objetivaram aos seus alunos saberem, através de provas que normalmente não abrem alternativas, a não ser aquelas já existentes com respostas prontas e definitivas, esquecendo que cada aluno possui peculiaridades, maneiras de pensar e resolver suas atividades e que nem sempre o professor consegue acompanhar o raciocínio dos alunos que ousam modificar tal “regra escolar”. A autora nos faz pensar quando diz que “escolhemos atividades que desenvolveremos com nossas turmas e avaliamos o desempenho dos alunos e o nosso, como professor”. (MANTOAN, 2015, p. 54).

A partir de uma simples avaliação para os alunos conseguimos observar como o professor desempenha suas atividades em sala de aula, se foi clara e objetiva ou não. A discussão sobre este propósito, para a autora, segue ainda no tocante ao comprometimento do professor, pois “uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece” (*ibid.*, p.54), essa frase, porém, pode ser entendida de duas maneiras.

A primeira é que o professor pode ser comprometido com a sua turma, com a aprendizagem de seus alunos e investir em novas maneiras de ensino através da aceitação de novas formas de aprendizagem, abrindo mecanismos para diferentes formas de avaliação conforme suas habilidades e limites, sendo sincero consigo mesmo e com seus alunos. A segunda forma, é não se comprometer com seus alunos, passando a responsabilidade para outros profissionais mais capacitados a atender as diferenças desses alunos, sendo estes professores de sala de recursos, AEE e demais apoios que as escolas possuem para atender os alunos que não conseguem “acompanhar” seus colegas.

Sabemos da importância de profissionais capacitados e especializados em alguma área, principalmente na educação. Porém, essa maneira de salientar a eficácia de ter nas escolas profissionais capacitados para atender alunos que necessitam de uma atenção especial não significa que devemos delegar a eles as responsabilidades e os compromissos que os professores das salas de aula comuns, muitas vezes, não cumprem, por exemplo: repensar seus conteúdos pedagógicos para serem desenvolvidos em sala de aula, inovar seus métodos

para um melhor procedimento de suas aulas, fabricar e/ou utilizar materiais que possam auxiliar em suas aulas. Ao não cumprirem tais tarefas, responsabilizamos profissionais capacitados para darem conta de atividades e ensinamentos que não conseguiram desenvolver.

Essa é uma forma de permitir que os professores estejam presentes na escola, oferecendo, aos alunos acesso, mas não a acessibilidade de um ensino equiparado. É oferecido a eles o direito à matrícula e o acesso à escola, porém não se pensa nas peculiaridades deste aluno, lhes retirando, assim, o direito de estudo e aprendizagem, os quais são direitos do aluno e dever do professor.

Assim, para obtermos uma educação inclusiva que contemple todos os aspectos necessários é preciso que todas as partes da escola trabalhem juntas. Ao dizer que “a metáfora da inclusão é o caleidoscópio³” (MANTOAN, 2015, p.29), Mantoan defende que todos da escola devem trabalhar em conjunto para que possam pensar e fazer uma educação inclusiva, pois a necessidade educativa específica serve tanto para o aluno que está com uma dificuldade de aprendizagem quanto para todos que participam da vida escolar daquele aluno, ou seja, professores, funcionários, direção da escola. Dessa forma, a autora cita Forest (1987, p.23 apud MANTOAN, 2015, p.29) para falar da importância dessa união para a inclusão, sendo que ela se assemelha ao caleidoscópio, pois:

[Ele] precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.

A educação inclusiva ainda vive obstáculos em alguns professores e escolas, pois ainda está em um processo de construção que, para uma quantidade significativa de pessoas e profissionais envolvidos na educação, não são tão claras e objetivas. Ainda há uma parcela de profissionais à procura de “receitas” de ensino para incluir um aluno, bem como ainda existem profissionais da educação que olham apenas para uma linha de ensino e procuram beneficiar aqueles alunos que comprovam suas dificuldades através de “laudos médicos”.

Os professores, tanto aquele da sala regular quanto os profissionais

³ Frase retirada do livro: *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. Mantoan cita a frase do caleidoscópio baseada em Marsha Forest, defensora da inclusão.

especializados, precisam trabalhar juntos em prol da melhoria do ensino para todos os alunos, auxiliando todos aqueles que necessitam de um atendimento diferenciado e aqueles que estão com alguma necessidade específica em algum conteúdo ou disciplina, não se esquecendo daqueles que possuem bastante facilidade e que também necessitam de um olhar diferenciado, pois eles também estão em necessidade educacional especial.

Para Carvalho (2005), Educação Inclusiva relaciona-se apenas às pessoas em “situação” de deficiência, o que me faz pensar que qualquer pessoa pode, em algum momento da vida, encontrar-se em situação de deficiência, física, por exemplo, ao quebrar um pé ou um braço. Da mesma forma que educação especial é um termo utilizado para atender específica e exclusivamente alunos com alguma necessidade especial, ao mesmo tempo, todas as crianças, de alguma forma, para alguma coisa ou alguém, são especiais.

Com a mesma linha de pensamento, Streda (2014), em sua dissertação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), defende que, utilizemos o termo “necessidades específicas”, o qual tem mais proximidade com o tema aqui debatido, pois toda e qualquer criança apresenta ou apresentaria alguma necessidade específica ao longo da sua trajetória escolar, acarretando, assim, que o professor precise ter uma preparação para lidar e atuar com este sujeito que pode possuir uma deficiência visível ou uma necessidade específica naquele determinado período. Todo esse processo aproxima-se mais de uma inclusão, conceito que ainda não está sendo compreendido por muitos professores e pessoas envolvidas com este processo.

Dessa forma, os professores são uns dos grandes e principais responsáveis por esta inclusão dentro da sala de aula. Segundo Carvalho (2005, p.2) a inclusão vem através de um “apelo, traduzido como manifestações de amor ao próximo, como solidariedade humana ou como vocação e missão dos professores”. Aos professores que recebem um aluno com alguma dificuldade de aprendizagem, cabe-lhes ensinar, educar este aluno como os demais presentes na sua sala de aula.

Os professores não possuem a missão de amar e tratar os alunos com

deficiência como “coitadinhos”. O professor é um profissional, possui uma formação e deve utilizá-la para educar os seus alunos, alfabetizá-los e letrá-los.

Em contrapartida ao discurso de que os professores possuem uma profissão e que devem ensinar a todos de uma mesma maneira, que eles possuem total liberdade para ensinar seus alunos da forma que julgarem ser a melhor, quando se fala em ter alunos em inclusão na sala de aula e, na maioria dos casos, essa inclusão vem agregada a um laudo médico, “muitos professores negam-se a receber, em suas turmas comuns, determinados aprendizes, percebidos como **muito diferentes** e para os quais se sentem despreparados”. (CARVALHO, 2005. p.2, grifo nosso).

Sendo assim, algumas práticas ainda não mudaram. Em sua maioria, os alunos seguem integrados em uma sala de aula comum regular, sem um atendimento que possa dar objetivos específicos a cada aluno, para que possam, mesmo com suas limitações, avançarem no que for proposto individualmente, através de um trabalho em conjunto.

É claro que, em algumas escolas e salas de aula, o fator integração já está progredindo para uma inclusão, ainda que a “passos lentos”. A formação destes futuros professores já está se reformulando nos moldes de uma educação justa e de qualidade para todos os alunos, sejam eles com um parecer médico, laudo ou não. Todo este processo tem início na formação profissional que os acadêmicos estão recebendo e, também, com a dedicação e importância que cada um trata a sua futura profissão.

Assim, todo esse mapeamento sobre a inclusão no Brasil, iniciando pelas fases citadas por Sassaki (2006) – exclusão, segregação institucional, integração e inclusão –, são importantes para realizarmos uma retrospectiva dos avanços ocorridos na educação e, por consequência, na sociedade. A partir dessa retrospectiva, pode-se analisar que são grandes os avanços, considerando as políticas para pessoas com deficiência que vão para além de benefícios apenas escolares. Todos esses avanços não ocorreram em uma pontualidade histórica, tanto que ao serem citados, são períodos que se aproximam, tentando fazer com que o leitor possa situar-se nos momentos históricos em que tudo ocorreu.

Ainda que em certos momentos essas fases sofram variações, pois ora os

alunos inseridos nas escolas estão sendo segregados, ora estão sendo integrados, acredito que ainda estamos um pouco longe de chegarmos a uma inclusão, tanto escolar quanto social. A escola ainda vive em um dilema no qual alunos sofrem comparações e ainda são submetidos a um padrão predestinado. Mesmo que possam existir leis que amparem os alunos por uma educação de qualidade para “todos”, acredito que estejam falando de uma qualidade para a qual exista um padrão de aluno idealizado.

Bem como citado através do Censo (2015) – disponível no Portal Brasil com informações do Ministério da Educação –, quando há um acréscimo no número de alunos matriculados nas escolas regulares, o acesso está sendo obrigatório por lei, porém, a acessibilidade que ocorre dentro do ambiente escolar ainda está mudando e em um processo muito lento.

Segundo o censo 2017, no que se refere aos alunos que frequentam, no Brasil, a Educação Especial (Alunos de escolas especiais, Classes Especiais e Incluídos), a partir da distribuição entre Escolas Estaduais Urbanas e Rurais e Escolas Municipais Urbanas e Rurais, divididas entre Educação Infantil, Anos Iniciais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Temos os seguintes dados:

Modalidade	Estadual Urbana/ Rural	Municipal Urbana/ Rural
Educação Infantil	1.262	1.260.853
Anos Iniciais	1.272.833	472.742
Ensino Médio	82.24	614
Educação de Jovens e adultos	279.372	226.728

*Dados retirados do Censo escolar de 2017.

Ainda se fala de uma demanda de professores despreparados para o número de alunos matriculados nas escolas de hoje, alunos os quais, em alguns casos, possuem problemas familiares, emocionais e que desencadeiam problemas de aprendizagem escolar. A autora Mantoan (2006), defende, por exemplo, uma inclusão total, sem restrições, para todos. Citada no decorrer do

texto várias vezes, acredito e concordo com vários pontos dos estudos realizados por ela. Porém, acredito que a partir do momento em que se torna um processo doloroso, seja para pessoas com deficiência ou com necessidade educacional específica, penso que a ideia de inclusão irrestrita, possa ser flexibilizada.

Embora este aumento de matrículas nas escolas de alunos com NEE, segundo o Censo (2015) do Ministério da Educação, a visibilidade na sociedade, seja através de oportunidades de emprego ou através de leis que garantam os direitos da pessoa com deficiência, penso que ainda vivemos um processo de inserir estas pessoas no mundo para que elas se adaptem a ele e não o mundo adapte-se a elas, conforme citado por Sasaki (2006), em sua definição na fase de integração, à década de 1980.

Penso que a inclusão total só vai existir quando não precisarmos mais falarmos sobre inclusão. Se lembrarmos da Lei Educação para Todos, nela está claro que se deve, por lei, oferecer uma educação gratuita e de qualidade para todos. Isso deveria ser compreendido sem mais adendo. Partindo deste pensamento sobre a lei, remeto ao livro de Werneck (2012), *Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu todos*, nele é ressaltado pontualmente este parecer de que quando falo em TODOS, deveria estar claro que são todas as pessoas.

Partindo de estudos realizados tanto para inclusão, quanto para a formação de professores, tenho acreditado que a inclusão está associada diretamente com a formação que o professor tem e dos saberes que possui; quanto mais conhecimentos aprofundados o professor possuir, mais conseguirá atingir de forma diversificada seus alunos. Pensando que independente de um laudo médico, como defendido por alguns autores citados no decorrer do texto, todos os alunos podem aprender o conteúdo de sala de aula, talvez com formas e intensidade diferentes.

Acredito, também, que a inclusão aconteça quando qualquer pessoa possa ter o direito de estar no lugar que quiser, ocupando o espaço que a sua capacidade possibilitar que ela ocupe. Também penso que a partir do momento que estas pessoas que já estão ocupando seus lugares puderem ter voz e visibilidade para debater as suas necessidades, não precisaremos mais estarmos falando por elas, e sim, falando com elas.

Para minhas considerações finais deste capítulo, ressalto a chamada de um evento sobre inclusão, o qual dizia o seguinte: “Nada sobre nós, sem nós⁴”. Assim, enquanto falarmos pelas pessoas com deficiência, penso que ainda estaremos tentando colocá-las em um padrão que estabelecemos para que as pessoas possam ser aceitas pela sociedade.

A seguir será falado sobre as leis que amparam as pessoas com deficiência. Este subcapítulo, torna-se fundamental para a compreensão do leitor no que se refere a historicidade dessas leis, as quais beneficiam os sujeitos e os tornam amparados legalmente para estarem nas escolas regulares, terem acesso ao ensino gratuito e de qualidade como todas as pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos.

2.1 Leis que amparam as pessoas com deficiência

As leis que amparam as pessoas com deficiência existem desde 1961, quando iniciada pela lei nº 4.024/61, primeira lei que aborda a integração das pessoas com deficiência na comunidade. Essas pessoas, àquela época, eram referenciadas como excepcionais, portanto desde este período, as pessoas com deficiência já estavam enquadradas no atendimento especial, mesmo que este atendimento fosse referente a uma integração dessas pessoas nas escolas, o que, conseqüentemente, integrava-as na sociedade.

Assim como alguns autores que debatem sobre a inclusão das pessoas em diversos ambientes e, neste caso, principalmente a escola, o autor Sasaki (2006), traz à tona as quatro fases da inclusão, sendo elas: Exclusão, a segregação institucional – em duas partes, uma quando ainda eram atendidos em hospitais e a outra quando eram inseridos nas escolas especiais ou em turmas especiais –, a integração e, por fim a inclusão, como já vimos

⁴ Evento realizado em Ilhéus, na Bahia, referente ao I Congresso Internacional Aprendendo Down. Este evento reúne profissionais, famílias e pessoas com Síndrome de Down, enfatizando que não devemos falar sobre alguma pessoa sem ela. Este evento possui o maior número de participantes palestrantes com Síndrome de Down.

anteriormente.

Ao analisarmos as leis de amparo à pessoa com deficiência, percebe-se que ocorre um processo cronológico muito semelhante, mesmo acreditando que para acontecer uma inclusão real seja preciso mais do que um papel com leis para que possamos compreender, de fato, como deve ser realizada essa inclusão. Tanto nos ambientes escolares quanto na sociedade como um todo, precisa-se de práticas, de acontecimentos verdadeiros que comprovem como ocorre a inclusão. Desse modo, compreendemos que estamos na transição entre a segregação institucional para a integração das pessoas com deficiência ou com alguma dificuldade de aprendizagem, apesar de que, em alguns momentos e lugares, essa inclusão já esteja no caminho certo para ser concretizada, ainda faltam alguns elementos que possam completá-la e complementá-la.

Outro marco importante advém da Constituição de 1988. Nesta lei, no Art. 206, afirma-se “A educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Dessa forma, as pessoas com deficiência começam a serem vistas como detentoras de direitos a uma educação de qualidade, e neste mesmo documento, no Art. 208, é direito o “III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Diante disso, as pessoas com deficiência possuem o direito de frequentarem uma escola de ensino regular.

Desde a constituição de 1988, as pessoas com deficiência possuem o direito a um atendimento especializado e têm direito, também, ao ensino na rede regular, mas este processo ainda é vagaroso.

Dando continuidade, em 1998, a Declaração Mundial de Educação para Todos, uma lei internacional, diz que

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1998, p. 4)

A Declaração de Salamanca, em 1994, foi um marco para a educação inclusiva. Ela visa o atendimento a todos os alunos com necessidades

educacionais especiais, e tange, especificamente, à escola com documentos que visam o atendimento especial para todas as pessoas, as quais necessitem de um olhar diferenciado dentro da escola, respaldando até a comunidade. Segundo a parte referente à Estrutura de Ação em Educação Especial, o que consta nos itens 3 e 4 são bastante relevantes no que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Dizem eles:

3.O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, 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. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

• 4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres

humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

Estes dois marcos proporcionam uma melhor compreensão de que os alunos com necessidades especiais podem passar por um processo de dificuldade de aprendizagem, fazendo com que a educação seja, assim, uma Educação Inclusiva para todos que precisam se beneficiar deste atendimento especializado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, traz, pela primeira vez, a formação dos professores e de currículos, métodos e técnicas a serem utilizados para que possam ser atendidas as necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Com um capítulo exclusivo sobre Educação Especial, a LDB descreve que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial”, disponibilizando, no § 2º, que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.

Em 2001, a Lei nº 10.172, do Plano Nacional de Educação (PNE), dentre as 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência, descreve que a Educação Especial “como modalidade de educação escolar” deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

No que diz respeito ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Resolução CNE/CP Nº 1 de 1º de Maio de 2006, *Institui* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. A partir desta resolução, a qual institui a obrigatoriedade de uma disciplina de Educação Especial para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, no Art. 7º está posto que

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas.

O que presume, assim, a obrigatoriedade de que nessas 3.200 horas de curso, uma parte seja destinada ao atendimento das pessoas com necessidades especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, traz como principal eixo, o seguinte:

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 idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Contextualizando através dos marcos históricos dos processos para alcançarmos uma educação inclusiva, este documento ressalta todos os marcos importantes até então para a constituição de uma educação Inclusiva e traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 07/2015, Pessoa com Deficiência se caracteriza por:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I- os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II- os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III- a limitação no desempenho de atividades; e
- IV- a restrição de participação.

Assim, a partir deste breve histórico dos acontecimentos legais sobre as leis que regem e que amparam as pessoas com deficiência e quais os direitos dessas pessoas diante da educação e como comunidade, podemos perceber que intercorreram grandes e significativas mudanças que beneficiam não só as pessoas com deficiência, mas também aqueles que necessitam de um atendimento especializado.

Ainda que hajam outras leis que se sobressaiam às já existentes, estas citadas acima, distribuídas entre leis Nacionais e Internacionais, dão conta de situar o leitor no que rege ao atendimento às pessoas com deficiência e quanto aos marcos diante da obrigatoriedade da disciplina para o curso de Licenciatura em Pedagogia e, também, à formação dos professores no ensino básico.

