



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES - MIH**

MÁRCIO FERNANDES DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS HERMENEGILDO ROCHA
PONTES E MARIA AMÉLIA PONTES EM MULUNGU - CE**

**REDENÇÃO – CE
SETEMBRO/ 2022**

MÁRCIO FERNANDES DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS HERMENEGILDO ROCHA
PONTES E MARIA AMÉLIA PONTES EM MULUNGU - CE**

Dissertação apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades – MIH, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira

REDENÇÃO – CE
SETEMBRO/ 2022

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Souza, Marcio Fernandes de.

S716f

Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: um estudo de caso nas escolas Hermenegildo Rocha e Maria Amélia Pontes em Mulungu - Ce / Marcio Fernandes de Souza. - Redenção, 2022.
131f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Inclusão escolar.
4. Ensino fundamental. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

MÁRCIO FERNANDES DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS HERMENEGILDO ROCHA
PONTES E MARIA AMÉLIA PONTES EM MULUNGU - CE**

Dissertação apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades – MIH, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades.

Data da Avaliação: 30/09/2022

Conceito: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira - Orientadora
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Profa. Dra. Geórgia Maria Feitosa e Paiva - Membro Interno
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa Coelho - Membro Externo
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Geovanna de Lourdes Alves Ramos - Membro Externo
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

REDENÇÃO – CE
SETEMBRO/ 2022

Dedico este trabalho aos professores do Brasil, que, com bastante esforço e com inúmeros desafios, ainda resistem em busca de uma educação melhor para todos. Dedico ainda a todas as pessoas que, vistas como “diferentes”, enfrentam os preconceitos e outras adversidades em uma sociedade tão excludente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por acreditar que, mesmo não merecendo, sempre me guiou aos melhores caminhos.

A minha Mãe, Antonia Maria Fernandes (*in memoriam*), por ser um forte motivo que me leva a querer crescer.

Aos meus irmãos, Marquinhos, Gerliana, Livia e Edimar, que são meu porto seguro em todas as horas.

Aos meus amigos e amigas, em nome das minhas gigantes mulheres, Daniele Nobre e Tainah Quirino e do meu pequeno grande homem Isaias Brito, por acreditarem no meu potencial e estarem sempre na torcida por mim.

A minha eterna coordenadora e amiga, Mayara Martins, pelo seu entusiasmo, torcida e, sobretudo, por fazer o possível, a fim de facilitar o meu crescimento.

Aos professores e professoras do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB), pelo profissionalismo e pela busca de um ensino superior de qualidade.

Aos colegas de turma, companheiros de grande jornada e incentivadores do nosso fortalecimento acadêmico e profissional.

Aos alunos e alunas dos cursos de licenciaturas do ICEN, onde realizei meu Estágio Docente.

Agradeço, de forma especial, a minha orientadora, Professora Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira, que com maestria e dotada de brilhante conhecimento, aconselhou-me, ensinou-me, mostrou-me o que era a academia e a pesquisa, tornou-se minha amiga e mentora e, sobretudo, por nunca haver desistido de mim. Meus amigos, que mulher, que honra!

Agradeço ainda a todos que fizeram desta pesquisa possível, pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram ao meu crescimento humano e profissional e para o desenvolvimento da nossa educação.

“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

Paulo Freire

RESUMO

A educação é um dos principais mecanismos que a sociedade possui na perspectiva de uma ascensão efetiva, logo, ela deve ser vista com muito respeito e responsabilidade, de forma que nenhum dos seus envolvidos deva ser prejudicado no ato de recebê-la e/ou fazê-la. Neste sentido, uma escola verdadeiramente inclusiva se faz necessária para a realização de um processo educativo que supra as necessidades dos seus integrantes, imprescindível se faz ainda uma formação docente que englobe os preceitos da inclusão. Objetivando analisar sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão dos alunos do ensino fundamental I da cidade de Mulungu – CE, esta pesquisa explicativa, embasada na abordagem qualitativa e quantitativa, será realizada através de um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas, análise documental e bibliográfica. Justificado pela importância que tem a inclusão na vida dos seres humanos e pela falta de conhecimento que se tem como ela é vista e trabalhada na fase inicial da educação básica de Mulungu, este trabalho torna-se atividade de suma importância ao sistema educacional, pois tem a pretensão de apresentar um documento advindo de um fiel trabalho de pesquisa, elaborado sob à luz do respeito àqueles que possuem o direito de um sistema de ensino que se molde as suas particularidades. A então investigação culminou em achados importantes à educação do município e do país, dentre eles: percebeu-se que as leis de inclusão, quando não são colocadas em prática, aplicam-nas de forma branda, não havendo, desta forma, um processo inclusivo que obedeça aos anseios legais; a formação inicial e continuada de professores são elaboradas e vivenciadas de forma desconexa com a realidade contemporânea, além disso, não suprem as necessidades do educador, que, sem os conhecimentos necessários, age de forma a contribuir com a exclusão. Formar-se e educar para a inclusão têm sido um grande desafio aos professores investigados, situação que representa um recorte da educação do Brasil, que, por sua vez, necessita de urgentes reformulações, a fim de que seja uma educação de todos e para todos.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Inclusão. Ensino fundamental I.