O próximo subcapítulo refere-se à Formação de professores e traz algumas reflexões a respeito deste tema. Buscando situar o leitor diante dos acontecimentos históricos da Formação de professores, baseamo-nos, principalmente, nos estudos de Nóvoa (1995), Saviani (2009), Garcia (1995), Medina e Rodriguez (1989), dentre outros.

2.2 Formação de professores: algumas reflexões

A partir dos estudos de Nóvoa (1995, p.3), observamos que a profissão de professor foi consolidada em Portugal, após a “substituição da igreja como entidade de tutela de ensino”, no século XIX.

Para Nóvoa (1995),

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente e na transmissão de conhecimentos, mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer. (p.3)

A primeira escola normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, pela lei nº 10, de 1835, a qual determinava haver, naquela Província, uma escola normal, conforme Tanuri (2000). Concomitantemente à criação desta escola, em outros estados foram sendo criadas outras escolas normais, como no Rio Grande do Sul, no ano de 1869.

A criação das escolas Normais preconizava uma formação específica na preparação dos professores, deixando em foco a preocupação com o nível de conhecimento que estes estavam transmitindo nas escolas primárias. Segundo Saviani (2009, p.144),

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se

pressuponha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Após perceberem que o preparo didático-pedagógico do professor era importante para conseguir enriquecer os ensinamentos práticos do ensino, aconteceu uma reforma nas escolas Normais, que serviu para centralizar o foco no preparo dos novos professores através de exercícios práticos.

Logo após, iniciou-se a implementação dos cursos em nível superior, através do decreto-lei nº 1,190, de 4 de abril de 1939, iniciando pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade de Brasil. Sendo essa a referência para as demais escolas de ensino superior (*ibid.* 2009).

Seguindo este processo de implementação, o país adotou um modelo conhecido como esquema 3+1, adotado na organização dos cursos de Licenciatura e Pedagogia (*ibid.* 2009), o qual consistia em três anos de formação de disciplinas específicas e teóricas mais um ano, somente de formação didática – o estágio –, para concluir esta formação, o que tornava esse profissional um Pedagogo.

Aprimorando um pouco este esquema de 3+1, entre os anos de 1971 e 1996, as escolas normais foram substituídas pela habilitação específica a nível de magistério, com duração de três anos. O professor saía habilitado a lecionar até a 4ª série do primeiro grau. Ao realizar o curso com duração de quatro anos, o profissional estaria apto a lecionar na 6ª série do primeiro grau (*ibid.* 2009).

A formação de professores, segundo Saviani (2009), passa por várias críticas. Uma delas é que a Universidade, até então, não teve um alvo de preocupação com a formação específica e com o preparo didático-pedagógico dos professores e isso gera um despreparo para estes profissionais. Todo esse despreparo, constitui-se através de pouco investimento na educação como baixos salários, desprestígio, uma interferência contínua da sociedade na vida dos professores, o que impede esses profissionais de estarem em constante formação.

Sabemos que várias áreas, como saúde e segurança, sofrem com a falta de investimentos, porém, a educação é um “eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar frente a todos esses

problemas” (SAVIANI, 2009, p. 154). Por isso, o ideal seria o professor passar por uma série de formações, seja durante seu curso superior, seja durante a sua atuação. A formação, principalmente durante o seu exercício, é fundamental, pois é nesta fase em que o professor passa por três componentes, sendo eles autoformação, heteroformação e a interformação (GARCIA, 1995).

Assim, segundo Garcia (1995), não há conceito exato sobre o que é a formação, porém, a formação pessoal de um professor passa por esses componentes. A “autoformação” refere-se à formação própria, na qual o indivíduo é o único responsável pelos processos da sua formação, tendo, como consequência, resultados positivos ou negativos; a outra é a “heteroformação”, formação baseada por interferências “de fora”, o que os especialistas querem para a formação destes indivíduos, sem que isso possa comprometer a personalidade do participante desta formação; por último, a “interformação”, diz respeito às relações que deveriam ocorrer dentro do ambiente de trabalho, como a relação de troca de aprendizagens, compartilhamento da relação da formação dentro do ambiente de trabalho, através das convivências. (DEBESSE, 1982 *apud* GARCIA, 1999).

Sendo assim, a formação não é um treino e não é técnico. Para Honoré (1980, *apud* GARCIA, 1999, p.19), “o conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo”. Assim, para que toda essa formação aconteça, para além de formação pessoal, relacionada com a formação individual e coletiva entre os professores, composto por troca de experiência, o conhecimento e os saberes da profissão são extremamente valiosos. Não basta só saber ensinar, é preciso ter conhecimentos precisos para poder ensinar. Dessa forma, ensinar não é apenas técnico, requer uma formação profissional, uma formação acadêmica.

Em seus estudos, Garcia (1995) ressalta vários conceitos sobre formação de professores, extraídos de outros autores que ele estuda. Destacam-se dois desses autores que podem descrever fatores importantes e essenciais para chegarmos mais próximos a uma definição plausível da formação de professores, os quais, possivelmente, não serão apenas técnicos, mas profissionais com conhecimentos e saberes relevantes para formarem outros

seres.

Berbauns (1982, p.15 *apud* GARCIA, 1999, p.22) diz que

Será denominada acção de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita que do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito.

É de extrema importância que o professor compreenda, saiba realmente o que está ensinando aos seus alunos. Assim, os alunos, na maioria das vezes, terão mais “participação consciente” em sala de aula, favorecendo o seu aprendizado. Para que ocorram mudanças significativas no pensamento dos formandos em Pedagogia, é preciso realizar ações diferenciadas, em conjunto, mostrando a eles as possibilidades que esta formação acarretará.

Para Medina e Dominguez (1989, p.87 *apud* GARCIA, 1999, p. 23),

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

Assim, é devidamente importante que todos os professores possam ser críticos e, principalmente, reflexivos sobre suas formas de ensino. Tudo isso deve ocorrer de maneira individual, a partir do momento em que o professor avalia a sua turma, refletindo como foi o ensino e o aprendizado do aluno, realizando constantes reflexões sobre o seu trabalho com os alunos e, também, possibilitando maneiras para que os alunos possam avaliar a formação dos professores.

Estes aspectos críticos e reflexivos fazem parte de uma avaliação e formação individual, mas, também, é fundamental a coletividade do grupo de professores. As trocas de experiências são formas “inovadoras” de repensar a autoformação para que as mudanças possam ocorrer a ponto de resultarem em reflexos dentro da sala de aula.

Para ser um professor não basta saber ensinar, é preciso ter conhecimentos, didática, metodologia e métodos que auxiliem esse professor durante os seus ensinamentos e, o mais importante, estar em constante formação, seja ela individual, coletiva ou reflexiva. O ponto chave de um

ensinamento de uma boa formação de professores, é sempre estar em uma busca constante de novos conhecimentos e informações, em benefício dos formandos e dos formadores.

Para Nóvoa (1995, p.31), “reduz-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”. O ser professor exige do profissional uma carga de saberes e competências que são técnicas, mas que precisam estarem claras para que se obtenha um ensinamento com um maior grau de êxito possível. Todas essas técnicas envolvem conhecimentos específicos.

Para além dessas competências de conhecimentos do ser profissional, ainda falamos de um professor que possui uma personalidade, ou seja, uma identidade pessoal neste processo profissional. O processo identitário do professor passa pelo “triplo AAA” (*ibid.*, p.34), os quais são: Adesão, Ação e Autoconsciência.

No primeiro “A”, de Adesão, “o professor implica a adesão a princípios e a valores” (*ibid.*, p.34). A maioria dos professores carregam consigo princípios e valores, os quais estão inseridos na sua profissão através das aulas, por atitudes que realizam ao longo da sua carreira, podendo depender do momento histórico, cultural, social e político que vivem.

Toda a pessoa que se torna professor, vem de uma família que possui valores próprios e que, portanto, este professor carregará estes valores ao longo de sua trajetória profissional, fazendo com que todas as influências que acontecem no entorno dela passem a repercutir de tal maneira que, de alguma forma, transpasse em seus ensinamentos.

Para Lise Demailly (1987, *apud* NÓVOA, 1995, p. 24), “(...) definição ética da profissão docente engloba atitudes e crenças sobre as capacidades dos educandos”. À medida em que os alunos vão se inteirando dos assuntos, o professor redefine seus conceitos.

Acredito que em uma sala de aula existam muitas posições de Adesão, tanto da parte dos alunos, quanto da parte dos professores que estudaram para sua profissão. Porém, acredito, também, que é necessário que se obtenha uma posição em uma sala de aula com alunos que estão sendo formados para serem

cidadãos críticos, pensantes em uma sociedade e que, por este motivo, precisam de uma diversidade de incentivos e conhecimentos para que seja possível “aderir” as próprias crenças, princípios e valores.

E, para o professor, da mesma forma, mesmo que já possua todos estes princípios, é sempre bom discutir e refletir sobre eles em vários pontos de vista. Penso que a escola é um lugar de diversidade constante e que o professor precisa estar sempre se atualizando e se informando sobre os novos acontecimentos que aparecem diante de incerteza dos alunos.

No segundo “A”, de Acção, “predomina as melhores maneiras de agir. Jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal” (NÓVOA, 1995, p.34). A ação do professor, em sala de aula, possui um pouco da constituição do ser pessoal dele e em conjunto com o ser profissional.

Assim, dependendo da trajetória de vida deste professor, ele pode adaptar-se melhor ao utilizar de algumas posturas, de alguns métodos. Essas posturas descritas na maneira de agir de determinados professores podem ser, na maioria das vezes, por posturas das experiências pedagógicas que tiveram durante o seu período escolar.

Portanto, essas posturas dos professores possuem um pouco das marcas, podendo ser positivas ou negativas, das vivências que já tiveram. Isso faz com que, por exemplo, um grupo de professores utilize um mesmo método de ensino para seus alunos, porém, a maneira de agir de cada um mudará conforme a personalidade, trajetória que cada um carrega consigo, ao longo da sua carreira.

O terceiro “A”, de Autoconsciência, “é um processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção” (NÓVOA, 1995, p.34). Neste processo, o professor constrói a sua autoconsciência através de uma reflexão sobre o seu modo de pensar seu próprio trabalho.

A reflexão que o professor realiza, sobre a sua ação, deriva-se de momentos em que ele destina para realizar um planejamento das aulas e a partir deste planejamento surgem anotações sobre o andamento das aulas, da reação dos alunos, do que foi positivo e negativo, das angústias que surgiram no decorrer dos momentos deste planejamento. Ou seja, todo este processo ocorrendo para, após, realizar-se uma reflexão dos fatos ocorridos. Essa reflexão

acontece a partir desses planejamentos e anotações as quais decorrem das atividades; é um processo importante para a própria avaliação do professor diante das suas atitudes e atividades propostas.

Com base na reflexão, começam a ocorrer as “mudanças e inovações pedagógicas”, as quais estão em conjunto com esse pensamento reflexivo que o professor realiza. Essas mudanças e inovações podem ocorrer individualmente ou em conjunto com outros professores que, juntos, começam a refletir e a trocar ideias no seu ambiente de trabalho, bem como ressalta Garcia (1995).

O processo identitário dos professores não é estanque, é constantemente mutável, está sempre em construção. Seja através de uma adesão, ação ou autoconsciência, seja através de uma individualidade ou de um trabalho em conjunto. Assim, cada professor possui a sua identidade como pessoa e como profissional, porém, todos passam pelos mesmos processos identitários. Da mesma forma, cada professor possui sua maneira de agir em sala de aula, através da sua trajetória, de suas crenças, da maneira de como ele realiza a reflexão sobre o seu trabalho, de como se realiza uma troca de experiência.

Da mesma forma que estes processos identitários não substituem os conhecimentos da matéria que o professor leciona, o professor precisa saber a fundo o que ensina aos seus alunos, e este processo também faz parte da identidade deste professor. Não basta apenas saber os conteúdos de sua disciplina é preciso conhecer a fundo os ensinamentos a serem passados.

Conforme traz Laborit (1992, p.91 *apud* NÓVOA, 1995, p. 36):

[...] O que me parece faltar no ensino, tanto no primário como no secundário, não é o conteúdo (que até transborda!), mas a estrutura. Não é útil aprender o máximo de coisas possíveis, se não sabemos como é que elas articulam, desde a matemática a Victor Hugo.

Pelo exposto, uma teorização realmente existe, porém, em alguns momentos, são conteúdos obrigados a estarem em um currículo. Assim, não adianta o professor possuir um método muito bem elaborado superficialmente ou tecnicamente diante de conteúdos em sala de aula. Ele, portanto, precisar ter conhecimento aprofundado sobre o assunto que está dialogando em suas aulas.

Acredito que a formação de professores, em seu processo pessoal e profissional requer do professor conhecimento sobre seus saberes. O processo

identitário do professor e o processo profissional pelo qual ele passa são essenciais para a sua prática, sendo ela positiva ou negativa, como já foi mencionado anteriormente. Porém, o conhecimento aprofundado do professor, pode ser capaz de incluir ou de excluir um aluno em sala de aula, se pensarmos no tema proposto aqui, formação e inclusão.

Quando um aluno se encontra com uma necessidade específica, sendo por exemplo, uma dificuldade de aprendizagem em algum conteúdo, acredito que o professor que possui conhecimento sobre o seu conteúdo conseguirá lançar maneiras diferenciadas, através de diferentes explicações, ou até mesmo recorrendo a outros tipos de materiais, que possam auxiliar a dificuldade daquele aluno. Porém, todo este processo pode não exigir do professor um conhecimento específico sobre inclusão, mas sim, conhecimento dos seus conteúdos, aqueles curriculares.

Assim, acredito que, quando o professor possui conhecimentos mínimos sobre a inclusão, ele conseguirá atender a todos os alunos com qualidade, beneficiando todos a partir de diferenciadas maneiras de ensinar, promovendo um ensino equiparado em sala de aula.

O próximo subcapítulo relata sobre o estágio e alguns elementos deste contexto na formação de professores. Através destes apontamentos, procuramos demonstrar a importância do estágio para o leitor, descrevendo o que este faz para aqueles que estão em formação, lembrando que a prática não existe apenas neste momento de estágio. Conforme a descrição dos pesquisados, ele está presente durante toda a formação dos formandos, tornando-se fundamental para a reflexão do processo de formação.

2.3 O estágio e alguns elementos deste contexto formativo

Quando falamos em estágio docente logo vem a discussão de que estágio é o momento prático enquanto que o curso de graduação é o momento teórico, em que são apreendidos os conhecimentos e saberes, os quais serão

desenvolvidos no período do estágio.

Segundo Feldkercher (2010), não devemos separar teoria da prática, isso vira uma práxis do conhecimento. Essa mesma autora define que: “estagiar é se inserir no espaço escolar, conhecer sua realidade, identificar e diagnosticar seus problemas, participar da gestão democrática da escola, ensinar, investigar a aprendizagem de todos os alunos, dentre outros” (FELDKELCHER, 2010, p.43).

O estágio é o período de efetivamente desenvolver uma práxis – teoria e prática – em conjunto, definindo características do seu eu pessoal e profissional durante este processo de inserir-se em seu “processo de apreensão da realidade”. (PIMENTA; LIMA, 2006. p.76).

Ainda definindo estágio, Lima (2009, p.76) diz que este é “Um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com os seus profissionais em seu local de trabalho, no concreto de suas práticas”. Assim, o estágio é o ápice da junção entre teoria e prática com conhecimentos que foram estudados e “imaginados” com a realidade do trabalho e funcionamento escolar.

Desse modo, os estágios curriculares, obrigatórios pela Lei nº 11.788/2008, a qual dispõe sobre o estágio do estudante no artigo 2, § 1 “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”. Sendo assim, por lei, o estágio obrigatório do curso, que deve conter no mínimo 400 horas, é o principal fator de conclusão de um curso, pois apenas após este momento que o acadêmico pode, então, receber o seu título de graduado.

Existem ainda, tanto na lei quanto no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UFPel, por exemplo, a possibilidade de realização de estágios não obrigatórios, podendo ser realizados em ambientes não escolares ou escolares, entretanto, este não dá o direito a um diploma como concluinte do curso.

Apesar de todas essas definições, leis e estudos sobre o estágio, nem sempre os alunos que estão passando por este processo de finalização da sua formação inicial, compreendem que a teoria e a prática estão ligadas no momento do estágio. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 1), “Na prática a teoria

é outra⁵". Diante de tal afirmação "popular", a qual afirma que os cursos de licenciaturas não fundamentam teoricamente a atuação daquele determinado profissional e que estes também não possuem a prática como referência da fundamentação teórica, tornando-se assim um curso falho tanto na teoria quanto na prática, fazendo com que estes futuros profissionais se sintam "perdidos" no momento em que necessitam utilizar teoria e prática no estágio docente.

Nesta mesma linha de pensamento, Lima (2009) descreve a metáfora da árvore, na qual relata a necessidade deste entrelaçamento das duas partes, teoria e prática, auxiliando os sujeitos a compreenderem a relação dessas partes no seu processo de formação, enquanto profissionais, dizendo o seguinte sobre a metáfora da árvore:

"As raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários". (p. 45)

O estagiário encontra-se em uma situação vulnerável diante do estágio supervisionado. Passa por um processo de avaliação sobre tudo o que foi estudado durante o seu curso de formação e é neste momento que a metáfora da árvore entra, para compreendermos que tudo está internalizado, são condições interligadas, em que uma depende da outra para poderem, então, se sustentar.

Essas constatações, segundo Pimenta e Lima (2006), deram-se pelo fato decorrente e existente de que, nos currículos dos cursos de formação de professores, destacam-se os saberes disciplinares que acontecem desconectados uns dos outros. Isso se torna um fator predominante para que essas desconexões aconteçam durante o curso, criando saberes e conhecimentos isolados até o estágio final, momento este que exige interdisciplinaridade dos estagiários envolvidos, conexões entre teoria e prática, na própria construção do planejamento e mais intensamente durante a atuação no estágio.

Para além de toda a preocupação do momento do estágio com os saberes

⁵ Depoimento de uma professora, publicado na revista *Sala de Aula* (1990, n. 22, p.20) e extraído por Pimenta e Lima (2010).

que o professor obteve ao longo do seu curso, o estagiário preocupa-se por querer saber quem são os alunos novos, se conseguirá ensiná-los adequadamente, como será a escola, todas as aprendizagens, conhecimentos e saberes durante a graduação são testados, e diversas outras questões perpassam pela mente do estagiário. Além disso, ele precisa, também, levar em consideração que ocorreram transformações significativas na sociedade, as quais ocasionaram mudanças na demanda de alunos existentes nas salas de aulas. Tudo isso requer um preparo deste futuro professor, muito além de saberes disciplinares, teoria, prática, inclusive, modelos de outros professores.

A observação de um modelo de prática, deveria ser aproveitado como um momento de observar os acontecimentos oriundos das técnicas desenvolvidas pelos professores que já utilizam dessa prática dentro da sala de aula. Infelizmente, este momento de observação que os estagiários realizam nas escolas, em relação às ações dos professores já atuantes, transformam-se em alvos de críticas e julgamentos, ao contrário de serem observados como forma de compreenderem os conhecimentos, as técnicas desenvolvidas para a condução de uma sala de aula, levando em consideração todas as mudanças que interferem dentro das salas de aulas, sejam situações econômicas, políticas, sociais em que o país esteja vivendo.

Para os estagiários em formação, seria necessário que, desde o início da formação, compreendessem que em uma ação dos professores existe teoria e prática que são vinculadas. Dessa forma, as disciplinas ministradas nos cursos de formação de professores deveriam carregar em suas aulas essa ligação, mostrando as possíveis realidades a partir das teorias mencionadas nas aulas.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 49)

Para Pimenta e Lima (2004), as pesquisas, oriundas da prática vêm aumentando cada vez mais, demonstrando a importância da prática como fonte de pesquisa. Isso mostra relevância dos exemplos, pensando sempre pelo lado positivo, observando as práticas já existentes por um ângulo de experiência, e não somente como um alvo de pré-julgamentos e críticas. Como afirma Pimenta

(2005, p. 23) “[...] a prática sempre esteve presente na formação do professor”, ou seja, no decorrer de cada disciplina do curso de formação a prática sempre esteve presente, fazendo com que sejam refletidas sobre as pesquisas realizadas por outras pessoas que analisam a prática de professores, valorizando, assim, o seu trabalho.

Mesmo que existam em alguns currículos dos cursos de formação de professores um estágio obrigatório, nos quais a maioria apenas ocorre no final do curso, os estagiários podem optar por realizarem estágios extracurriculares durante sua formação. Isso está previsto no Projeto Político Pedagógico da maioria dos cursos, possibilitando essas práticas e fazendo com que o estagiário possa realizar reflexões sobre a prática ao mesmo tempo em que estuda a teoria, antes de chegar ao estágio final do curso. No caso desta pesquisa específica, o momento do estágio ocorre apenas no último semestre, exigindo do estagiário uma retrospectiva intensa, retomando todos os conteúdos, disciplinas e saberes desenvolvidos durante toda a sua formação.

Embora este trabalho seja focado na formação das estudantes do curso de Pedagogia noturno da UFPel, considerando como é a formação para a atuação delas em classes inclusivas, este capítulo sobre estágio obrigatório torna-se útil no momento em que as pessoas que participaram do trabalho de campo, eram estagiárias. No PPP do Curso, consta que o estágio é a última atividade curricular e define a conclusão do curso ocorrendo apenas no último semestre (9º semestre).

Dessa forma, conceituar estágio obrigatório, através de autores e leis, torna-se importante para situarmos em qual momento de formação estas estagiárias se encontram. Ainda que algumas possam ter realizado estágios não obrigatórios, o momento do estágio obrigatório é um ponto destinado a realizar uma reflexão de todos os conhecimentos aprendidos durante o curso, visto que a localização temporal do estágio é no final.

A partir do que foi abordado anteriormente, no próximo capítulo será descrita a metodologia do presente trabalho. Mencionando o processo de como este trabalho foi realizado, a descrição do público que faz parte da pesquisa, bem como os processos metodológicos utilizados para a realização desta dissertação.

3 METODOLOGIA

Este item aborda como se desenvolveu o processo de coleta e análise dos dados da pesquisa, lembrando que esta teve como questão central compreender na perspectiva das estagiárias do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, como está se constituindo sua formação para a atuação em classes inclusivas.

Iniciaremos explicitando dados referentes ao Estado da Arte, descrevendo o contexto do curso de Pedagogia noturno, passando pelo seu projeto pedagógico e, na sequência, os elementos da metodologia propriamente dita.

3.1 O que já existe sobre o tema proposto?

O levantamento de produções de trabalhos existentes sobre o tema “Formação de professores e educação inclusiva” foi realizado em três plataformas de pesquisa diferentes. O primeiro, uma procura no Banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O segundo, uma procura no LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde), e o terceiro, no SciELO (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha).

Nestes três momentos de procura sobre os trabalhos que pudessem auxiliar no processo de compreensão e aprofundamento do tema proposto, foram utilizados os mesmos descritores, sendo eles: Formação de professores e inclusão; Licenciatura e inclusão; Pedagogia e inclusão e Pedagogia e formação em educação inclusiva.

O primeiro, Banco de teses e dissertações da Capes, com o descritor “Formação de professores e inclusão”, tivemos como registro duzentos e trinta e cinco (235) trabalhos referentes ao assunto. Todos os trabalhos aproximavam-se do tema, porém, alguns falando mais sobre o foco da formação de professores e outros, referentes à inclusão.

Dessa forma, a maioria dos trabalhos relata sobre a formação dos professores com foco na formação continuada dos profissionais que já estão no exercício de suas profissões com alunos em inclusão; sobre os professores Universitários que recebem alunos com alguma deficiência, focando no processo de incluir estes alunos através de uma formação qualificada ou da própria formação dos professores Universitários e, ainda, outros que falavam sobre a formação e a prática do professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado), separadamente ou em conjunto com o professor titular de turma.

Sobre o professor do AEE, encontrou-se uma dissertação desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2015, que segundo Araújo (2015) aborda a importância de ter um professor de Educação Especial sendo um SPT (segundo professor de turma), como sendo um “suporte” para o professor titular da turma. A principal abordagem é a importância de um segundo professor dentro da sala de aula, o qual tenha uma formação superior em Educação Especial e conhecimentos específicos para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre a formação do professor universitário, um artigo desenvolvido por Ferrari (2007), na revista de Psicologia: Ciência e profissão, do ano de 2007, aborda uma reflexão sobre a demanda de alunos com algum tipo de deficiência entrando nas universidades. O artigo foca na necessidade de formação pedagógica destes professores do ensino superior para a educação inclusiva dos alunos que estão acessando a universidade, através de uma prática através da qual possam superar as dificuldades que surgem neste processo.

Com o descritor “Licenciaturas e inclusão”, encontrou-se sessenta e quatro (64) trabalhos, sendo que o mais próximo do tema foi realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2013, no qual Barbosa-Vioto and Vitalino (2013), pesquisaram cinquenta e nove (59) alunas do curso de Pedagogia desta Universidade, a respeito de como é a formação delas para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas. Os resultados indicaram que houve inclusão de disciplinas no currículo sobre o assunto e a reformulação do currículo do curso, voltada para a presença de disciplinas no curso sobre Educação inclusiva.

Também foram encontrados outros trabalhos focados nos diversos cursos de licenciatura, que foram detalhadas em outros descritores. Outra área que teve destaque foi a área da saúde. Foram encontrados trabalhos que abordam como ocorre a inclusão de pessoas com alguma doença, por exemplo, HIV e câncer, na sociedade, pós-tratamento.

Para o descritor “Pedagogia e inclusão”, encontrou-se seiscentos e vinte e quatro (624) trabalhos. Destes, destaco dois que mais se aproximam do tema proposto. O primeiro, referente ao processo durante o curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no ano de 2013, Fonseca-Janes e Omote (2013b), comparam as atitudes sociais em relação à inclusão. Realizada em dois momentos, uma no início e outra no final do curso de Pedagogia, mostra que essas atitudes sociais debatidas desde o começo do curso alteram as relações de postura dos professores frente à inclusão.

O segundo, referente a um artigo de Eidelwein (2011)⁶, discute sobre o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas Universidades, preconizando e investindo na formação docente.

Com o descritor “Pedagogia e formação em Educação Inclusiva”, foi encontrado um artigo, de Fernandes (2016), focando na transformação da Universidade, debatendo sobre os conceitos da educação inclusiva dentro da Universidade diante da demanda de alunos com deficiência que estão obtendo acesso a este ambiente. Pensando, então, na transformação de espaços e, principalmente, na formação dos professores.

Nesta mesma linha, a tese de Oliveira (2009), da Universidade de Coimbra, visa a formação de formadores, trazendo um estudo sobre a maneira de como os professores do ensino superior formam seus futuros professores para atuarem com alunos em NEE na escola. É realizado um parâmetro dos professores em exercício, os quais são acompanhados durante os primeiros anos de trabalho.

A partir da procura no LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde), segundo site de busca, utilizando os mesmos descritores anteriores, alguns trabalhos já encontrados anteriormente se

⁶ Artigo publicado na Revista de Educação Especial n. 26 de 2005.

repetiram.

Sendo assim, com o descritor “Formação de professores e inclusão”, encontrou-se noventa e seis (96) trabalhos. Sobre a formação docente, um artigo de Tavares, Santos e Freitas (2016), descreve a lacuna existente na formação dos professores. O artigo mostra como é a formação dos professores da rede pública na qual atuam com alunos que têm algum tipo de deficiência. Para preencher esta lacuna alguns professores procuram cursos para além da formação superior, um curso de formação continuada ou uma pós-graduação para que assim consigam suprir essa falta de compreensão e possam realizar este atendimento.

Um outro artigo, de Freller (2010), traz a temática, “É possível ensinar educadores a incluir?”, a partir da qual, reflete sobre as possibilidades e limitações dos educadores para incluírem alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, descrevendo que através de uma equipe escolar, a qual envolva toda a escola, desde professores e funcionários, até a direção, pode resultar em um maior envolvimento dos professores, possibilitando a mudança no modo de olhar a sua prática, favorecendo a educação inclusiva.

Para o descritor “Licenciatura e inclusão”, foram encontrados dezesseis (16) trabalhos. Destacando o que mais se aproxima do tema proposto nesta pesquisa, relata sobre uma análise da necessidade de preparação pedagógica de professores dos cursos de licenciatura para inclusão. O artigo de Vitalino (2007), propiciou a reformulação do currículo do curso de Pedagogia, através da reorganização dos planejamentos, frente às diretrizes para a educação inclusiva.

Com o descritor “Pedagogia e inclusão”, encontrou-se 64 trabalhos. Neste momento, muitos dos trabalhos já citados anteriormente, começam a se repetir nos descritores. Um artigo de Silva, Vertematti e Verginia (2002), voltado para a parte da inclusão nas escolas públicas, trata da construção de práticas inclusivas numa escola pública de São Bernardo do Campo, com o intuito de combater a exclusão e propondo uma construção de uma escola que seja de qualidade para todos os alunos.

Para o descritor “Pedagogia e formação em educação inclusiva”, encontrou-se apenas três (3) trabalhos. O de Fonseca-Janes e Omote (2013a),

traz a importância de um artigo os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista na educação inclusiva, tendo o objetivo de analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista para a formação em educação inclusiva. O estudo analisou o Projeto Político Pedagógico de seis cursos de Pedagogia, averiguando quantas disciplinas estes cursos possuem, voltadas para a educação inclusiva, sendo que a maioria das disciplinas estão voltadas para a área da educação especial, focando apenas, em alunos com deficiência.

E, por fim, foi realizada uma busca no SciELO, terceiro site. Na mesma linha dos outros dois sites de procura, utilizando os mesmos descritores, por algumas vezes, os mesmos trabalhos eram encontrados. Dessa forma, alguns trabalhos encontrados que mais se aproximavam do tema proposto eram em pouco número.

Para o descritor “Formação de professores e inclusão”, encontrou-se trinta (30) trabalhos. O que mais aproximou-se do tema foi um artigo de Tavares, Santos e Freitas (2016)⁷, e aborda um estudo sobre a formação docente, referente a educação inclusiva. Novamente, falando sobre a lacuna existente na formação de professores, sendo esta a principal referência apontada pelos professores para a efetivação da inclusão. Através do relato dos professores que buscam a formação continuada para suprir esta lacuna.

Com os descritores “Licenciatura e inclusão”, encontrou-se vinte (20) trabalhos. “Pedagogia e Inclusão”, trinta e sete (37) trabalhos. Para “Pedagogia e formação em educação inclusiva”, não se encontrou nenhum trabalho. Destes, os que mais aproximaram-se do tema já foram citados anteriormente, sendo utilizado outros descritores, ou o mesmo descritor, em outros sites de pesquisa.

Diante das pesquisas realizadas e da explanação do apresentado, pode-se observar que trabalhos sobre o tema com o foco na formação inicial de professores, ainda na instituição, em inclusão, são poucos, mesmo que existam trabalhos que perpassam essa temática.

Assim, pode-se ressaltar a relevância dessa discussão acerca do tema formação inicial em educação inclusiva, partindo da perspectiva das futuras

⁷ Artigo publicado na Revista de Educação Especial n. 26 do ano de 2005.

Pedagogas em fase final do curso de Pedagogia, considerando que todos estes trabalhos citados podem nos oferecer uma base de importância para pensar a educação inclusiva em diferentes eixos, seja na formação inicial, seja em formação continuada e ainda, para os professores Universitários, aqueles que são formadores de professores.

Sintetizando o Estado da Arte

As tabelas a seguir, mostram, de modo sintetizado, os trabalhos encontrados em cada plataforma pesquisada. Cada tabela possui sete colunas, as quais dizem respeito à plataforma de pesquisa, os descritores pesquisados e a quantidade de trabalhos encontrados em cada descritor. Há também, nessas mesmas tabelas, um destaque para os trabalhos que mais se aproximaram do nosso estudo dentro de cada descritor, os quais foram citados na etapa anterior. Cada trabalho é tabulado por seu gênero, ano de publicação, título e autor(es):

CAPES*						
Descritores	Nº	Tipo	Ano	Título	Autor(es)	
Formação de Professores e Inclusão	235	Dissertação	2015	A formação do Segundo Professor de Turma do Estado de Santa Catarina	Bárbara Karolina Araújo	
		Artigo	2007	Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio	Mirian A. L. Dias Ferrari; Maire Claire Sekkel	
		Artigo	2012	Formação de Professores na Educação Inclusiva: Aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar o outro modo	Margarete Simone Zilian; Soraia Napoleão Freitas	
Licenciaturas e Inclusão	64	Artigo	2013	Educação Inclusiva e formação docente: Percepções de formandos em Pedagogia	Josiane Barbosa Vioto; Célia Regina Vitaliano	
Pedagogia e Inclusão	624	Artigo	2013	Atitudes Sociais em relação à Inclusão: O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP	Cristiane Regina Xavier; Janes Sadao Omote	
		Artigo	2005	Pedagogia Universitária voltada a formação de professores na temática da Inclusão	Monica Pagel Eidelwein	
Pedagogia e formação em		Artigo	2016	Universidade Inclusiva: (Trans) Formação e	Zenilda Botti Fernandes	

Educação Inclusiva	85			cidadania	
		Tese	2009	Educação Inclusiva e Formação de Formadores	Telma Andreia de Oliveira

*Fonte: Periódicos da Capes, adaptado pela autora, 2018.

LILACS**					
Descritores	Nº	Tipo	Ano	Título	Autor(es)
Formação de Professores e Inclusão	96	Artigo	2016	A Educação Inclusiva: Um Estudo sobre a Formação Docente	Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares; Larissa Medeiros Marinho dos Santos; Maria Nivalda Carvalho Freitas
		Artigo	2010	É possível ensinar Educadores a Incluir? Como ensinar Alunos da Inclusão?	Cíntia Copit Freller
Licenciaturas e Inclusão	16	Artigo	2007	Análise da Necessidade de preparação Pedagógica de Professores dos cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com NEE	Célia Regina Vitaliano
Pedagogia e Inclusão	64	Artigo	2002	Prática Inclusiva Numa Escola Pública	Itamar Mendes da Silva; Silmara Vertematti; Sandra Regina Verginia
Pedagogia e Formação em Educação Inclusiva	3	Artigo	2013	Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva	Cristiane Regina Xavier Fonseca; Janes Sadao Omote

**Fonte: Plataforma de pesquisa LILACS, adaptado pela autora, 2018.

SCIELO***					
Descritores	Nº	Tipo	Ano	Título	Autor(es)
Formação de Professores e Inclusão	30	Artigo	2016	A Educação Inclusiva: Um Estudo sobre a Formação Docente.	Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares; Larissa Medeiros Marinho dos Santos; Maria Nilvalda Carvalho Freitas

Licenciaturas e Inclusão	20	Já citado	----- -	-----	-----
Pedagogia e Inclusão	37	-----	----- -	-----	-----
Pedagogia e formação em Educação Inclusiva	0	-----	----- -	-----	-----

***Fonte: Dados extraído do SCIELO, adaptados pela autora, 2018.

3.2 Características do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPel noturno: situando o contexto das estagiárias participantes do estudo

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), foi criado em 1976, por um grupo de professores da universidade. Esta criação deu-se em meio às consequências da pós-ditadura militar e, também, entre as reformas educacionais que estavam ocorrendo naquele determinado momento.

Este curso tem como princípios, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a integração, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a autonomia, a cooperação e a solidariedade. Partindo destes princípios, o curso de Pedagogia contempla as áreas para atuação do futuro Pedagogo em: Educação infantil, Anos iniciais, Educação de Jovens e adultos (EJA) e Gestão Educacional, todos estes campos podendo ser em ambientes escolares e não escolares.

O curso de Pedagogia da UFPel, tem duração de quatro anos e meio, totalizando nove semestres, sendo o último, destinado para o estágio obrigatório curricular. Os acadêmicos permanecem por um trimestre na escola a qual estão estagiando.