ABSTRACT

Education is one of the main mechanisms in society from the perspective of an effective risenness, so, it must be seen with great respect and responsibility, in a way that none of those affected should be harmed in the process of receiving it and/or producing it. In this sense, an included school is necessary to carry out an educational process that meets the needs of its members, it's necessary still a teacher training that encompasses the precepts of inclusion. Aiming to analyze on teacher education from the perspective of inclusion of elementary school students I in the city of Mulungu - CE, this explanatory research, based on a qualitative and quantitative approach will be carried out through a case study with semi-structured interview, document analysis and bibliographic. Justified by the importance of inclusion in the lives of human beings and by the lack of knowledge about how it has been seen and worked on in the initial phase of basic education in Mulungu, this work becomes an activity of a huge importance to the educational system, as it has the intention to present a document resulting from a faithful research work, elaborated in the light of respect for those who have the right to an education system that conforms to their particularities. The investigation culminated in important findings for the education of the city and the country, among them: It was noticed that the inclusion laws, when they are not put into practice, apply them in a gentle way, not having, in this way, an inclusive process that obeys to legal concerns; the initial and continuing education of teachers are designed and experienced in a way disconnected from the contemporary reality, moreover, they do not meet the needs of the educator, who, without basic knowledge, act in a way that contributes to exclusion. Training and educating for inclusion were a great challenge for the investigated teachers, a situation that represents a section of education in Brazil, which, in turn, requires urgent reformulation, so that it is an education from all and for all.

Keywords: Education. Teacher training. Inclusion. Elementary school I.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagens da cidade no início de sua fundação	20
Figura 2 – Imagens de casarões antigos do município	21
Figura 3 – Pôr-do-sol e cachoeira redonda de Mulungu	21
Figura 4 – Atividades artísticas da cidade	21
Figura 5 – Festividades da cidade	22
Figura 6 – Templos da cidade	22
Figura 7 – Sítio São Roque – Rota do Café de Mulungu	23
Figura 8 – Localização de Mulungu no Maciço de Baturité	23
Figura 9 – Imagens da cidade atual	24
Figura 10 – Fachada Antiga e Atual da Escola Hermenegildo Rocha Pontes	26
Figura 11 – Fachada Antiga e Atual da Escola Maria Amélia Pontes	27
Figura 12 – Esquema explicativa da Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão	54

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APA – Área de Proteção Ambiental
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CEB – Câmara de Educação Básica
CF-88 – Constituição Federal de 1988
CEE – Conselho Estadual de Educação do Ceará
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
HTM – Hoje Tem Mel
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais
MIH – Mestrado Interdisciplinar em Humanidades
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG's – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PEE – Plano Estadual de Educação-CE
PME – Plano Municipal de Educação de Mulungu-CE
PNE – Plano Nacional de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE – Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	19
1. A PESQUISA: TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIAS DA IMERSÃO NO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO	19
1.1 Mulungu-CE: aspectos históricos, geográficos, políticos e socioeconômicos	19
1.2 Escola Hermenegildo Rocha Pontes	24
1.3 Escola Maria Amélia Pontes	26
1.4 Percursos metodológicos	28
1.5 Sujeitos da pesquisa	35
1.5.1 Professoras e Professores	35
1.5.2 Alunos e Alunas	37
1.5.3 Mães	39
1.5.4 Secretário de Educação	40
1.5.5 Diretor e Diretora	41
1.6 A pandemia da covid-19 e a realização da pesquisa in loco	42
CAPÍTULO II	43
2. O PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS FRENTE A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	43
2.1 Exclusão e Segregação: desrespeito à vida humana.....	44
2.2 Integração e Inclusão: caminhos para a educação de todos	48
2.3 Inclusão: reflexões histórico-filosóficas.....	54
2.4 Educação Inclusiva e de qualidade: dever do Estado e direito de todos	58
2.5 Educação Inclusiva: direito e uma luta de todos	60
2.6 Educação Inclusiva como direito e não como favor	61
2.7 Bases legais para uma educação inclusiva	64
2.8 O proclamado e o efetivado: Os desafios da prática da legislação de inclusão na escola.....	77
CAPÍTULO III	79