Sobre curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), não foram encontrados registros documentais que pudessem descrever

precisamente como se deu sua origem, no entanto, após conversas informais com alguns professores da Faculdade de Educação, unidade à qual pertence este curso, foi possível compreender um pouco de como este curso se constituiu.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno foi criado em 2006, inicialmente para suprir uma demanda deixada pelo encerramento do curso de Formação de Professores em Serviço, um projeto que visava formar Professores, atuantes nas escolas públicas, em nível superior. Segundo relatos de coordenadoras da época da criação, a proposta não teria sido de criação de um Curso e sim de uma turma que, com o andamento da proposta, acabou transformando-se em um curso.

Embora o PPP dos cursos de Pedagogia tanto diurno quanto noturno seja o mesmo, cada curso possui suas peculiaridades descritas ao longo do documento, tais como: ênfase de estágio em EJA, disciplina de EJA, por exemplo, no documento referente ao curso noturno.

O curso noturno, por sua vez, dispõe de formação para atuação nos três níveis de escolarização: Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA, podendo cada estagiária optar por qual área deseja realizar o seu estágio final de curso. O estágio do curso noturno, diferencia em outro ponto do curso diurno, pois as formandas do curso de Pedagogia, durante o estágio, acompanham tanto a turma quanto a professora titular da turma, durante todo o ano. Assim, a estagiária inicia a sua observação de estágio na turma que irá estagiar no próximo semestre, bem como com a professora titular da turma.

Já o curso diurno, realiza a sua observação de estágio em uma turma, e no semestre seguinte acompanha a professora titular, podendo assim, ser com uma turma diferenciada da que realizou a sua observação inicial.

Com relação à educação inclusiva, tanto o curso diurno quanto o noturno possuem uma disciplina obrigatória no sétimo semestre que aborda a temática, a qual chama-se Teoria e Prática Pedagógica VII, e Libras no VIII semestre, a qual também é obrigatória, porém, no semestre seguinte. A primeira aborda políticas públicas para educação inclusiva, um panorama ampliado das deficiências, sendo elas: Síndrome de Down, Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), deficiência auditiva, deficiência

visual, dentre outras específicas. A segunda, realizada no penúltimo semestre, realiza abordagens sobre, especificamente, o estudo da Língua Brasileira de Sinais.

Segundo sua ementa, a disciplina Teoria e Prática Pedagógica VII deve abordar as seguintes questões:

VII - Aborda os fundamentos da Educação Especial, analisando sua constituição como campo de saber sobre as alteridades deficientes. Problematisa os significados da normalidade e os discursos que produzem o “outro” e o “mesmo” na Educação. Analisa as recomendações e proposições da Política de Educação Inclusiva e suas implicações nas práticas educacionais nos espaços escolares. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 39)

Partindo da ementa descrita acima, podemos observar que a demanda da educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, está mais voltada aos conhecimentos das deficiências descritas anteriormente, mesmo que durante as aulas ocorresse uma discussão para a compreensão de que para obter uma educação inclusiva, esses parâmetros vão além de uma deficiência ou de um laudo médico. Dessa forma, a discussão inicial sobre as políticas públicas e os fundamentos sobre a educação especial é um início para que os futuros pedagogos possam, então, saberem onde procurar e desenvolverem mais suas compreensões sobre o tema.

Além das duas disciplinas obrigatórias o curso conta com mais três optativas sendo elas: Educação Inclusiva: Pedagogia da diferença, Educação de surdos: o sujeito e a língua de sinais e Pesquisando Síndrome de Down.

3.3 Conceituando e explicitando o processo metodológico

A metodologia utilizada para esta pesquisa aproxima-se de uma pesquisa descritiva, sendo esta, segundo Triviños (1987, p. 110) “Tipo de estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Complementando esta perspectiva, segundo Gil (2008, p. 42),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas

características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Os sujeitos desta pesquisa foram dezesseis (16) estagiárias⁸ concluintes do 9º semestre do curso noturno de Pedagogia da UFPel 2016/2⁹, as quais se encontravam no estágio final de conclusão do curso de graduação.

Esta pesquisa perpassou por três etapas, as quais serão descritas a seguir.

1ª Etapa: Esta primeira etapa constituiu-se na elaboração de um questionário para as alunas concluintes do curso de Pedagogia da UFPel.

Segundo o mesmo autor (2008, p. 127),

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada.

Partindo dos objetivos específicos, realizou-se a construção das onze (11) perguntas que compõem o questionário, do tipo aberto (apêndice 1). Para melhor compreensão das participantes da pesquisa, esse questionário foi dividido em três categorias. Estas categorias surgiram conforme a necessidade de compreender, a partir dos objetivos, as etapas pelas quais as alunas passavam durante a sua formação na construção de seus conhecimentos.

Assim, essas três categorias: “I- Formação Docente”, “II- Concepção sobre a Inclusão”, “III- Papel do curso de Pedagogia na formação”, demarcaram os pontos a serem destacados pelas participantes da pesquisa, através das respostas. De acordo com Gil (2008, p. 122):

O questionário do tipo aberto é aquele que utiliza questões de resposta aberta. Este tipo de questionário proporciona respostas de maior profundidade, ou seja dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. No entanto a interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil dado que se pode obter um variado tipo de respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário.

Partindo da proposta inicial de dar “voz” sobre como está se constituindo a formação das estagiárias para a educação inclusiva, o questionário aberto

⁸ Estas alunas serão denominadas de Q1 a Q16.

⁹ O total de alunas concluintes do curso de Pedagogia noturno de 2016/2 foi de vinte e três alunas, porém, apenas dezesseis delas concordaram em participar da pesquisa.

possibilita a elas uma maior “liberdade” de expressão ao responder os questionamentos, juntamente com o auxílio das categorias propostas.

Ainda conforme este autor (2008, p. 70), a realização do questionário aberto, possui vantagens e desvantagens, sendo elas:

Questionário Aberto

<i>Vantagens</i>	<i>Desvantagens</i>
A) Prezar pelo pensamento livre e a originalidade.	A) Dificuldade em organizar e categorizar as respostas.
B) Surgem respostas mais variadas.	B) Requer mais tempo para responder as questões.
C) Respostas mais representativas e fiéis da opinião do inquirido.	C) Muitas vezes a caligrafia é ilegível.
D) O inquirido concentra-se mais nas questões.	D) Em caso de baixo nível de instrução dos inquiridos, as respostas podem não representar a opinião real do próprio.
E) Vantajoso para o investigador, pois permite-lhe a recolher variadas informações sobre o tema em questão.	

Fonte: Gil (2008, p.70)

A partir disso, consideramos que as vantagens que o questionário aberto possui vão ao encontro dos objetivos da pesquisa. Assim, optou-se a realizar este tipo de questionário para que os sujeitos pudessem ter mais “liberdade de expressão”. Passamos, a seguir, para o passo seguinte da primeira etapa.

O segundo passo, foi a aplicação destes questionários com as dezesseis (16) concluintes do curso de Pedagogia que se disponibilizaram em participar da pesquisa. Dividida em três turmas, referentes à área de atuação no estágio, sendo: Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, esta aplicação ocorreu em um dia da semana no qual as estagiárias estavam em orientação com os respectivos professores orientadores dos estágios.

Entrou-se em contato com os professores responsáveis pelos estágios, marcou-se um dia e um horário para que as aplicações ocorressem. Neste dia, foi feita uma breve apresentação da pesquisa às alunas, explicando a proposta

do tema e, logo após entregar os questionários, eram lidas, em voz alta, as perguntas para as estagiárias que, em seguida, respondiam às questões.

Na primeira aplicação, com a turma de EJA, durante a resposta aos questionários, surgiram conversas entre as estagiárias relacionadas ao assunto proposto, que diziam respeito às situações que ocorriam em suas salas durante o estágio. A professora orientadora, responsável por aquela turma, debatia, juntamente com as acadêmicas e, naquele momento, ocorreu uma conexão entre o tema proposto e a realidade vivenciada no estágio.

Com o surgimento deste novo elemento, durante as aplicações, alguns debates começavam a acontecer. Pensou-se, então, em utilizar um “diário de campo¹⁰” para registros dos assuntos debatidos e, também, registrar como acontecia cada aplicação.

Em alguns momentos, algumas estagiárias expressavam muita vontade para responder os questionários, trazendo vários diálogos e posições importantes no decorrer dessas intervenções com a turma, porém, escreviam pouca coisa do que relatavam oralmente. Em outros casos era diferente, durante o debate, pouco se posicionavam, mas na escrita do questionário, eram bastante instigantes nas respostas.

Segundo Triviños (1987, p. 8), Diário de Campo, é um importante instrumento para as pesquisas, pois:

[...] O diário de campo também é um instrumento de registro de pesquisa. As anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento[...].

Este processo de aplicação, com os passos de apresentação e explicação sobre o tema proposto, aconteceu com as três turmas. Sendo que nas três turmas ocorreu o acompanhamento do diário de campo, tentando compreender como estava acontecendo a reflexão das perguntas do questionário, ainda mais, com o fato de as estagiárias ainda estarem em sala de aula.

Após a aplicação dos questionários, realizou-se uma pré-análise,

¹⁰ Observamos que este instrumento serviu de complemento para o pesquisador e não propriamente como mais um meio de coleta de dados das estagiárias.

conforme a proposta de Bardin (2009, p. 5),

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Esta pré-análise constituiu-se em, primeiramente, ler as respostas dos questionários, extrair a essência destas diante dos objetivos traçados pelo tema e, logo após, realizou-se a interpretação dessas respostas pela pesquisadora.

A partir desta pré-análise, mantendo as mesmas três categorias descritas para o questionário, pensou-se em questões para a entrevista, que pudessem complementar as respostas realizadas no questionário.

2ª Etapa: Esta segunda etapa constituiu-se na elaboração de uma entrevista, aplicada para quatro alunas concluintes do curso de Pedagogia UFPel¹¹. Inicialmente, estimamos entrevistar seis estagiárias, duas de cada nível, entretanto, devido a alguns percalços, as entrevistas foram realizadas apenas com quatro estagiárias¹². O roteiro, o qual consta no apêndice 2, seguiu a categorização já existente no questionário, sendo: “I- Formação Docente”, “II- Concepção sobre a Inclusão”, “III- Papel do curso de Pedagogia na formação”. A entrevista semiestruturada foi constituída por onze perguntas.

Segundo Poupert (2010, p. 217), a entrevista “continua sendo uns dos melhores meios para aprender o sentido que os autores dão às suas condutas”, sendo assim, elas proporcionarão melhor compreensão sobre a conduta da formação dessas estagiárias para o aprofundamento sobre o tema abordado, sobre como foi a formação, o que pensam, como foi para a iniciação à docência – estágio final do curso – e como descreve Szymanski (2004) podem surgir

¹¹ Estas alunas serão denominadas de E1 a E4 e também responderam ao questionário.

¹² Os motivos pelos quais foi optado por entrevistar apenas quatro das seis estagiárias possíveis foram os seguintes: Na modalidade de educação infantil, apenas uma concluinte aceitou responder ao questionário, sendo, portanto, selecionada automaticamente para a entrevista; o outro motivo deu-se pelo distanciamento de tempo entre a aplicação dos questionários e a seleção das entrevistadas, como as estagiárias já haviam concluído o seu curso de Pedagogia, desse modo, algumas não se encontravam mais na cidade de Pelotas e não se dispuseram mais a participar da entrevista.

questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e de devolução, podendo ou não modificar o parâmetro inicial da entrevista.

Os critérios para a seleção dessas estagiárias para responderem à entrevista se resumiram, por contingências já explicitadas, ao aceite das estagiárias em participar e contribuir com a entrevista.

Na realização da entrevista, os objetivos da pesquisa eram explicados novamente às respondentes, pedindo a permissão delas para a gravação e para anotações complementares, quando necessário. Duas entrevistas foram realizadas na Faculdade de Educação, em uma sala silenciosa, em um horário escolhido pela estagiária para que ela sentisse o mais à vontade possível. As outras duas ocorreram no local de trabalho das estagiárias.

3ª Etapa: A terceira etapa constituiu-se na análise dos dados, tanto das entrevistas quanto do questionário realizado com as dezesseis (16) estagiárias do curso noturno de Pedagogia da UFPel 2016/2.

A análise dos questionários e das entrevistas, após ter os dados categorizados, foi baseada nos princípios de análise de conteúdo de Bardin (2009). Segundo esta autora,

a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens (p. 121).

Bardin (2009) propõe a análise dos dados seguindo três momentos, a saber: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Ainda segundo a autora, a “pré-análise” é:

a organização do material, quer dizer de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como corpus da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção (BARDIN, 2009. p. 75).

Nesta etapa da análise é o momento em que serão demarcados os conteúdos a serem analisados, formulando hipóteses pós leituras das respostas e da transcrição das entrevistas, tendo início uma elaboração de indicadores que

poderão facilitar a organização para a pré-análise a partir dos objetivos propostos para o tema deste estudo.

Após, seguindo as etapas de análise de conteúdo, vem a segunda parte, denominada “exploração do material”.

A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2009. p. 72)

Nesta etapa, a partir das hipóteses da pré-análise, começam a ser aprofundados os estudos e a compreensão para a interpretação dos dados coletados.

Por último, o “tratamento dos resultados”: a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (2009, p. 75) é:

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Nesta etapa dos estudos, a interpretação precisa passar por uma reflexão, juntamente com a intuição do que estes dados poderão anunciar na análise, podendo o pesquisador estabelecer relações com os estudos empíricos e teóricos que já foram aprofundados anteriormente.

A análise dos questionários foi realizada em duas etapas, iniciando por uma leitura geral de todos os questionários para reconhecimento do material, possibilitando familiarizar-se com o que as estagiárias estavam pensando, quais as suas colocações e perspectivas. Em seguida, foi realizada uma nova leitura, mais aprofundada dos questionários. Neste momento, ocorreu a extração de palavras-chave das respostas. A extração transcorreu em duas partes: A primeira, por marcações no material de pesquisa e logo após anotações de palavras que chamaram mais atenção da pesquisadora e que dessem indícios dos caminhos que as estagiárias utilizaram para compreenderem sobre o assunto, inclusão, e quais os pontos de vista de cada estagiária, quais as linhas de pensamento, que conceitos estavam descritos nas respostas, implicitamente,

baseado em suas perspectivas, vivências pessoais e principalmente acadêmicas.

Outra etapa, ainda sobre os questionários, aconteceu após a extração das palavras-chave e das peculiaridades mais pontuais de cada resposta das estagiárias: a leitura ampla. Dessa vez, focalizando alguns pontos importantes de cada questionário, procurando compreender o que as estagiárias escreveram sobre o assunto inclusão.

A leitura dos questionários se formalizou pontuando as categorias já existentes (I- Formação Docente, II- Sobre Inclusão, III- Papel do curso na Formação). Algumas estagiárias não estavam deixando clara a sua perspectiva diante de uma pergunta específica, a qual também era demarcada por uma categoria, já em outros momentos distintos, em outras categorias, algumas respostas iam se encaixando umas nas outras, o que favorecia a compreensão de uma pergunta específica. Esse procedimento, o qual pontuou as categorias, efetuou-se em todos os questionários de todas as estagiárias, da mesma forma.

Assim, com essas anotações mais detalhadas e peculiares dos questionários, as análises começaram a ganhar forma e as respostas começaram a ser esclarecidas, compreendendo assim, um pouco do que cada uma das estagiárias pensa sobre o assunto, quais as suas perspectivas diante da formação do tema e do curso em que realizaram e, a partir dessas anotações, as entrevistas passaram a ser um marco definidor do que realmente elas estavam compreendendo sobre os temas mencionados durante o questionário e a entrevista.

As entrevistas por sua vez, serviram como um suporte para melhor compreensão e detalhamento das respostas dos questionários, visto que as entrevistas eram mais profundas e mais pontuais. Ainda que o espaço entre as respostas dos questionários e as entrevistas tivessem sido significativamente importantes, para algumas o tempo decorrido entre a aplicação do questionário e a realização da entrevista reforçou o pensamento descrito nos questionários e, para outras, a condição atual, por estarem atuando ou por terem amadurecido seu processo de profissão, demonstraram estar mais realistas sobre a inclusão.

Acreditamos que este distanciamento entre o ser acadêmico, aluno, para

o ser profissional, atuante ou não, diferenciou o posicionamento de algumas entrevistadas.

Seguindo a mesma forma de tratamento de dados dos questionários, foram tratados os dados das entrevistas. Primeiro ocorreu a transcrição das entrevistas, logo após a leitura ampla com algumas anotações que mais chamaram a atenção e que pudessem complementar o que havia nos questionários, foram realizadas então, anotações mais precisas sobre cada uma das escritas, focando nas categorias e nos objetivos previstos neste estudo.

Como mencionado anteriormente, o diário de campo, foi utilizado como suporte de escrita e de recordação dos momentos em que surgiram alguns imprevistos, portanto, um complemento na escrita dos resultados e não como uma fonte principal e de extração para obtenção dos dados adquiridos.

Abaixo, a identificação das estagiárias conforme a denominação para cada uma, descrita pela autora.

Sistematização nominal das estagiárias

Respondentes dos questionários	Respondentes das entrevistas	Nível que realizaram o estágio
Q1		Educação de Jovens e Adultos
Q2	E1	Anos Iniciais
Q3		Educação de Jovens e Adultos
Q4		Anos Iniciais
Q5		Anos Iniciais
Q6		Anos Iniciais
Q7		Anos Iniciais
Q8	E2	Anos Iniciais
Q9		Educação de Jovens e Adultos
Q10		Educação de Jovens e Adultos
Q11		Educação de Jovens e Adultos
Q12		Educação de Jovens e Adultos
Q13	E3	Educação de Jovens e Adultos
Q14	E4	Educação Infantil

Q15		Educação de Jovens e Adultos
Q16		Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Dados extraídos da identificação das estagiárias participantes da pesquisa, adaptados pela autora, 2018.

4 FORMAÇÃO PARA ATUAR COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE AS ESTAGIÁRIAS NOS REVELAM

A partir da análise dos dados dos questionários, respondidos pelas dezesseis estagiárias e também das entrevistas realizadas com quatro dessas estagiárias, todas frequentando o estágio final do curso, distribuídas nas três ênfases que, segundo o PPP do curso, podem atuar, sendo elas: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, foram construídas as análises que, categorizadas, constituem este capítulo. Assim, apresentamos a análise por meio das três categorias norteadoras: “Formação Docente”; “Concepção sobre inclusão” e “Papel do curso na Formação”.

4.1 Formação Docente

Esta primeira categoria está volta para perguntas e respostas em que as estagiárias refletem sobre a sua formação docente diante do tema Educação Inclusiva. Os direcionamentos são relacionados à maneira de como as estagiárias conseguem observar e compreender a sua formação docente diante do tema inclusão, referenciando o curso de Pedagogia noturno, destacando pontos sobre a sua preparação para a atuação, a importância do curso e, neste quesito, podendo destacar pontos positivos e negativos do processo de formação.

Assim, das dezesseis (16) estagiárias, treze (13) relatam não estar preparadas para atuar em classes inclusivas. Ainda que estas estagiárias afirmem não estar preparadas, observa-se que para todas elas as responsabilidades deste fato são direcionadas para o curso de Pedagogia. Afirmam elas que este curso possui teoria, mas que não aprofunda e não disponibiliza de práticas que proporcionem uma melhor preparação das estagiárias para a sua atuação, neste caso, com classes inclusivas. Como

descreve duas estagiárias “O exercício na prática acontece apenas por opção minha, e não como grade curricular” (Q-8); “um pequeno estágio nessa área, contribuiria na nossa formação” (Q-15). Estes resultados são corroborados pelo estudo de Barbosa-Vioto (2013), no qual cinquenta e nove (59) formandos consideraram que o curso não os proporcionou suficientemente teorias ou práticas satisfatórias sobre inclusão.

Sabemos que esta dicotomia anunciada entre teoria e prática não é exclusiva do tema sobre inclusão, mas sim, uma reclamação recorrente nos cursos de formação de professores. Pimenta e Lima (2010), afirmam que esta premissa é popular, alegando que os cursos de licenciaturas não fundamentam teoricamente e tampouco possuem a prática como referência da fundamentação teórica, tornando-se, assim, falhos tanto na teoria quanto na prática, fazendo com que estes futuros professores se sintam “perdidos” no momento em que necessitam utilizarem teoria e prática durante o estágio docente. Ainda segundo o que diz Feldkercher (2010), não podemos separar teoria da prática, sendo esta, uma práxis do conhecimento.

Dentre as dezesseis (16) estagiárias, três (3) relatam estar preparadas para atuar em classe inclusiva. Este fato advém de uma já existência de práticas direcionadas à inclusão, uma no ambiente profissional, trabalhando diretamente com pessoas com deficiência, conforme podemos ver no relato de uma delas: “Participei de um projeto de extensão [...] Lá tivemos alunos surdos, cegos e atualmente tem-se um aluno autista. Este projeto me ajudou muito no que diz respeito a como incluir as pessoas. Não sei tudo, mas lá aprendi muitas coisas importantes”. (Q-7).

Duas (2) das três (3) estagiárias citadas anteriormente, relatam estar preparadas por terem participado de um projeto de extensão da Faculdade de Educação destinado para que as futuras Pedagogas possam, durante o seu período de formação, “experimentarem” o que é lecionar, como é planejar uma aula, como atuar com alunos que apresentam alguma especificidade em uma mesma classe. Assim, desenvolviam atividades durante a realização das aulas teóricas, podendo perceber quais eram as suas dificuldades e peculiaridades enquanto docentes. Este movimento foi descrito por um sujeito de pesquisa da

seguinte forma: *“Participo de um grupo de pesquisa e, a partir dele, também ingressei no projeto de Extensão Novos Caminhos, onde eu ministrava aulas para alunos com SD (Síndrome de Down) e deficiência intelectual. Todo este movimento me proporcionou a prática diante da inclusão e de todo o conhecimento adquirido nas disciplinas optativas, e o melhor de tudo isso foi a possibilidade de exercer a profissão docente ainda em formação na graduação”* (Q-8).

Já a entrevistada E-4 fala sobre a sua preparação da seguinte forma: *“A inclusão, ela se tornou uma prioridade nos meus estudos. [...] Me sinto preparada, pois sei que preciso observar meu aluno na sua dificuldade, na sua qualidade e nas possibilidades que ele tem”*. Observamos que esta entrevistada investiu e focou a sua formação nos estudos de inclusão, as demais que responderam ao questionário optaram por outras áreas do conhecimento como prioridade de seus estudos no decorrer da sua formação. Apesar dessa estagiária ressaltar a sua “preparação” para atuar em classes inclusivas, no decorrer de seu questionário, e até mesmo da entrevista, em alguns momentos, mostrou-se fragilizada quando o assunto era inclusão e alfabetização, por exemplo, levando em consideração que seu estágio foi em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental – anos iniciais –.

Sobre ter se dedicado ao estudo do tema inclusão, a estagiária (Q-8), afirma ter compreendido, desde o início da sua formação, a importância da educação inclusiva para uma boa atuação enquanto professora de uma turma heterogênea. Assim, como já mencionado pela mesma estagiária (Q-8), uma professora terá que *observar o seu aluno nas possibilidades que ele tem*, isso significa saber decidir quais as melhores atitudes e adaptações serão necessárias para que o aluno aprenda.

Segundo Mantoan (2015), os professores nunca estarão preparados totalmente para atuar na docência, pois sempre haverá o que aprender, o que sempre acarretará em um novo processo de ensino e aprendizagem. A mesma autora ainda realiza uma reflexão acerca da falta de comprometimento verdadeiro dos professores diante dos processos de inclusão dos alunos que dele necessitam. Mesmo que neste momento estejamos falando de professores

em formação inicial, ainda precisamos levantar reflexões deste comprometimento enquanto formação.

Ainda que a indagação “sente-se preparada?” tenha causado um impacto inicial nas estagiárias, ao responderem o questionário e principalmente à entrevista, indagando se precisariam utilizar teoria ou algum autor específico para responderem o que pensam sobre o assunto, percebe-se que o “sentir-se preparadas”, para as estagiárias, é ter um autor que defina o que é inclusão e estar em uma prática constante diante de alunos em processo de educação inclusiva, mesmo para aquelas que defendem uma inclusão voltada somente para as pessoas com alguma deficiência. Ao mesmo tempo que algumas estagiárias defendem que “na teoria à prática é outra”, elas se remetem a este “dito comum”, em quase todas as suas respostas.

Entre as treze (13) estagiárias que responderam não estarem preparadas e as três (3) que disseram estarem preparadas, todas referem-se à falta de prática existente dentro do Curso de Pedagogia. Para além dessa sinalização da falta de prática, as estagiárias acentuam a falta da prática escolar, a falta da vivência escolar, do contato direto com a escola e o que ela dispõe, de saber como é o dia a dia de uma escola, verdadeiramente.

Portanto, quando as estagiárias são questionadas sobre “estarem preparadas”, apesar de ser impactante, não quer dizer que no decorrer do curso de graduação em Pedagogia, as estagiárias não percebam que, em algum momento, a realização de planos de aula, seminários, confecção de algum material didático, atividades desenvolvidas em sala de aula e todos os complementos extracurriculares não façam parte de uma construção do seu ser docente, e que sem dúvidas, todos estes indicadores mencionados acima, integram todo um processo de formação teórico-prática distribuídas ao longo do curso.

Algumas estagiárias disseram que o contato prático com algumas escolas se deu pelo fato de aproveitarem algum trabalho desenvolvido nas disciplinas. A estagiária Q-2, explana a sua experiência através de uma disciplina optativa, ao encontrar a escola e compreender os espaços que existem nela, neste caso, espaços para inclusão.

Nesta prática, a estagiária não exerceu nenhuma atividade diretamente com os alunos de inclusão de uma sala de recursos, mas fez uma conversa com a psicopedagoga responsável pelos alunos daquela escola. Em decorrência desta conversa, com as histórias reais explanadas por esta profissional, a estagiária consegue compreender a fala daquela profissional. Assim, a estagiária não executou a função da psicopedagoga, mas compreendeu o funcionamento daquele espaço, demonstrando que ela não precisou necessariamente estar executando a tarefa de psicopedagoga para compreender o que ela realiza naquele espaço. Entendemos que este tipo de atividade se constitui em atividade prática também, uma vez que possibilita ao aluno estabelecer a relação entre teoria e prática, ressignificando o conhecimento que tinha a *priori*.

Ao analisarmos o PPP do curso, onde consta a disciplina Teoria e Prática Pedagógica VII¹³, observamos que esta deveria dispor de momentos teóricos e práticos, entretanto as estagiárias descrevem que ocorre apenas o momento teórico e, ainda assim, de forma introdutória e pouco aprofundada.

Ainda que durante a graduação, as Pedagogas em formação não consigam identificar atividades relacionadas às práticas que acontecem ao longo do curso, tais como: realização de planos de aula, planejamento de atividades sobre determinado assunto, a realização de seminários para as disciplinas, momentos nos quais as alunas precisam estudar, planejar e executar uma “apresentação” que podem ser associadas a uma aula ministrada, quando questionadas sobre preparação para atuar em classes de Educação Inclusiva, treze (13) estagiárias referem-se à uma prática desconhecida e não exercida. Identificam sempre um único momento como "prática", o último semestre, no estágio final do curso de Pedagogia. Para as estagiárias, este último semestre, no qual ocorre o estágio propriamente dito, é o único momento em que elas são as protagonistas desta prática escolar. Para elas, é apenas neste ensejo do curso que se realiza uma prática docente, excluem todas as outras circunstâncias que lhes foram designadas ao longo do curso.

Ainda que no oitavo semestre exista a disciplina de Docência

¹³ Neste PPP, como descrito no item 9.3- *Prática como componente curricular*, constam outras disciplinas de Práticas Educativas, que também deveriam ter créditos práticos.

Compartilhada, a qual diz respeito à observação do dia a dia escolar, momento em que as estagiárias deverão acompanhar a professora titular de uma turma a qual, normalmente, não será a turma em que será desenvolvido seu estágio de docência no próximo semestre; as estagiárias não entendem tal atividade como prática por ser em uma turma diferente da turma que será acompanhada durante o estágio. Há casos em que a professora acompanha a turma e a estagiária realiza o seu estágio com a mesma professora e com a mesma turma, porém este não é um fato recorrente.

Sem dúvida, o entendimento do que é teoria e do que é prática tem se mostrado muito limitado e não é uma prerrogativa das estagiárias do curso de Pedagogia. Desta forma, entendemos que cabe também aos cursos de formação abordarem e dirimirem tal questão. É admissível que o aluno entre em um curso pensando de determinada maneira, mas inconcebível que ao término deste curso, continue com uma visão simplificada e restrita sobre questões fundamentais.

Sobre as disciplinas que lidam com o tema inclusão, das quais o curso oferece, todas as estagiárias alegam que estas disciplinas, sejam elas obrigatórias ou optativas, são de extrema importância para o contato inicial do assunto. Com a diferença de que a obrigatória não dispõe de prática em nenhum momento e algumas optativas levam os alunos ao campo de conhecimento e permitem um aprofundamento mais efetivo.

Na disciplina obrigatória que se refere à Teoria e Prática Pedagógica VIII, – uma abordagem da Educação Especial no currículo –, normalmente são tratadas algumas deficiências de maneira ampla, sendo proposto um seminário, em que cada grupo se torna responsável por uma determinada deficiência, realizando pesquisas e trabalhos de campo para buscar mais informações sobre o assunto e apresentar aos colegas. Apesar disto, a maior parte das alunas não identificou essa atividade como prática, afirmando, portanto, que a disciplina era unicamente teórica. Observamos que para elas, a prática está exclusivamente relacionada a uma atuação, uma ação na escola.

Ao ouvirmos as entrevistadas, fica evidente que o curso disponibiliza a base inicial sobre o tema inclusão, principalmente diante das disciplinas

obrigatórias, que foram aludidas como fundamentais para o conhecimento de algumas estagiárias, as quais antes desta disciplina, por exemplo, não obtinham conhecimento sobre o assunto inclusão. Este fator foi relatado por uma das estagiárias em sua entrevista, ao falar da sua formação docente: *“A teoria me auxiliou sim, porque na verdade, toda a base que eu tenho sobre esse assunto foi através desta disciplina, mas é claro que eu gostaria que fosse um pouco mais profundo.”* (E2).

Lima (2009), quando faz uma analogia da metáfora da árvore, afirma:

O referencial teórico, como as raízes, sustenta e alimenta o projeto de articulação com a prática dos formadores e formandos, constituindo as bases do Estágio, como parte do projeto político/ pedagógico do curso. Assim, as atividades desenvolvidas derivam de uma concepção de professor como intelectual em processo de formação. (p. 45)

À vista disso, a teoria serve como uma “base” para que possamos desenvolver nossa prática com mais instrução, tanto no estágio quanto durante a profissão. Quando a estagiária, menciona que toda a base teórica que ela sabe foi conquistada através da disciplina obrigatória, compreende-se que, neste caso, o curso cumpriu o seu papel de oferecer a base teórica para que, logo após, possam ser desenvolvidos mais conhecimentos teóricos e científicos sobre o assunto.

Com relação à disciplina optativa, a entrevistada E3 afirma: *“eu fiz uma disciplina que foi educação inclusiva (optativa), foi bem legal, porque eu tive o contato, conversei com a orientadora, psicopedagoga da escola, conversei tudo o que eu queria, tive contato com as escolas, foi muito legal... Legal se essa disciplina fosse, sabe, obrigatória, aí a gente ter esse contato na escola sabe? Ter essa troca, né? Essa disciplina me trouxe muito mais do que o livro, o caderno”*. A partir do relato dela, podemos observar que houve uma compreensão melhor dessa aluna diante da disciplina que para ela, diferenciou-se das demais. Para a estagiária, foi uma mistura visível de teoria e prática atrelada em uma única disciplina.

Todas afirmam que o curso de Pedagogia “introduz” o assunto sobre inclusão, ao mesmo tempo que reconhecem a importância deste tema no currículo, constatando, como já observado, que poderia haver mais disciplinas sobre o tema. Estes destaques também foram mencionados pela pesquisadora

durante as aplicações dos questionários e registrados no diário de campo, podendo ser um alerta, ou pelo menos, um fator a ser considerado na organização curricular do curso de pedagogia.

A seguir, o subcapítulo intitulado “Concepção sobre inclusão”, nos remete aos termos, conceitos, autores e o que as estagiárias, na perspectiva delas, nos relatam sobre o que é inclusão. Trazendo escritas e falas sobre o que elas pensam diante do tema e da sua formação.

4.2- Concepção sobre inclusão

Partindo de estudos sobre os autores, referenciados nesta pesquisa, reestruturamos um conceito de Inclusão. Sendo, Inclusão a inserção de toda e qualquer pessoa, possuindo ou não uma deficiência física ou não visível, como dificuldades na aprendizagem, ou seja, que necessite de um atendimento diferenciado e estimulador naquele determinado tempo que estará em processo de inclusão. Este conceito inclui-se na escola, em casa, na sociedade.

Durante a análise da categoria, um fator que pode contribuir para a relevância das respostas descritas pelas estagiárias, nas quais a afirmação que Inclusão se refere, apenas, a pessoas com uma deficiência física ou intelectual, é o direcionamento que a disciplina obrigatória possui no curso de Pedagogia, tendo como peculiaridade a Educação Especial, a qual foca, especificamente, em pessoas com deficiência.

Mazzota (1996, p. 11) define a Educação Especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Embora o autor mencione que a Educação Especial substitui os serviços educacionais comuns, isso restringe o atendimento para as crianças e jovens que são diferentes da maioria das crianças. A disciplina obrigatória – TPP VII –, focaliza seus estudos nas características dessas crianças e jovens que são

diferenciados em suas aprendizagens.

Assim, a Educação Inclusiva, definida por Sasaki (1998, p. 8) é:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Pode-se perceber que no próprio discurso de escrita das estagiárias ainda não é clara esta diferenciação, ou ainda, relacionam uma inclusão apenas às pessoas com deficiência ou às que apresentem um laudo médico.

Dentre as dezesseis (16) estagiárias, oito (8) aproximam-se de um conceito de inclusão. Trazemos dois posicionamentos: *“A educação inclusiva para mim é dada quando nenhum tipo de discriminação acontece na sala de aula, todos são respeitados, são inseridos e constrói conhecimento juntos de acordo com as suas características e dificuldades.”* (Q-15). Da mesma forma, acontece com a estagiária Q-5: *A educação inclusiva é aquela que acolhe e busca perceber e atender as necessidades de todos os sujeitos alunos de acordo com as suas especificidades em salas de aulas comuns.*

Conforme Selau (2007, p. 24):

A Educação Inclusiva é sinônimo de que todas as crianças, independentemente de quais forem às necessidades que possam apresentar, ou mesmo aquelas com altas habilidades, devam estar na mesma sala de aula, tendo acesso ao ensino formal. Todas devem participar do processo educacional tradicionalmente conhecido, sem separações.

Ainda que já existam conceitos sobre inclusão desenvolvidos por autores que estudam o tema, nenhuma estagiária utilizou autores de referência como base inicial para a formulação de suas respostas. Percebemos que mesmo as três estagiárias que já realizaram alguma atividade envolvendo a inclusão, bem como aquelas que realizaram as disciplinas optativas, não utilizaram tais referenciais, tampouco aprofundaram de maneira significativa, suas respostas.