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FORTALECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE E DA EDUCAÇÃO	79
3.1 Pressupostos históricos da profissão docente e da formação do(a) professor(a)	80
3.2 Trabalho, Formação e Educação: relação de interdependência	84
3.3 Formação inicial e continuada como processo fortalecedor do trabalho docente.....	89
3.4 A formação docente na própria prática profissional	93
3.5 Formação de professores numa perspectiva inclusiva	97
CAPÍTULO IV	101
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INSTRUÇÃO PARA ALÉM DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS E PARA A INCLUSÃO	101
4.1 Formação docente em Mulungu - CE: desafios e perspectivas.....	101
4.2 Valorização e formação docente frente ao sucesso do ensino e da aprendizagem.....	109
4.3 De que maneira estão se formando os professores e professoras para trabalharem uma educação de todos e para todos?	112
4.4 De que forma as leis voltadas à formação de professores e à inclusão de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental estão sendo efetivadas em Mulungu-CE?	118
4.5 Os desafios dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de Mulungu - CE na incorporação de práticas inclusivas em seu fazer docente em sala de aula cotidianamente	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro vivencia há décadas diferentes problemáticas relacionadas ao campo da educação escolar. Entre essas problemáticas, destacam-se os desafios da efetivação de uma escola inclusiva, que diretamente se associa a precarização e desvalorização da profissão docente. Desta forma, a maioria dos/as professores/as trabalham com condições mínimas estruturais, tecnológicas e pedagógicas, o que implica na impossibilidade de se efetivar uma educação inclusiva no chão da sala de aula.

Na minha trajetória educacional sempre presenciei os inúmeros desafios pelos quais passavam os professores e, sobretudo, os estudantes. Oriundo de escola pública, filho de mãe solteira, pobre e pertencente a uma família sem instrução acadêmica enfrentei diversas situações que me colocavam na condição de excluído do processo educativo, e, portanto, próximo à realidade escolar investigada.

Com sérias dificuldades de aprendizagem, não recebi a atenção necessária, os educadores, por sua vez, por mais empenhados que fossem, não conseguiam atender de forma equânime o alunado, pois careciam de formação e a diversidade de problemas na sala não lhes garantiam total sucesso nas suas ações.

Todas as escolas pelas quais passei careciam de recursos materiais, físicos e humanos para seu funcionamento, muitos dos meus colegas de estudo se evadiram, pois não eram atendidos dentro das suas especificidades.

A busca por uma escola inclusiva, que supra as necessidades educacionais dos alunos e alunas, é defendida por Jesus e Effgen (2012, p. 20). As autoras afirmam que “faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar. [...]”.

A realidade da escola que acolhe a todos e trabalha com equidade social as questões relacionadas à inclusão escolar, infelizmente, ainda está distante da realidade da maioria dos alunos e alunas que chegam às instituições de ensino.

Ao longo de mais de uma década trabalhando na educação pública na condição de professor, coordenador de área e diretor presenciei muitos fatos que me deram a certeza que a escola brasileira muito se afasta da ideia da inclusão. Crianças, adolescentes e adultos, alguns com limitações bastante expressivas, foram e são muitas vezes deixados aquém do processo educativo, aumentando a exclusão escolar e social.

O processo de ensino e aprendizagem é um fato complexo, caracterizado por uma diversidade de problemáticas que geram grandes desafios ao sistema de ensino, dentre estes

desafios estão as limitações pelas quais passam muitos alunos e alunas, as particularidades dos discentes como dificuldades de aprendizagem, transtornos, pobreza, violência, dentre outros, requerem novos cuidados e atenção por parte de governantes, gestores, professores e da sociedade como um todo.

Há de se reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é muito dinâmico e cheio de desafios, caracterizado por uma diversidade sociocultural dos/as alunos/as que adentram à escola. É na realidade concreta da escola que encontramos as limitações didático-pedagógicas pelas quais passam muitos alunos e alunas, as dificuldades desses sujeitos abarcam não apenas questões relacionadas as dificuldades de aprendizagem, mas, também diversos fatores sociais já elucidados anteriormente.

Professores e professoras que trabalham diretamente com os alunos e alunas em condições de maior vulnerabilidade socioeconômicas, recebem na sua prática uma responsabilidade dobrada, tendo que levar o conhecimento e ao mesmo tempo, trabalhar de forma criativa e adequada o processo de uma educação inclusiva e garantir o direito ao acesso e permanência desse público-alvo, bem como, o da educação especial.

A respeito disso, apontam Jesus e Effgen (2012, p. 20): “[...] precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante.” As autoras ainda complementam afirmando que “tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino [...]”

A formação de professores deve, portanto, ser uma ação pensada com compromisso social, pelos gestores públicos e dirigentes da educação, com vista à garantia de uma educação igualitária e com equidade social.

É em respeito a esta equidade que eu, como profissional da educação básica e já tendo sofrido com a violência da exclusão, utilizo-me deste trabalho como forma de analisar, refletir e buscar por uma educação inclusiva e por uma formação de professores que lhes deem a oportunidade e o conhecimento teórico e prático, a fim de melhor exercer suas funções perante aqueles que, por vezes, foram e são tidos como incapazes.