Entretanto, oito (8) estagiárias que conseguiram aproximar-se mais do conceito de inclusão, deixam implícita argumentações de autores referenciais em Educação Inclusiva. Como, por exemplo, nos mostram os relatos de duas delas:

“A educação inclusiva é aquela que acolhe e busca perceber atender as necessidades de todos os sujeitos, alunos de acordo com as suas especificidades em sala de aula comum.” (Q5) e “Educação Inclusiva é aquela que procura incluir todas as pessoas, independente de ser pessoas com deficiência ou não. É preciso que nós professores estejamos preparados para incluir nossos alunos na sociedade. Claro que não adianta termos uma grande preparação acadêmica se a escola não tiver os recursos necessários” (Q7). Dessa forma, percebemos que as duas estagiárias referenciadas, Q5 e Q7, baseiam-se nos estudos de Figueiredo (2015, p. 143), a qual diz que:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Ainda durante a entrevista, duas (2) estagiárias conceituam o que é inclusão a partir de pontos diferenciados. A entrevistada E1 afirma: *“ [inclusão] é tu trazer, ele mais pro meio social, é o contato, é o desenvolvimento, é um processo. É o aluno conseguir [se] desenvolver. Não como aluno, mas como ser, é ele atar um tênis, é uma coordenação motora, é ele ser melhor, não é caderno cheio.”* Assim, vemos que para esta estagiária, a educação inclusiva é voltada para um meio social, no qual o aluno precisa estar integrado na escola e não necessariamente ele precisa alfabetizar-se naquele espaço. Se ele consegue conviver naquele espaço, se ele consegue desenvolver habilidades motoras ou que possibilitam auxiliá-lo de alguma forma no seu desenvolvimento pessoal, ele está sendo incluído de maneira social e sendo preparado para o mundo em sociedade, através de suas habilidades.

O autor Sasaki (2006), além de demarcar as fases da inclusão, também faz uma reflexão sobre os ambientes sociais onde as pessoas com deficiência estão incluídas, como no trabalho e no lazer. Dessa forma, é de extrema importância a socialização das pessoas com deficiência em todos os lugares, porém, o ambiente escolar é um ambiente que propicia que a socialização aconteça em conjunto com o aprendizado. Aliás, para além de apenas uma

socialização, ela deveria priorizar um ensino de qualidade para todas as pessoas; alunos que estão em um processo de inclusão na escola ou aqueles que possuem alguma dificuldade no seu processo de aprendizagem e, como consequência desta prioridade, a socialização aconteceria mais naturalmente.

Para a estagiária E2 *“a inclusão ela vai além do ato da professora em sala de aula, é um trabalho em conjunto de toda a comunidade escolar, é um processo além de um laudo, para além de um recurso financeiro, ele não acontece sozinho, eu tenho que observar a criança. É muito complexo.”* Corroboramos o que disse a estagiária E2 juntamente com estudos da autora Mantoan (2015) sobre a inclusão ser muito complexa, pois é preciso trabalhar, dialogar com todos que estão envolvidos com a inclusão; sejam autores estudiosos do tema, pessoas que vivenciam a inclusão, professores, equipe diretiva e também os pais que estão envolvidos neste ambiente escolar, a comunidade que está no entorno desta escola, os funcionários que a escola possui, dentre tantos outros. Como o processo de inclusão ocorre dentro da escola, é fundamental que este ocorra de maneira menos “sofrida”.

Acreditamos que se o processo de inclusão destes alunos, possuidores de um laudo médico ou não, fosse um compromisso de todos que participam da escola, este processo, sem dúvidas, seria menos doloroso, tanto para o aluno que está sendo incluído quanto para os profissionais e funcionários que trabalham com ele. Quando uma pessoa se torna aluno de uma escola, a escola deveria torna-se responsável por ele. Ao lembrarmos das fases da inclusão, descritas por Sassaki (2006), defendemos que estamos em uma transição da segunda fase, segregação institucional, para a terceira, integração. Diante do que temos observado nas pesquisas e vivências com o tema, não consideramos pertinente considerar que a fase da inclusão esteja contemplada, muito menos falar em inclusão irrestrita.

Existem alunos que não estão efetivamente incluídos apenas por estarem no mesmo ambiente de outros alunos. Isso é o que chamamos de Integração. Para ocorrer uma inclusão é preciso mais do que uma inserção desses alunos na escola. É preciso trabalho em conjunto dos professores e equipe diretiva, realizar atividades que possam favorecer os alunos em inclusão, dentre outros

fatores importantes para que ocorra uma inclusão escolar, como por exemplo, o olhar diferenciado do professor para aquele determinado aluno, não o comparando com os demais alunos, mas equiparando-os, bem como todos os seus alunos.

Cabe destacar que entre quatro (4) acadêmicas que se aproximaram do conceito de inclusão, percebemos traços e concepções semelhantes e muito características da fala de uma das professoras responsáveis pela disciplina¹⁴ do VII semestre intitulada Teoria e Prática Pedagógica – Educação Especial. Seguem algumas destas concepções: *“Na educação inclusiva devemos nos adaptar para receber esse aluno e não esperar que o aluno se adapte ao que nós queremos”* (Q4). Na mesma linha de descrição, para a estagiária Q14: *“aquela em que a escola se adapta as necessidades do aluno, não o contrário”*. Esta mesma estagiária (na entrevista, identificada como E2), ao ser entrevistada retoma a mesma fala, utilizando os mesmos termos, ressaltando ainda, que foi o que mais fixou da disciplina obrigatória sobre o tema inclusão da qual participou.

Interessante notar que encontramos em Carvalho (2004) a mesma ideia defendida pela professora é referida pelas estagiárias, apesar destas não mencionarem a autora. Diz Carvalho (2004, p. 113): *“A inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se à disposição do aluno”*.

Ainda que quatro (4) estagiárias se referenciem diretamente à fala da professora responsável pela disciplina obrigatória daquela turma, tanto na descrição do questionário quanto nas entrevistas, compreende-se que a fala, a postura e a compreensão da professora responsável pela disciplina de inclusão para esta turma tornou-se significativa ao ponto de ser referenciada de maneira direta, por algumas estagiárias.

É importante destacar que algumas das estagiárias participantes desta pesquisa realizam a disciplina obrigatória de Educação Especial do VII semestre (TPP VII), com a "professora W", referenciada anteriormente como sendo a responsável pela disciplina, mas também, houve estagiárias que realizaram a

¹⁴ Chegou-se a essa conclusão através de conversas informais com alunos de diferentes semestres do curso e também a partir da própria experiência da pesquisadora enquanto aluna da referida professora.

mesma disciplina com outra "professora Y". Esta troca de professoras ocorreu devido a um concurso específico na área de Educação Inclusiva que aconteceu no ano de 2013. Dessa forma, algumas estagiárias realizaram esta disciplina com professoras diferentes, com estudos diferentes, planos diferentes por possuírem formação e concepções diferenciadas sobre o tema inclusão. Ainda que algumas tenham realizado a disciplina optativa com a "professora W" e tenham realizado a disciplina obrigatória com outra professora, alguns conceitos fundamentais característicos da "professora W", pareceram estar enraizados nos discursos das estagiárias. Segue o que foi dito por uma estagiária, *"foi o que aprendi na disciplina ou toda a ideia que tenho sobre o assunto, foi adquirida durante a realização da mesma [referindo-se a "professora w"]"* (Q14).

Entre as outras oito (8) estagiárias que se aproximam mais de um "conceito" de inclusão, três (3) apoiam-se em exemplos do que deve ou não ser feito para conseguirmos incluir os alunos na escola. Segue como referência a estagiária Q16 *"É o aluno realmente estar ali incluído e não só estar ali estático fazendo outra atividade e não a mesmas dos demais colegas ditos normais. E não estar apenas integrado na turma"*.

Outro fator importante que apareceu com uma frequência bastante significativa nesta categoria foi que, das dezesseis (16) estagiárias, oito (8) associam a educação inclusiva a pessoas que possuem uma deficiência, como exposto pela estagiária Q3 *"Incluir todos os deficientes"*. Apesar de ter sido muito breve e objetiva em suas palavras e não ter conceituado o que é inclusão, deixa claro que está relacionada a pessoas com deficiência.

Ainda que seja comum associarmos inclusão apenas a pessoas com deficiência, já existe na literatura autores que defendem uma inclusão para todos "irrestrita", como é o caso da autora Mantoan (2013a). Para esta autora a inclusão diz respeito a todos, já que qualquer pessoa, a qualquer momento, pode passar por um processo de inclusão, seja por possuir alguma deficiência física ou intelectual, seja por alguma dificuldade de aprendizagem ou ainda por um processo de adaptação por estar em algum local diferenciado da sua de origem. Como por exemplo, um aluno que sai do Sul do país e se muda para o Nordeste, encontra-se em um processo de inclusão daquele determinado lugar, escola,

mesmo que ele não apresente algum nível de dificuldade de aprendizagem ou deficiência visível, física, intelectual ou ainda, agregada a um laudo médico.

Para Carvalho (2004), sobre Educação Inclusiva deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção. Entender que somos diferentes; essa é nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, sentimos com intensidades diferentes, agimos de formas diferentes. Tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. Pensar seriamente na prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos alunos e valorizá-la.

Para acontecer a educação inclusiva, não há distinção entre os alunos, pois todos são diferentes, assim, é preciso compreender o aluno no seu individual e incluí-la no contexto amplo da escola. A autora ainda ressalta o aspecto emocional do aluno em processo de inclusão e dos demais colegas e professores, que permita que este aluno se integre social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Assim, a educação inclusiva, perpassa toda a escola em um trabalho em conjunto tanto dentro da escola quanto em toda a comunidade que faz parte desta escola.

Destas oito (8) estagiárias que associam educação inclusiva com pessoas com deficiência, apenas uma (1) associa, ainda, inclusão com doença, diz ela: *“realizei uma disciplina que [...] tratou um pouco de algumas doenças como: autismo, Síndrome de Down, TDH, entre outras”*. (Q-6). Esta percepção norteou respostas e discussões no decorrer das análises, o que fez com que este dado fosse significativo para a análise total do conteúdo aqui apresentado, bem como a diferenciação entre inclusão, educação inclusiva, doenças, pessoas com deficiência.

Embora existam autores que estudem as "deficiências" relacionadas à inclusão, e demonstrem que elas não são doenças e sim Transtornos, Síndromes que podem causar alguma alteração genética e acarretar a deficiência, é muito comum o uso do termo "doença" no senso comum.

Mantoan (2013b) defende a inclusão total e irrestrita dos alunos na escola regular. Para a autora é preciso incluir todos os alunos nas escolas,

independentemente de seu grau de deficiência ou motivo pelo qual está em processo de inclusão, proporcionando práticas que beneficiem estes alunos, dando-lhes acessibilidade para permanecerem no ambiente escolar.

Ainda para algumas estagiárias é fundamental um trabalho em equipe para que a inclusão aconteça verdadeiramente na escola. Esta questão também inclui a escola estar preparada para receber alunos em inclusão. Para isso acontecer, segundo as estagiárias, as escolas precisam estar adaptadas, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A entrevistada E4 ressalta a importância do trabalho em grupo para haver inclusão, da seguinte forma: *“a inclusão, ela vai para além do ato da professora em sala de aula, conta com o diretor, com o porteiro da escola, com os pais, é um trabalho em conjunto que é de toda a comunidade escolar [...]”*.

Para Mantoan (2013a), o trabalho em equipe, para que a inclusão possa acontecer verdadeiramente, deve reunir o trabalho do diretor, dos professores e dos funcionários da escola trabalhando em prol do atendimento a todos os alunos. Somente assim poderemos pensar em uma inclusão escolar. Para que tudo isso aconteça, Carvalho (2005) acredita que a melhor maneira de concluir este trabalho em equipe seja a formação continuada.

Assim, existem autores que estudam sobre educação inclusiva e alguns foram referenciados no decorrer do texto. Mas com relação às entrevistadas, observou-se diversas maneiras de compreender e conceituar inclusão, recorrendo minimamente ao referencial existente.

Dessa forma, podemos dizer que as estagiárias possuem uma compreensão sobre o tema proposto e, quando questionadas sobre a sua concepção sobre educação inclusiva, é indispensável relatar que todas elas refletem sobre o tema, seja baseando-se na experiência obtida em alguma disciplina, seja através de experiências vivenciadas. O que se pode compreender ainda é que o curso inseriu, de alguma forma, uma base inicial sobre o assunto no contexto de estudos das estagiárias participantes desta pesquisa e acredita-se que em todas aquelas que realizam o curso de Pedagogia da UFPel.

4.3 O papel do curso de Pedagogia na formação

Nesta categoria, as estagiárias relataram a sua perspectiva sobre o papel do curso na sua formação para a Educação Inclusiva.

No curso de Pedagogia Noturno da UFPel, são evidenciadas duas disciplinas obrigatórias referentes à Educação Inclusiva, regidas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. A primeira: Teoria e Prática Pedagógica VII (TPP VII), que aborda fundamentos da Educação Especial anunciado como uma disciplina que:

analisando sua constituição como campo de saber sobre as alteridades deficientes. Problematiza os significados da normalidade e os discursos que produzem o “outro” e o “mesmo” na Educação. Analisa as recomendações e proposições da Política de Educação Inclusiva e suas implicações nas práticas educacionais nos espaços escolares. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 39)

A segunda, Práticas Educativas VIII (PE VIII), abordando o estudo de Libras, segundo o PPP do curso de Pedagogia, “PE VIII – Este bloco visa instrumentalizar o licenciando para receber alunos com deficiência auditiva (Módulo de Libras).” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 40)

Ainda descritas no PPP do curso de Pedagogia, encontram-se as disciplinas optativas, referidas da seguinte forma: “O que caracteriza as disciplinas optativas oferecidas pelo Curso são temas considerados importantes de serem agregados à formação da licenciada em Pedagogia que não estejam contemplados nas disciplinas obrigatórias.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 17-18) No PPP consta apenas a disciplina Pesquisando Síndrome de Down.

Por outro lado, é anunciada por algumas estagiárias, a disciplina Educação Inclusiva-Pedagogia da Diferença, a qual não consta no PPP do curso, com características diferenciadas das demais. Conforme diz a professora responsável pela disciplina, pode ser considerada uma complementação mais aprofundada da disciplina obrigatória ou, ainda, direcionada para os estudos do Espectro Autista. Mesmo que não mencionada no PPP do curso, por encontrar-se como uma disciplina universal, torna-se “optativa” para todos os cursos. A disciplina de Libras I também oferece uma sequência de estudos. Outras

possibilidades são Libras II e Libras III, sendo estas disciplinas estudos mais avançados sobre o tema em específico, sem abordagem de estudos em outras áreas.

Assim, das dezesseis (16) estagiárias, treze (13) delas¹⁵ informam, através dos questionários, terem realizado apenas uma (1) disciplina obrigatória (TPP VII) e, três (3), Q2, Q8 e Q15, relatam terem realizado duas (2) disciplinas obrigatórias (TPP VII e Libras). Entretanto, apesar de treze (13) estagiárias terem mencionado ter realizado apenas uma (1) disciplina obrigatória, todas realizaram, pelo menos duas (2) obrigatórias, já que Libras também é uma disciplina obrigatória.

Das dezesseis estagiárias, dez (10)¹⁶ relatam ter realizado apenas uma (1) disciplina optativa sobre Educação Inclusiva. E seis (6)¹⁷ mencionam não ter realizado nenhuma disciplina optativa. A estagiária Q5, ao mencionar ter realizado uma disciplina optativa, refere-se à disciplina de Libras I, sendo esta obrigatória no currículo do curso, como dito anteriormente.

Outras quatro (4) estagiárias, explicam que ao realizarem disciplinas optativas, tiveram oportunidade de aprofundar o assunto inclusão e realizarem alguma prática, como exposto pela estagiária Q2, relatando sobre a disciplina optativa que realizou “[...] *ela também proporcionou visitar o ambiente escolar e pude ter experiências em uma escola preparada para alunos com necessidades especiais.*”

Podemos perceber que algumas alunas podem desconhecer o currículo do curso, pois não percebem a diferença entre as disciplinas que são obrigatórias e as que são optativas. A disciplina de Libras é obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura, segundo Regulamenta a Lei nº 10.436¹⁸, e para Q5: “*foi uma disciplina muito interessante para conhecer outra cultura e outra forma de linguagem que não seja apenas a que utiliza sons vocálicos. Contribuiu para a valorização e o reconhecimento da cultura surda.*” Algumas hipóteses podem justificar os motivos de apenas três (3) estagiárias citarem Libras como

¹⁵ Q1, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14 e Q16.

¹⁶ Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q8, Q10, Q11 e Q12.

¹⁷ Q6, Q7, Q13, Q14, Q15 e Q16.

¹⁸ Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

obrigatória. A primeira, diz respeito ao fato de Libras estar sob a responsabilidade de outra área¹⁹ e, portanto, de professores estranhos ao Curso. A segunda, por Libras ser uma língua e abordar especificamente o ensino de sinais.

Das dezesseis (16) estagiárias, seis mencionam não terem realizado nenhuma optativa sobre o tema inclusão. Destas, três esclarecem que não tiveram disponibilidade de horário com as disciplinas, pois trabalham, como afirma a estagiária Q15: *“até me inscrevi em uma, mas acabei trocando, pois, estudo a noite e trabalho de dia e tenho pouca disponibilidade de horários.”* A indisponibilidade de horário também foi mencionada durante a entrevista da estagiária E4: *“Gostaria de ter aprofundado mais sobre o assunto, não foi possível pois trabalho todo dia e também não dava certo os horários.”*

Os cursos noturnos possuem uma característica diferenciada, pois para quem trabalha, por exemplo, não possibilitam, via de regra, que seus acadêmicos complementem os estudos em contraturno do curso.

O curso de Pedagogia noturno da UFPel não tem optativas específicas para este turno. As optativas são universais para ambos os cursos, diurno e noturno, e, além disso, algumas optativas, inclusive de educação especial, tem sua oferta concentrada no período matutino ou vespertino, ainda que seja ofertada no período noturno. Também as atividades extracurriculares, são ofertadas, na maioria das vezes no turno diurno.

Das dez (10) estagiárias que apontam terem realizado pelo menos uma disciplina optativa, oito (8) realizaram a disciplina, “Educação Inclusiva - Pedagogia da diferença”, disciplina que é uma continuação da obrigatória de Teoria e Prática Pedagógica VII, como já mencionado anteriormente. E, dependendo da professora que assume a disciplina, ainda pode abordar os estudos sobre Transtorno do Espectro Autista. As estagiárias relatam que procuraram esta disciplina para aprofundar os conhecimentos já existentes e que a disciplina atendeu às expectativas. A estagiária E1, ressalta ainda que a formação de uma das professoras da disciplina é em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e esse fato fez diferença, pois

¹⁹ As disciplinas de Libras são ofertadas pela unidade do Centro de Letras e Comunicação, da UFPel.

aprendeu muito com ela, por ser formada e licenciada na área.

A aluna Q9, a qual realizou a mesma disciplina, porém com o foco nos estudos sobre Transtorno do Espectro Autista, também menciona: *“Na verdade eu cursei primeiro a optativa, mas elas tiveram o mesmo conteúdo com a diferença que a optativa se aprofundou no TEA”* (Transtorno do Espectro Autista). Assim, pode-se compreender que a disciplina optativa possui dois vieses, dependendo de que professor irá ser responsável por ela. Ainda que as duas vertentes sejam importantes para a formação das estagiárias, dependendo com qual professor e qual o foco que a disciplina é realizada, possuirá uma diferença no resultado final. Pensando que a mesma graduanda não poderá realizar a disciplina com as duas professoras diferentes, também analisamos que algumas lacunas sobre determinada ênfase, existem.

Ressaltamos que as atividades extracurriculares também são importantes para a formação das estagiárias, podendo ser uma fonte de aprendizagem e de conhecimentos individuais ou coletivos, como nas trocas de saberes. Entretanto, das dezesseis (16) estagiárias, nove (9) revelam não ter participado de nenhum projeto, evento ou outras atividades sobre inclusão. Destas, três (3) alegam indisponibilidade de horários, pois trabalham todo o dia, como descrito pela estagiária Q16 *“Não [cursei optativa]. Porque não disponho de tempo, e não moro em Pelotas, mas talvez terminando a Graduação procure algo sobre o assunto”*. Embora não tenha procurado enquanto graduanda no curso de Pedagogia, a estagiária menciona que irá procurar posterior a formação, o que pode ser um indicativo de que acredita que a formação não acaba no período de graduação, mas que irá seguir durante a sua profissão docente.

As sete (7) estagiárias que realizaram atividades extracurriculares afirmam terem participado de palestras sobre inclusão, algumas na Faculdade de Educação ou em outra unidade da Universidade, e outras fora do âmbito acadêmico. Como descrito pela estagiária Q9: *“Participei do ciclo de debates sobre inclusão em 2015 com palestras e filmes”*. E também pela estagiária Q3: *“Participei de palestra com depoimentos dos responsáveis dos deficientes, em Bagé”*. Nestas duas descrições de diferentes estagiárias, podemos observar que

de alguma maneira elas investiram nas suas formações para Educação Inclusiva, envolvendo formações em outras cidades que não somente em Pelotas e dentro da Universidade.

Uma das estagiárias, Q12, que não participou de atividades extracurriculares, diz ter investido em seus estudos de uma forma mais individual e autônoma por meio de leituras e estudos. Este fato demonstra preocupação com a sua formação, utilizando outras estratégias para a sua aprendizagem e complementação da formação.

Das dezesseis (16) estagiárias, três (3) delas, sendo estas Q4, Q8, E3, afirmam que mesmo sendo alunas do noturno, realizaram atividades práticas extras sobre o tema inclusão, sendo que duas (2), Q4 e Q8, participaram de um projeto de extensão sobre inclusão da Faculdade de Educação, e uma (E3) de um projeto de extensão fora da Faculdade. As estagiárias Q4 e Q8 descrevem que foram bolsistas de um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação, cujas atividades aconteciam com pessoas com deficiência, atuando na alfabetização destes alunos.

Somente três (3) estagiárias, Q4, Q8 e E3 evidenciam que atuaram em projetos de extensão com pessoas que possuem alguma deficiência, e que no decorrer das respostas. As estagiárias Q1, Q4, Q13/E3 e Q14 mencionam já atuarem em escola, seja como professoras ou como as estagiárias. As estagiárias Q2, Q3 e Q9 mencionam ter exercido outras funções como auxiliar, funcionária ou secretária, as quais possuem, de alguma forma, o contato com crianças, jovens ou adultos com alguma dificuldade de aprendizagem ou em processo de inclusão, tendo a oportunidade de poder vivenciar as experiências do que realmente acontece na escola, durante a sua formação docente. Oito (8) delas²⁰ relataram não possuir experiências.

Assim, segundo Garcia (1995), a formação pessoal perpassa desde a trajetória de vida de cada professor até a sua formação inicial. Dessa forma, fica evidente que cada profissional, neste caso, professor, é o principal responsável pela sua formação. De modo que pode optar em investir em diferentes formas de aprendizagem e conhecimentos ao longo da sua formação acadêmica.

²⁰ Q5, Q6, Q7, Q10, Q11, Q12, Q15 e Q16.

A formação das estagiárias não inicia somente nos cursos de formação como bem ressalta Garcia (1995), quando descreve sobre as três fases de formação dos professores: autoformação, heteroformação e interformação; bem como ela não termina quando o curso de graduação acaba, fato mencionado pela estagiária Q16, a qual diz: “*terminando a Graduação procurarei algo sobre o assunto [inclusão]*”.

Carvalho (2005) defende que para uma educação ser efetiva e de qualidade é preciso que os professores invistam em uma formação continuada. Essa formação irá complementar a formação pessoal, individual de cada professor e será refletida em sala de aula diante de todos os alunos. Na concepção de Carvalho (2005), a educação inclusiva nasceu como realidade, não sendo mais admissível ignorá-la, sendo necessário haver uma reconsideração da escola, deixando de lado o padrão do aluno ideal e buscando a aceitação do diferente. O autor complementa que “somos diferentes e queremos ser assim e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideais. Somos iguais no direito de sermos inclusive, diferentes” (CARVALHO, 2005, p. 23). Quando um professor realiza uma formação continuada ele está se beneficiando a partir dos conhecimentos adquiridos e, também, beneficiando os mecanismos de ensino e aprendizagem de seus alunos.

A visão das estagiárias sobre a sua formação no curso de Pedagogia para lidar com a inclusão, foi expressa da seguinte maneira: das dezesseis (16), sete (7) dizem da necessidade em ter uma teoria mais aprofundada e práticas que efetivem os seus conhecimentos. Dizem elas: “*Mais estudos sobre o tema*” (Q1); “*[...] aulas práticas realistas e não fictícias*” (Q4); “*Participação de cursos de formação*” (Q5); “*[...] aprofundamento que tive, entre teoria e prática em diferentes deficiências*” (Q8); “*A prática e o estudo é o que vai proporcionar os meios e o conhecimento para realmente tornar esse processo de inclusão efetivo*” (Q10); “*Gostaria de ter tido oportunidades de proximidades com pessoas com deficiência*” (Q14); “*Aprender mais sobre a prática, talvez um estágio*” (Q15).

Quatro (4) estagiárias, responsabilizam o curso de Pedagogia por proporcionar poucas disciplinas sobre o assunto inclusão. Afirmam: “*Seria interessante se a Universidade investisse mais em debates e relatos de*

professores de escola públicas que trabalham com educação especial” (Q6); “o currículo do curso deveria ter mais disciplinas sobre o assunto” (Q12); “ter essa disciplina desde o início do curso” (Q11); “Mais disciplinas que abordassem sobre o tema” (Q13).

A estagiária Q2 ressalta a importância da escola e da família no processo de formação, dizendo: *“o preparo da escola e da família deveria ser visto como algo a ser melhorado”*. A parceria de escola e família, também faz parte da formação da estagiária, Lima (2009, p. 47), relaciona este momento do estágio com “um campo de conhecimento”, aproximando a profissão docente com outros profissionais que já atuam neste local, escola.

As estagiárias Q3, Q7, Q9 e Q16 descrevem sobre a temática inclusão, e ressaltam: *“Saber lidar com os vários tipos de deficiência” (Q3); “Apenas tive uma pequena visão das pessoas portadoras de deficiência” (Q16)*. A estagiária Q9 ainda ressalta sobre o curso noturno de maneira ampla: *“Acredito que o curso ofereça diversas possibilidades para a formação, entretanto os alunos do noturno não conseguem participar de muitas atividades”*.

Para Didone (2008), normalmente, os estagiários dos cursos de licenciatura no período noturno são prejudicados. Os predomínios de procura para os cursos noturnos são de pessoas que trabalham no período diurno. Ainda que os cursos sejam integralmente ofertados pela noite, quando o aluno chega no período de estágio supervisionado, depara-se com uma diversidade de complicadores que impossibilitam alguns graduandos na realização do estágio ou ainda, na escolha do nível de escolaridade (Educação Infantil, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos) que desejam realizar seu estágio, pois alguns níveis são exclusivamente realizados no período diurno, tornando-se pequenas as possibilidades de escolha para os alunos do curso noturno.

Didone (2008), descreve algumas alternativas para que os alunos do curso noturno possam realizar seus estágios supervisionados. Defende atividades que envolvam palestras, minicurso, mesas redondas, dentre outras atividades extracurriculares que proporcionassem aos alunos do curso noturno a realização de seu estágio sem um fator que dificultasse a sua formação docente. Assim como descrito anteriormente, alguns programas da Faculdade de

Educação proporcionam atividades para os alunos do curso noturno, os quais, em sua maioria, continua não realizando investimentos em sua formação.

Como mencionado na introdução deste trabalho, fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-Educação), e este programa proporcionava aos estudantes da graduação uma possibilidade de expor o que estavam precisando de “formação complementar” durante a sua formação. Assim, muitas atividades foram organizadas buscando uma complementação na formação destas alunas, com cursos, palestras, dentre outras. Os alunos do curso noturno, em muitas situações, eram contemplados, através de horários e dias específicos, seja em horários intercalados entre o término das aulas da tarde e o início das aulas da noite ou também, ofertando cursos aos sábados.

Ainda que algumas estagiárias mencionam o fato do curso de Pedagogia ser o principal responsável por não ofertar, não disponibilizar de mecanismos que possibilitassem uma complementação da sua formação ou que pudesse desencadear outras atividades durante a sua formação na graduação, são descritas algumas maneiras e alternativas que podem promover uma formação extracurricular ao longo do curso de Graduação, bem como atividades aos finais de semana, cursos no período noturno, intercalando datas e horários. Mesmo assim, algumas estagiárias culpabilizam o curso por essa “falta de formação para o curso noturno”.

Embora as estagiárias relatem que a Faculdade deveria disponibilizar mais disciplinas sobre o assunto inclusão, seis (6) do total de estagiárias não procuraram realizar nenhuma disciplina na área. Ainda que, majoritariamente, as estagiárias continuem transferindo a culpa para o curso de Pedagogia, e que este fator prevaleça, juntamente, com uma falta de prática e a falta de aprofundamento nas teorias sobre o assunto inclusão, as estagiárias demonstram que pensam e se preocupam com a educação inclusiva, pois, ao relatarem sobre a trajetória de sua formação e as práticas decorrentes ao longo do curso ou no estágio obrigatório, de alguma forma, repensam e até mesmo reformulam seus planejamentos e planos, ainda que não descrevam sobre estes fatores como algo recorrente.

Assim, dez estagiárias disseram ter modificado os seus planejamentos,

adaptando-os para alguns alunos. Este fato ocorreu em alguns momentos, involuntariamente, como descrito pela aluna E1 durante a sua entrevista, a qual relatou que não precisou replanejar, tampouco modificar o seu planejamento, porém realizava ações que direcionavam os seus ensinamentos para um caminho em que o aluno, pudesse participar das atividades.

Segundo E1, as características do aluno eram: *“com problemas de furto, estava sempre procurando briga com os colegas, mas possuía a necessidade de copiar as coisas do quadro, mas tu não enxergava a letra dele, ele não gostava que chegasse perto dele [...]”*. Assim, no período das aulas de educação física, a estagiária “inventou” uma atividade que pudesse fazer com que o menino interagisse com os demais. Diz ela: *“na aula de educação física ele conseguia interagir com os outros, por que no começo ninguém fazia nada com ele, aí nós inventamos uma caixinha do sorteio, com bolinhas coloridas, azul e vermelha, aí formam os times e alguém tem que ficar no time dele”*.

Embora a estagiária relate não ter planejado de outra forma em nenhum momento suas aulas, durante a entrevista, principalmente, ressaltou atividades que precisou realizar para incluir um aluno que mesmo sem possuir uma deficiência ou um laudo específico, foi identificado como um aluno que necessitava de um atendimento diferenciado e que precisava ser incluído naquela turma e nas atividades propostas para todos os alunos.

Das dezesseis (16), seis (6) relatam não precisarem mudar em nada seus planejamentos no momento do estágio. Segundo a aluna E4, a qual realizou o seu estágio na modalidade de Educação Infantil, *“durante o estágio não, porque em nenhuma das turmas que eu observei e depois durante o estágio, não tinha alunos com necessidades. Então foi tranquilo”*. Ainda que esta estagiária relate não ter realizado nenhuma alteração no seu planejamento, ela realizou na educação infantil, lugar e período onde os professores destinam o seu tempo e dedicação ao conhecimento individual de cada aluno, onde as brincadeiras são a base do aprendizado e que, por este motivo, a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e, principalmente, com deficiência ainda é minimizada.

Dentre estas seis (6), citadas anteriormente, uma (1) descreve que: *“por*

medo e falta de preparo, deixamos de estagiar em uma turma do 1º ano, porque nesta turma se encontravam crianças com deficiência” (Q5). Ainda que para algumas o medo e o despreparo se sobreponham ao seu posicionamento entre escolher que tipo de aluno desejam ter em suas salas de aulas, não podemos esquecer que grande parte das escolas regulares já contam com um número significativo de alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagens.

Para Feldkercher (2010), estagiar é se inserir no espaço escolar, conhecer sua realidade, identificar e diagnosticar seus problemas, ensinar, investigar a aprendizagem de todos os alunos, dentre outros. Segundo esta concepção, a entrevistada E2 ressalta: “[...] *Esse precisar repensar, ele já estava previsto, num planejamento flexível, numa possibilidade, isso já era uma das possibilidades, ter um planejamento flexível, porque eu não conhecia o meu aluno, o aluno tinha que me dar indícios de que forma eu podia fazer com que ele seguisse aquele caminho e atingisse o conhecimento, eu sabia disso”.*

Os planejamentos precisam ser flexíveis para todos os alunos, mais ainda para aqueles alunos em um processo de inclusão. É interessante pensarmos que uma estagiária no início da sua formação já pense que seu planejamento sempre poderá ter mudanças, que precisa pensar em um planejamento flexível para os alunos. Com isso, percebe-se que de alguma forma as estagiárias refletem sobre o papel do curso na sua formação. Assim, esta reverberação ocorre através de apontamentos, tanto de crítica ao curso quanto de aprovação de algumas atividades, disciplinas, projetos e práticas descritas ao longo das análises das estagiárias investigadas.

Mesmo que algumas estagiárias indiquem que o curso poderia disponibilizar mais atividades práticas e aprofundadas sobre o tema Educação Inclusiva, algumas reconhecem que o curso oferece alternativas e disponibiliza de uma atenção diferenciada ao turno da noite. A estagiária Q9 é uma dessas. Foi percebido que, embora o curso noturno não contemple totalmente a oferta das disciplinas optativas e outros cursos extracurriculares, algumas estagiárias realizaram estudos na área inclusão.

Apesar de não existir uma adaptação curricular mais planejada em relação ao curso noturno, este cumpre com o seu propósito de formação inicial,

disponibilizando duas disciplinas obrigatórias sobre inclusão e algumas disciplinas optativas. Embora muitas estagiárias pontuem a falta de prática do curso para a educação inclusiva, e também, a falta de conhecimento da realidade escolar, reconhecem que o curso introduz o assunto educação inclusiva e disponibiliza atividades extracurriculares que auxiliem na formação das estagiárias, mesmo que para algumas ainda seja difícil a realização das mesmas, pela indisponibilidade de horário, por exemplo.

5 CONCLUSÕES: REFLEXÕES DA PERSPECTIVA DAS ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Neste trabalho buscou-se investigar a perspectiva das estagiárias do curso Noturno de Pedagogia da UFPel, sobre como está se constituindo sua formação para a atuação em classes inclusivas, a concepção das estagiárias sobre inclusão, como elas caracterizam o processo de formação e quais as possíveis limitações no tocante ao tema inclusão e se elas reconhecem possíveis evidências (positivas e negativas) deste processo de inclusão.

Para recapitular, os colaboradores deste trabalho foram dezesseis (16) estagiárias do curso de Pedagogia Noturno da UFPel que estavam cursando o último semestre do curso de Pedagogia, o nono (9º) semestre. Parte dos dados (questionário) foram coletados no primeiro semestre de 2016. A segunda etapa de coleta de dados (entrevista) ocorreu com quatro estagiárias escolhidas entre as dezesseis, dados coletados durante o ano de 2017.

Trabalhamos a partir de três grandes categorias: “I- Formação Docente”, “II- Concepção sobre Inclusão” e “III- Papel do curso de Pedagogia na formação”. Entretanto, para as considerações finais iremos integrar os dados de duas categorias, a primeira e a terceira, pois, em termos de síntese, não haveria sentido separá-las, já que as falas foram muito tangenciadas entre si.

A primeira categoria, “I- Formação Docente” e a terceira, “III- Papel do curso de Pedagogia na formação”, objetivavam conhecer aspectos positivos e negativos da formação do curso noturno de Pedagogia, no tocante à preparação das estagiárias para lidar com classes inclusivas e aspectos curriculares do curso de Pedagogia que contribuam ou não com a docência das estagiárias para a atuação em classes inclusivas.

O destaque nestes itens é que treze (13) estagiárias afirmam estar despreparadas para atuar em classes inclusivas. Afirmam, também, que a falta de prática no curso é a grande responsável por este despreparo. Elas questionam a falta de prática, mas não somente a prática do exercício de estar

professor, mas sim, de não conhecerem a realidade escolar na posição de professor, mesmo que em formação. Dizem que é diferente conhecer a escola na condição de aluno.

Apesar de tudo, nove (9) estagiárias reivindicaram mais teoria sobre o tema por parte do Curso, segundo elas, “uma disciplina” apenas não é suficiente para trabalhar todas as deficiências, para *isso é preciso aprofundar o assunto* (Q3).