Nota-se, portanto, que as leis existentes no Brasil asseguram uma educação de qualidade, de forma que esta prepare os alunos/alunas para a vida profissional, acadêmica e sua atuação enquanto cidadão na sociedade de forma consciente e ética. O Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 1996) aponta que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana,

tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Mesmo com o direito sendo resguardado por esta lei e por outras, inegavelmente, muito ainda precisa ser feito, a fim de que a educação escolar seja garantida a todos os cidadãos de forma igualitária.

Para efetivar essa garantia é preciso investir na formação de professores, essa questão é destacada nas leis nacionais e se reafirma como meio favorecedor de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, em seu artigo 62º, seguindo o decreto Nº 3 276/99, explicita como ela deve ser efetivada: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Esta mesma lei, seguindo o mesmo artigo ainda afirma que é “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Esta formação também é importante na construção de uma escola inclusiva. O educador precisa ter competência profissional para trabalhar com a diversidade na escola, fortalecendo a educação e a inclusão educacional e social de crianças, jovens e adultos presentes nas salas de aula do país.

Em consonância com o apontamento acima, Martins (2012) afirma que

No Brasil, a partir da Portaria Ministerial nº 1793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins [...]”. O autor ainda aponta a recomendação da “inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas [...] (MARTINS, 2012, p.29).

A preocupação apontada por Martins é observada na Resolução nº 02/2001, Artigo 8º, inciso I, do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça a necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos.

A falta de compromisso do poder público com a educação inclusiva pode ser um dos fatores que impulsiona indicadores educacionais insuficientes em muitas escolas do Brasil. A ausência de responsabilidade com a prática inclusiva afeta o trabalho dos professores, que possivelmente, sem uma formação voltada à inclusão escolar, têm a sua ação docente

fragilizada, por não saber como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com alunos/as da educação especial.

Partindo das questões apresentadas, tomamos como reflexão central dessa pesquisa, compreender: como vem sendo construído o processo de formação dos professores no que se refere à inclusão dos alunos e alunas nas classes regulares do Ensino Fundamental I, nas escolas EEF Hermenegildo Rocha Pontes e EMEIF Maria Amélia Pontes, do Município de Mulungu-CE?

Essa pergunta de pesquisa parte da preocupação com uma educação escolar na perspectiva da inclusão e acessibilidade, principalmente do público-alvo da educação especial, da importância da valorização do professor e dos seus processos formativos frente à educação básica e às práticas docentes inclusivas, também se preocupa com a efetivação de uma política de inclusão e acessibilidade no sistema educacional do Município de Mulungu, que deve assumir como compromisso o processo de inclusão dos estudantes da sua rede de ensino.

Nesse sentido, aponta-se como objetivo geral dessa pesquisa: investigar o processo de formação de professores na perspectiva da inclusão dos alunos do ensino fundamental I das escolas EEF Hermenegildo Rocha Pontes e EMEIF Maria Amélia Pontes, do Município de Mulungu – Ceará. Define-se como objetivos específicos: a) investigar de que forma tem se constituído o processo de formação continuada dos professores, nas escolas EEF Hermenegildo Rocha Pontes e EMEIF Maria Amélia Pontes, na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência. b) analisar a aplicabilidade das leis voltadas à formação de professores no que se refere à inclusão dos (as) alunos (as) do Ensino Fundamental I nas escolas investigadas; c) compreender a realidade do trabalho docente frente à sua formação e às questões de inclusão e como os professores incorporam práticas inclusivas em seu fazer docente em sala de aula cotidianamente.

A escolha da pesquisa neste nível de ensino, Ensino Fundamental I, deu-se pela importância desta etapa no desenvolvimento educacional dos estudantes. É neste nível de ensino que, geralmente, o sujeito aprende a ler, escrever e a dominar cálculos básicos, nesse período, a formação de atitudes e valores vão se concretizando no caráter do sujeito aprendente. É uma fase fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

As escolas, por sua vez, foram selecionadas por serem as maiores do município, por possuírem um extenso número de estudantes no ensino fundamental I e pela sua importância histórica e social dentro do seu espaço geográfico.

Ambas as instituições são o principal ponto de formação dos mulunguenses há muitas décadas e têm diversos estudantes que possuem algum tipo de deficiência, distúrbios, síndromes, transtornos, dentre outras condições que lhes dão certas limitações e necessitam, desta forma, de atenção especial, de um cuidado que esteja embasado na boa formação de seus professores e demais servidores.

Nos anos iniciais do ensino fundamental os/as alunos/as começam a identificar que há diferenças entre eles, sendo desta forma, um momento bastante propício para se trabalhar as questões relacionadas ao respeito às diferenças.

A LDBEN/96, em seu artigo 32, apresenta a importância deste nível educacional ao apontar que “o ensino fundamental obrigatório [...], terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”.