Três (3) estagiárias (Q4, Q8, Q13), ressaltam estar preparadas para o exercício da profissão em classes inclusivas. Somentamos, entretanto, que existe um diferencial nessas estagiárias o qual é dedicar-se à sua formação de forma integral, participando de projetos de extensão e pesquisa. Este dado é relevante, pois podemos inferir que a formação pressupõe também, um investimento pessoal, mais autônomo, por parte dos alunos. Entretanto, nos questionamos como ficam as demais treze (13) estagiárias que não puderam acessar essa formação complementar ao curso noturno.

Apesar de concordamos com Mantoan (2013a), que diz que os professores nunca estão inteiramente preparados para o seu ofício, o qual demanda aprendizagens permanentes para lidar com os constantes desafios, acreditamos que um curso de formação de professores deve estar "sensível" às demandas que a sociedade contemporânea impõe e, ainda, deve estar preparado para inseri-las em todos os contextos do processo formativo. Além do que, a inclusão é uma das principais bandeiras levantadas na realidade educacional da atualidade.

As estagiárias, de modo geral, conseguem perceber a importância do curso de Pedagogia no seu processo de formação, mesmo afirmando que o assunto, inclusão, é tratado de maneira introdutória, com poucas disciplinas e quase sem atividade prática. Na visão das participantes desta pesquisa, o curso peca em não fornecer subsídios suficientes para que estas possam absorver e é o maior responsável por sua lacuna formativa neste quesito. No entanto, Garcia (1995) nos diz que a formação do professor está ligada à sua autoformação, heteroformação e interformação. Assim sendo, caberia também ao discente a responsabilidade por sua própria formação e não somente assumir um papel

passivo no ambiente acadêmico, ao seguir estritamente e tão somente o que lhe for imposto.

Embora estejamos falando de pessoas adultas que optaram de maneira consciente por estarem em um curso de Graduação, e que deveriam saber que uma formação profissional e intelectual não acontece apenas durante o período de sala de aula, acreditamos ser necessária a realização de um trabalho conjunto para mudar esta mentalidade na cultura formativa e no curso de formação de professores. Especialmente neste caso, é preciso que o curso noturno busque garantir condições para que o acadêmico possa exercer sua autonomia na formação e que este se esforce para aproveitar todas as possibilidades que lhe são oferecidas como formação complementar.

A indisponibilidade de horários foi utilizada como justificativa para três (3) estagiárias realizarem disciplinas optativas sobre inclusão ou até mesmo atividades extracurriculares. Em vista dos indivíduos que optam por estudar neste turno frequentemente terem obrigações familiares, compromisso com trabalho, ou de outra natureza durante o período matutino ou vespertino, não há dúvidas de que o curso noturno deva oportunizar mais atividades complementares durante o período da noite. Porém, será que os alunos do curso noturno participariam mais das atividades caso fosse levada em conta tal peculiaridade do público ao qual atende?

Embora o papel principal da pesquisa científica seja o de responder questionamentos, devemos mencionar que tão relevante quanto responder questões é o fato de levantar as próprias questões. Assim, não deixaremos de citar indagações interessantíssimas que surgiram ao longo desta investigação, referentes à formação e o papel do Curso diante da educação inclusiva: qual a intenção dos professores formadores ao lecionarem suas disciplinas no tocante à Educação Inclusiva? A formação de professores em cursos noturnos tem a mesma atenção que nos cursos diurnos? A organização curricular e as metodologias específicas para cursos deste turno são pensadas para que viabilizem a realização de atividades extraclasse, participação de atividades em pesquisa, ensino e extensão? Quais as mudanças concretas estão sendo realizadas para que futuros professores invistam a perspectiva da inclusão na

sua maneira de lecionar?

Para que todos estes questionamentos ganhem rumos diferenciados, acreditamos na mudança da educação a partir de professores preocupados com a sua formação, que busquem por conhecimentos fazendo com que o trabalho em conjunto aconteça. Assim, teremos professores que ensinam equiparadamente seus alunos, e alunos que se sintam felizes dentro do ambiente escolar, aprendendo efetivamente.

A segunda categoria “II- Concepção de Inclusão”, objetivava compreender a perspectiva das estagiárias sobre o que é inclusão. O que percebemos é que a conceituação teve um teor interpretativo, mais ligado ao senso comum. Nenhuma estagiária utilizou algum conceito fundamentado em algum autor. Quatro (4) estagiárias (Q4, Q9, Q14, Q16), por exemplo, fizeram referência ao que aprenderam nas disciplinas, ou mesmo, reproduziram o que as professoras diziam em aula.

Mesmo que a pesquisa seja sobre a perspectiva das estagiárias, durante as entrevistas, duas (2) estagiárias (E1 e E4), voltam-se para um conceito do senso comum, relacionando-o a uma integração dos alunos socialmente e não a uma inclusão diante do ensino aprendizagem que eles possam desenvolver na escola.

Um aspecto importante é que oito (8) estagiárias associam Educação Inclusiva a pessoas que possuem deficiência. Consideramos, nesta resposta, que houve uma limitação no entendimento sobre inclusão.

Ainda há uma (1) estagiária que relacionou a inclusão com “pessoas doentes”. Apesar de ter sido a única pessoa a compreender desta forma, vale pensar que apesar de toda a formação durante a graduação, existe um trabalho a ser feito e que mudar concepções e ações é um movimento complexo e constante, o qual não podemos negligenciar.

Em síntese, defendemos o que as estagiárias pensam sobre o assunto, inclusão, ainda que não façam referência explícita aos autores que estudaram sobre o assunto, mencionam suas vivências, experiências e algumas relatam fatos ocorridos nas aulas, durante a sua docência no estágio final do curso. Assim, destacamos que ainda é preciso investir mais na formação destes futuros

professores através de um olhar diferenciado aos licenciandos dos cursos noturnos, pois estes, possuem características peculiares que os diferenciam dos alunos de um curso diurno. Essa formação já deveria estar mais consistente e solidificada. Cabe destacar também, a importância da formação continuada, procurando suprir lacunas da formação inicial e como uma proposta de continuidade necessária para formação de todas as pessoas (Nóvoa, 1992).

Devemos esperar que no futuro possa haver uma mudança de mentalidade simultânea e efetiva, tanto por parte das estagiárias quanto por parte dos gestores do curso noturno de Pedagogia. Que os gestores estejam cientes das dificuldades enfrentadas por seus discentes e que possam contemplar a diversidade de público que frequenta o curso noturno com políticas afirmativas adequadas, ao passo que as estagiárias possam aproveitar as possibilidades oportunizadas com interesse e perseverança, para melhorar sua formação, justificando o foco de atenção nesta direção e possibilitando que se tornem profissionais mais completas em sua área de atuação.

Ainda acreditamos na concretização de uma Escola para Todos e que não precisemos mais de leis que sejam complementadas, mas que exista uma lei única que contemple todas as pessoas e deem a elas o direito a uma escola de qualidade, com professores capacitados para atender os desafios que a educação exige.

A partir deste futuro e dessas concretizações, a educação será um lugar de aprendizagens, onde os professores e alunos irão sentir-se felizes, pois serão desenvolvidas as suas capacidades.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do segundo professor de turma do Estado de Santa Catarina**/ Bárbara Karolina Araújo; orientador. Rosalba Maria Cardoso Garcia. Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

BARBOSA-VIOTO, Josiane; VITALIANO, C.R. **Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em Pedagogia**. Magis-Revista Internacional de Investigación en Educación, Bogotá, v.5,n.11, p. 353-373, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em:http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 23.maio.2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15.dez.2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Documenta nº 1, Rio de Janeiro, mar.1962a. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 22.jan.2017.

_____. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22.jan.2017.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10/1/2001, p.1. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 29.jan.2017.

_____. . Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Parecer CP/CNE 05_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03_2006, homologação publicada no DOU 11/04/2006, Seção 1, p. 19. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de->

[educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014](#)>. Acesso em: 19.jan.2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre. Editora: Mediação, 2004.

_____. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?**. Revista de educação especial, n 26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em 20.nov.2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DIDONE, Arlete Maria. **Estágio Supervisionado do Curso de Formação de Docentes- Possibilidades e Alternativas para os alunos do Noturno**. Ano de 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-4> . Acesso em: 10.dez.2017.

EIDELWEIN, Mônica Pagel. **Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão**. Revista Educação Especial, n° 26, Santa Maria, p. 91-98, dez. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4402>>. Acesso em: 24.set. 2017.

FAGNANI, Eduardo. **Política social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade**. 2005. 604f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2005.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). **O desafio das diferenças na escola**. 5ª edição- Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2015.

FELDKERCHER, Nadiane. **O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores**. Revista Espaço Acadêmico- nº115- Dezembro de 2010. Disponível em:http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1751/1/Nadiane_Feldkercher_Dissertacao.pdf. Acesso em: 23.maio.2017.

FERNANDES, ZenildaBotti. **Universidade Inclusiva: (Trans) Formação e Cidadania**. SpecialIssue:8th InclusiveandSupportiveEducation IV Congresso Internacional da Pró-Inclusão, Lisbon, Portugal. V. 16. n, s1,. p. 1067-1070. Jul. 2016. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12251/full>. Acesso em: 22.abr.2017.

FERRARI, Marian A. L. Dias and SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva**

no ensino superior: um novo desafio. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2007, vol.27, n.4, pp.636-647. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>. Acesso em: 18.mar.2017.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadão. **Atitudes sociais em relação à inclusão: O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.** Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP. V.24, n.2, p.158-173, maio/agosto. 2013a. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2486/2231>. Acesso em: 22.set.2017.

_____. **Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2013b, vol.19, n.3, pp.325-342. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300003>. Acesso em: 22.set.2017.

FOREST, Marsha.; Lusthaus, E. “Le kaleidoscope: undéfiauconcept de laclassification em cascade”. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). **O desafio das diferenças na escola.** 5ª edição- Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2015.

FRELLER, Cintia Copit. **É possível ensinar educadores a incluir?: Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão?.** Estilos clin., São Paulo , v. 15, n. 2, p. 326-345, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 24.mar.2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores. Para uma mudança Educativa.** Barcelona, Porto editora, 1995.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil.** Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v12n1/10.pdf>. Acesso em: 27.maio.2017.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Ed. EditoraAtlas S.A. São Paulo. Brasil, 2008.

JONSSON, Ture. **Inclusive education. Hyderabad (Índia): THPI, 1994.** In: SASSAKI. Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7ª edição. Editora: WVA. 2006.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore.** *Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por Que? Como fazer?.** São Paulo. Editora: Moderna, 2015.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª edição. - Petrópolis, Rio

de Janeiro: Vozes: 2013a.

_____. **Para uma escola do século XXI.** [recurso eletrônico]. Campinas, São Paulo: UNICAMP/BCCL, 2013b.

MAZZOTTA, Marcos. José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, António, coord. **Formação de Professores e a Formação Docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Telma Andreia Santos. **Educação Inclusiva e formação de formadores.** Tese de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Pedagogia Universitária. Universidade de Coimbra. Portugal, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio: Diferentes Concepções. **Estágio e Docência.** 5ª. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

_____. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poiesis. Vol.3, nº 3 e 4, pp.5-24, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542> Acesso em: 27.set.16.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTAL BRASIL. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência** [online]. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 22.abr.2017.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

QUINTANA, Mário. **Nova Antologia Poética.** Editora Globo - São Paulo, 1998, pág. 118.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 7ª edição. Editora: WVA, Rio de Janeiro. 2006.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década.** Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de educação. 2009, vol.14, n.40.

SILVA, Itamar Mendes da; BIANCHI, Silmara Vertematti; SIMIONATO, Sandra Vergínia. **Prática inclusiva numa escola pública**. Mundo Saúde. v.26(3):407-412, jul.-set. 2002.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. 1ª ed. Porto alegre: Evangraf, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 18ª ed. Editora: Contexto, São Paulo, 2017.

STREDA, Carina. **Sujeitos com Síndrome de Down em cena: enredos sobre o aprender**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa**. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, 2000, n° 14, p. 61-193. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>> Acesso em: 12.nov.16.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2016, vol.22, n.4, pp.527-542. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>. Acesso em: 25.out.2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: editora: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. JOMTIEN: Unesco, 1998. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 17.jan.2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Faculdade de Educação, Colegiado do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico**. 2012.

VITALINO, Célia Regina. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, vol.13, n.3, pp.399-414. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>. Acesso em:

19.mar.2017.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu todos?**. 4ª ed.
Editora: WVA, Rio de Janeiro. 2012.

7 APÊNDICES

7.1- Apêndice 1 - Questionário semiestruturado para as Estagiárias do curso de Pedagogia.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título do Trabalho: Formação das estagiárias do curso noturno de Pedagogia da UFPel para educação inclusiva.

Pesquisadora: Thaiany D'Ávila Rosa

Orientadora: Profª Drª Maria das Graças Pinto.

Questionário com as Estagiárias

✓ **Formação Docente:**

- Sente-se preparado para atuar em uma classe de educação inclusiva?
- Qual a importância do curso neste sentido?
- Destaque pontos positivos e negativos do seu processo de formação diante da educação inclusiva. Justifique sua resposta.

✓ **Concepção sobre inclusão:**

- Para você o que é educação inclusiva?

✓ **Papel do curso de Pedagogia na formação:**

- 1- Quais as disciplinas obrigatórias, relacionadas à educação inclusiva, você cursou? Quais foram as contribuições delas?
- 2- Você cursou alguma disciplina optativa relacionada à educação inclusiva? Quais foram as contribuições delas?
- 3- Além das disciplinas – obrigatórias e optativas-, você procurou outras atividades, eventos, palestras, leituras, sobre educação inclusiva? Quais? Por quê? E quais contribuições elas tiveram para a tua formação?
- 4- Você participou de algum projeto relacionado a inclusão, projetos de ensino, pesquisa, extensão ou outros? Qual/ Que contribuições tiveram na tua formação?
- 5- Que aspectos melhorariam tua formação sobre os processos de inclusão?
- 6- O fato de você ser estagiária acentuou ou não a necessidade de

informação sobre a educação inclusiva? Por quê? Como fez e o que faz para equalizar esta questão?

- 7- Gostarias de acrescentar algum outro aspecto em relação a formação para a educação inclusiva no curso de Pedagogia? Quais?

7.2- Apêndice 2- Termo de consentimento livre e esclarecido para as estagiárias do curso de Pedagogia.



Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós –Graduação em Educação

Trabalho: Investigar, na perspectiva das estagiárias do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, como está se constituindo sua formação para a atuação em classes inclusivas.

Pesquisadora: Thaiany D´Avila Rosa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Gonçalves Pinto.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Eu _____, RG _____ nº: _____
 _____ estou consciente de que fui informada sobre os objetivos da pesquisa referida acima bem como a minha participação na mesma. Dessa forma, fica esclarecido os seguintes itens:

- Minha participação na pesquisa é livre;
- Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.
- Durante o desenvolvimento da pesquisa poderei fazer contato com a pesquisadora pelo e-mail thaianyrosa@hotmail.com ou pelo telefone (53) 81063976 para quaisquer esclarecimentos.

Dessa forma, aceito participar desta pesquisa, autorizando a utilização e divulgação das respostas descritas neste questionário.

Nome do graduando: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

Pelotas, Outubro de 2016.

7.3- Apêndice 3- Roteiro de entrevista para as Estagiárias do curso de Pedagogia.



**Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós –Graduação em Educação**

Roteiro de entrevista

● **Formação Docente:**

- Como você analisa o curso de pedagogia em relação a formação para lidar com a educação inclusiva? Destaque entre outros elementos, os pontos positivos e negativos. Quais os limites do curso no tocante a formação para inclusão?
 - Você se sente preparada para atuar em classe inclusiva **que tenha alunos neste processo?**
 - O que mais contribuiu na tua formação para que este fato ocorresse?
 - Em que pontos o curso de pedagogia favoreceu ou dificultou a tua formação para inclusão?
 - Como você analisa teu investimento pessoal na tua formação para inclusão? O que fez? Por que fez? Por qual motivo fez ou não fez? (Considere disciplinas, cursos, palestras, ciclos, projetos...)
 - Que sugestões tu daria para qualificar a tua formação no curso de pedagogia em relação a educação inclusiva? **O que tu mudaria? Por quê?**

● **Concepção sobre inclusão:**

- O que é educação inclusiva para você?
 - O que te deu suporte para constituir essa concepção/ conceito?
 - O quanto o Curso contribuiu para formar este conceito?

● **Papel do curso de Pedagogia na formação:**

- O fato do curso de Pedagogia ser noturno facilita ou dificulta algo para a tua formação em geral e para educação inclusiva, especificamente?
- O fato de tu ser estagiária fez alguma diferença para a tua formação em **relação à educação inclusiva?** Em que momento? Por quê?
 - ✓ Preciso modificar o teu planejamento de aula?

- ✓ Necessitou atender algum aluno diferencialmente em algum momento?
- ✓ Preciso repensar, reavaliar a sua formação durante o curso durante o estágio?

7.4-- Apêndice 4- Termo de consentimento livre e esclarecido do roteiro de entrevista para as estagiárias do curso de Pedagogia.



Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação

Este trabalho tem por objetivo investigar, na perspectiva das estagiárias do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, como está se constituindo sua formação para a atuação em classes inclusivas.

Pesquisadora: Thaiany D'Ávila Rosa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Gonçalves Pinto.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Eu _____, RG _____ nº: _____
 _____ estou consciente de que fui informada sobre os objetivos da pesquisa referida acima bem como a minha participação na mesma. Dessa forma, fica esclarecido os seguintes itens:

- Minha participação na pesquisa é livre;
- O que falarei nesta entrevista será transcrito sendo as informações organizadas, analisadas e publicadas, em partes ou na sua totalidade ;
- Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.
- Durante o desenvolvimento da pesquisa poderei fazer contato com a pesquisadora pelo e-mail thaianyrosa@hotmail.com ou pelo telefone (53) 81063976 para quaisquer esclarecimentos.

Dessa forma, aceito participar desta pesquisa, autorizando a utilização e divulgação das respostas descritas neste questionário.

Nome do graduando: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

Pelotas, Maio de 2017.