A lei é bastante explícita no que se refere a importância do ensino fundamental na formação inicial do estudante, isso indica que o professor que atua neste nível de ensino deve ter uma sólida formação teórico-prática que o possibilite reconhecer e respeitar as particularidades dos alunos e alunas que adentram à sala de aula.

Após a contextualização do tema e o objeto de investigação do presente trabalho, destacamos que essa pesquisa, partindo de uma abordagem quanti-qualitativa, de natureza aplicada, busca, de forma descritiva, e com procedimentos bibliográficos, documental, bem como caracterizada pelo estudo de caso, apresentar a relação entre a formação dos professores e a inclusão das crianças no ensino fundamental I nas mencionadas instituições de ensino.

Este estudo está organizado em partes. Assim, o primeiro capítulo, intitulado “A pesquisa: trajetória e experiências na imersão no campo da investigação” tratará da apresentação do município, das escolas investigadas, do percurso metodológico, bem como dos sujeitos pesquisados; o segundo, intitulado “O percurso sócio-histórico da exclusão à inclusão: desafios e conquistas frente a uma educação emancipadora” apresenta uma reflexão sobre inclusão, de forma a expor o percurso histórico, os marcos legais e os desafios enfrentados na área educacional e na sociedade até se chegar as ideias de inclusão; o terceiro, intitulado “Formação de professores: fortalecimento da práxis docente e da educação” expõe ponderações a respeito da formação de professores, exibindo esta ação sobre a égide da historicidade, dos desafios e da sua efetivação na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental de Mulungu – CE. O quarto capítulo, intitulado “Formação de professores: instrução para além dos resultados quantitativos e para a inclusão” traz reflexões sobre

valorização docente, desafios e perspectivas no entorno da formação de professores em Mulungu-CE, apresentam-se ainda os achados desta investigação, onde serão apresentadas as análises e reflexões feitas na pesquisa, demonstrando, assim, o alcance dos objetivos pretendido com esse estudo.

Por fim, as considerações finais fazem um fechamento do processo de elaboração e efetivação desta pesquisa, das descobertas e das principais reflexões levantadas por meio dela.

CAPÍTULO I

1. A PESQUISA: TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIAS DA IMERSÃO NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos, de forma geral o município e as escolas *lócus* da pesquisa, a fim de compreendermos o espaço geográfico, político e socioeconômico dessa investigação. Também, apresentaremos os sujeitos da análise, os percursos metodológicos pelo qual passou esta investigação, mostraremos ainda a fundamentação teórica que embasa os procedimentos metodológicos e, por fim, justificaremos aqui os critérios utilizados para a escolha do *lócus* e dos sujeitos.

1.1 Mulungu-CE: aspectos históricos, geográficos, políticos e socioeconômicos

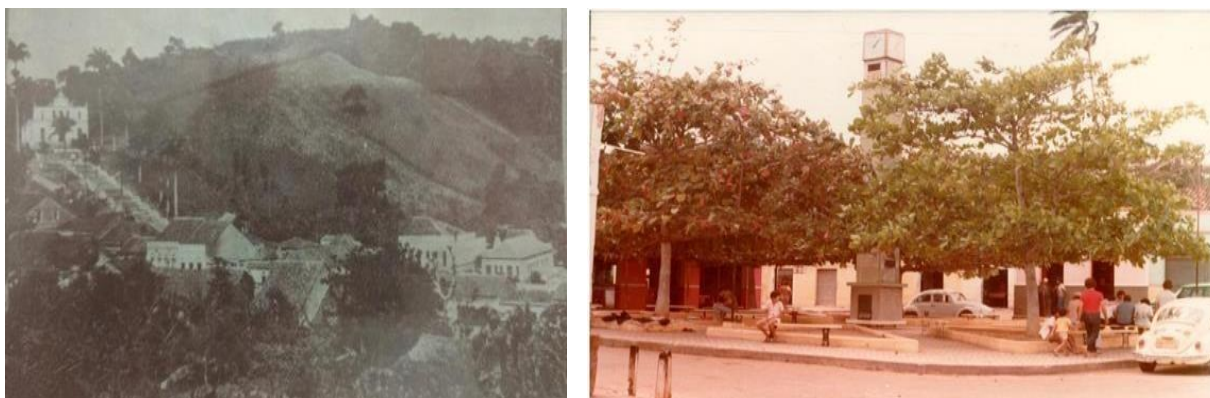
De acordo com o histórico do município, documento disponível na sede da secretaria de cultura, a cidade de Mulungu-CE surgiu de um espaço de encontro de comboieiros, que, vindos de outras regiões do maciço de Baturité, paravam para descansar sob as grandes árvores de Mulungu, vegetal abundante da região, a rotineira atividade fez com que as pessoas começassem a construir casas de taipa e pequenas barracas, a fim de se abrigarem, esta ação deu início as primeiras casas, primeiros comércios e em seguida o desenvolvimento para vila, dando, desta forma, espaço para a cidade que hoje existe.

Com o passar dos tempos e com a vivacidade da fé do povo, que, inúmeras vezes se deslocavam para Canindé e outras cidades vizinhas para rezarem, a população, com a ajuda dos padres Jesuítas de Baturité, construíram em um grande monte do lado nascente da vila uma pequena igreja, que se tornou sede da Matriz de São Sebastião.

Com o aumento da população e da dinâmica comercial, a então vila torna-se distrito de Pacoti. Com o passar dos anos, Mulungu ganhou ares de cidade, já havia igreja, diversos comércios, grandes agricultores, cemitério, delegado de polícia, escolas, dentre outros. O vilarejo tornou-se ponto de encontro e de descanso para quem ia para cidades vizinhas, Mulungu tornou-se, inclusive, ponto de parada obrigatória para os fiéis de São Francisco de Assis que se deslocavam em romaria para a cidade de Canindé.

O espaço que antes era caracterizado por matas, veredas e o silêncio da zona rural agora dá lugar a casas, comércios, pessoas e outras marcas do avanço moderno, o vilarejo começa a mostrar sinais que irá se transformar em uma próspera cidade.

Figura 1: Imagens da cidade no início de sua fundação



Fonte: Paróquia de Mulungu-CE (2021)

Os avanços pelos quais passava o povoado, fez com que as pessoas comesçassem a internalizar a ideia de que Mulungu já poderia ter autonomia de cidade, dessa forma foram dados os primeiros encaminhamentos, a fim de que a vila fosse emancipada.

No dia 14 de março de 1957, o então governador do Ceará, Paulo Sarasate, assinou a lei Nº 3.556, que eleva Mulungu à condição de município. Mesmo no patamar de cidade, o recém-criado município ainda não tinha comarca, sendo amparado por Pacoti, que detinha o prefeito e vereadores.

Poucos anos depois elege-se Hermenegildo Rocha Pontes como primeiro prefeito da cidade, este fato e com as inúmeras buscas da população, no final de 1975, por meio da lei Nº 9.999, definitivamente a cidade ganha sua autonomia e comarca.

Mulungu é hoje uma importante cidade do maciço de Baturité, caracterizada por aspectos naturais paradisíacos e grande riqueza cultural, turística e histórica.

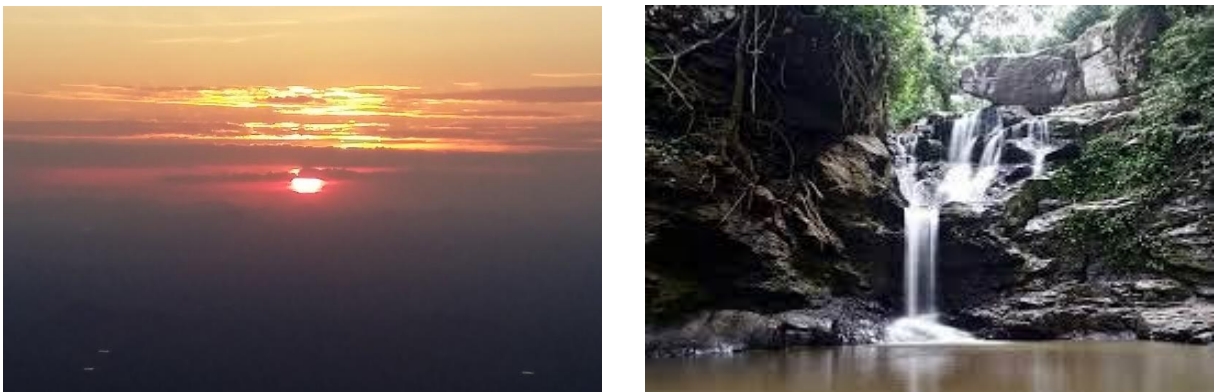
Casarões antigos embelezam a zona urbana e rural, pores-do-sol, trilhas, matas densas, mirantes e cachoeiras também complementam a beleza do município que, dentro de uma Área de Preservação Ambiental – APA, contribui para a manutenção das belezas naturais.

Figura 2: Imagens de casarões antigos do município



Fonte: Vanessa Araújo (2020)

Figura 3: Pôr-do-sol e cachoeira redonda de Mulungu



Google Imagens (2021)

Atividades como danças, reisados, teatro, quadrilhas juninas, músicas, artes maciais, capoeira e lendas contribuem para a diversidade cultural de um povo, que não deixa as tradições acabarem.

Figura 4: Atividades artísticas da cidade





Fonte: Pesquisador (2021)

Festas religiosas, que acontecem geralmente em janeiro e setembro, dividem espaço com grandes carnavais, campeonatos futebolísticos e muitos outros movimentos que animam os dias e as noites mulunguenses.

Figura 5: Festividades da cidade



Fonte: Google Imagens (2021)

Em um cenário de múltiplas credices, umbandistas, catolicistas, evangélicos, espíritas e outras correntes religiosas louvam seus deuses e vivenciam sua espiritualidade na então comunidade que acolhe e, mesmo com suas particularidades, convive com respeito.

Figura 6: Templos da Cidade



Fonte: Google Imagens (2021)

A economia local gira em torno da agricultura, com destaque para a produção de frutas, verduras e hortaliças. Conhecido internacionalmente como a cidade do Café, Mulungu é visitada intensamente por turistas que vêm para conhecer a rota que este produto fazia para chegar em outras cidades e países.

O centenário Sítio São Roque, da família Farias, é o principal destino para quem almeja conhecer como se deu a dinâmica do café na cidade, com piladeiras do produto, casas antigas e um cenário de fazenda colonial o espaço recebe de forma muito acolhedora todos os visitantes.

Figura 7: Sítio São Roque – Rota do Café de Mulungu



Fonte: Google Imagens (2021)

Ainda no campo da economia, destaca-se no município o trabalho voltado para o serviço público e para o comércio, sendo esta tríade: Agricultura, serviço público e comércio, a base do sustento do povo.

Localizado entre a divisa de Aratuba, Baturité, Guaramiranga, Caridade e Capistrano o município possui uma gente aconchegante, diversas festas religiosas, crendices e culturas muito variadas, além de uma rica culinária e um clima bastante ameno.

Figura 8: Localização geográfica de Mulungu no Maciço de Baturité



Fonte: Google Imagens (2021)

Entre as muitas escolas existentes na cidade, três delas chama atenção, por serem as maiores e por muito contribuírem com a formação dos munícipes: Escolas de ensino fundamental Hermenegildo Rocha Pontes e Maria Amélia Pontes e a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Milton Façanha Abreu.

No que se refere a aspectos políticos, a cidade possui uma gestão administrativa composta por prefeito, vice-prefeito, nove vereadores e secretários municipais que tentam, à medida do possível, atender aos anseios da população.

Como qualquer outro município, Mulungu possui suas problemáticas, como baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, que segundo o último censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas é de 0,65, sua população convive também com a criminalidade e pobreza, observa-se ainda uma má distribuição de renda e, de forma eventual, más gestões político-administrativas.

Distante 110km de Fortaleza, capital do estado do Ceará, Mulungu é procurado constantemente como espaço de relaxamento e para fixação residencial por artistas, grandes empresários e turistas que encontram na pequena cidade um local de fuga das grandes cidades e do estresse diário.

Figura 9: Imagens da cidade atual



Fonte: Google Imagens (2021)

1.2 Escola de Ensino Fundamental Hermenegildo Rocha Pontes

A Escola de Ensino Fundamental Hermenegildo Rocha Pontes foi inaugurada em 26 de fevereiro de 1978, localizado na rua Santa Inês nº 459, no centro da cidade de Mulungu, é subordinado à Secretaria Municipal de Educação, é uma entidade civil de direito público,

vinculado a lei municipal Nº 06/78 de 20 de novembro de 1978, tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Mulungu.

O nome da referida instituição deve-se a uma homenagem que o então prefeito da época e fundador da mesma, Sr. José Hosanan de Oliveira prestou a seu pai, Hermenegildo Rocha Pontes, que por sua vez foi o primeiro prefeito de Mulungu.

A história da escola tem início no final da década de 70, quando o Sr. José Hosana percebeu a dificuldade pela qual passavam os estudantes em dar continuidade a seus estudos. Naquela época, apenas o Ginásio de Mulungu oferecia um curso ginásial, onde só estudava quem tinha uma condição financeira favorável, pois o curso era particular, nesse tempo, quando os estudantes concluíam o 1º grau, hoje ensino fundamental, tinham que se deslocar para Fortaleza, a fim de cursar o 2º grau, o atual ensino médio, isso era então um privilégio para os ricos, diante deste fato a maior parte dos estudantes encerravam suas expectativas estudantis com o término da 8ª série, para solucionar este problema foi fundado a então instituição tendo como principal objetivo atender a demanda de estudantes dos níveis de 1º a 2º grau.

As atividades começaram com a implantação das turmas de 5ª a 8ª série e 1º básico, com um número total de 131 estudantes distribuídos da seguinte forma: 5ª série 72 estudantes, 6ª com 26, 7ª com 18, 8ª com 05 e 1º básico com 10 estudantes. No ano seguinte, em 1979 foi implantado o primeiro curso profissionalizante da escola, o técnico em contabilidade, com apenas 02 estudantes, em 1984 foi implantado a educação infantil com as séries iniciais de 1ª a 4ª, aumentando assim a oferta de ensino para a classe estudantil de Mulungu.

A escola implantou em 1986 o 4º Pedagógico (estudos adicionais) absorvendo uma grande demanda de estudantes do maciço de Baturité e sertão central (Quixadá), finalmente em 1987 a experiência de um curso pedagógico a distância em parceria com a extinta “Fundação Educar” veio ampliar as oportunidades a todos os professores da rede municipal, habilitando uma grande maioria daqueles que possuíam apenas o 1º grau, ressalta-se que este curso atendia também a um grande número de professores de outras localidades do maciço de Baturité.

Em 1995 a rede municipal de ensino passou a assumir exclusivamente o ensino fundamental e a rede estadual o ensino médio, a fim de cumprir tal determinação, no ano de 1999 foram concluídas as turmas do curso Técnico em contabilidade e Magistério de 1ª a 4ª série, ainda conforme a LDBEN em 1998, a escola adotou o estudo em forma de ciclo e aceleração.

Hoje, a escola está pautada no construtivismo, formando seus estudantes através de um processo ativo, de interação e de protagonismo, sendo auxiliados por seus educadores, tendo

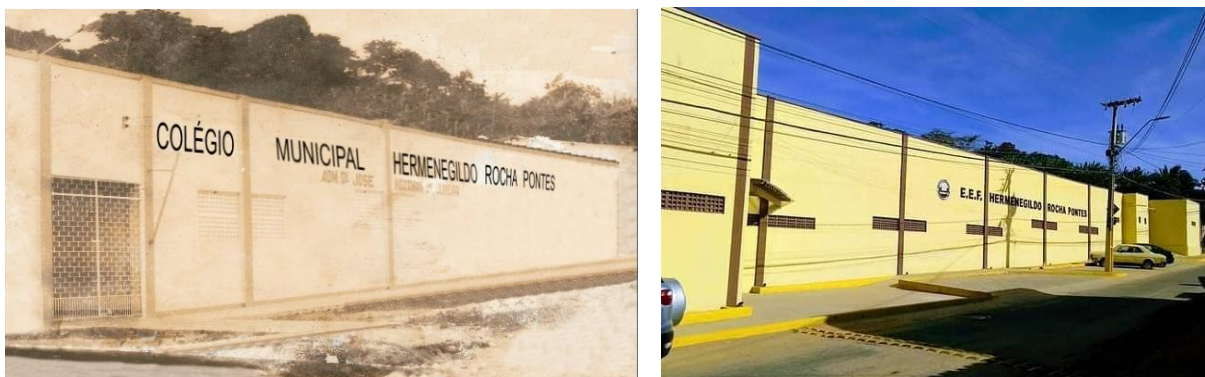
como base Paulo Freire e Emília Ferreiro, objetivando formar cidadãos críticos, atuantes e conscientes do seu papel na sociedade.

Quanto ao nível de ensino, a referida instituição oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental, contando ainda com a EJA que tem por objetivo atender os estudantes que não terminaram os estudos na faixa etária requerida.

Com 43 professores, cerca de 40 outros servidores e mais de 800 estudantes, sendo que destes, 27 possuem laudo com as mais diversas condições, tais quais: autismo, surdez, deficiências físicas, entre outras.

A instituição, inscrita no código do INEP sob o N° 23055626 representa hoje para o município de Mulungu um dos principais meios educacionais que trabalha assiduamente na construção de uma sociedade mais justa, crítica e fraterna.

Figura 10: Fachada antiga e atual da Escola Hermenegildo Rocha Pontes



Fonte: Instagram mulunguantigo (2021)

1.3 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Amélia Pontes

O prédio escolar da escola EMEIF Maria Amélia Pontes foi construído no ano de 1970, como anexo da escola Hermenegildo Rocha Pontes, no Povoado de Lameirão, localidade distante 5km da sede do município, a princípio a escola atendia um pequeno número de estudantes da 1° a 3° série do ensino fundamental I. A partir de 1986, criou-se uma turma de 4° série, completando assim a base do ensino fundamental.

Em 1987 a escola passou a ter três turnos atendendo alunos da 1° a 8° série. A responsabilidade da escola só abrangia o ensino de 1° a 4° série, ficando as turmas de 5° a 8° série.

A crescente demanda gerou a necessidade de ampliação da estrutura física do prédio e, no ano de 1999, foi construída uma nova escola que daria continuidade aos trabalhos do antigo prédio escolar.

De acordo com a lei municipal de nº 053, de 04 de setembro de 2000, a referida instituição recebeu o nome de Escola de Ensino Fundamental Maria Amélia Pontes, em homenagem a uma antiga professora da localidade, natural de Mulungu.

Somente no ano de 2003, através do parecer de nº 981 com vencimento em 31/12/2006, emitido pelo Conselho de Educação do Ceará a escola ganha sua autonomia como unidade escolar para o ensino fundamental de 1º a 8º série.

No decorrer dos últimos anos a escola vem contando com uma crescente demanda de sua clientela, visto que, ela goza da credibilidade da comunidade local e adjacente, pois conta com um ótimo quadro de professores e servidores capazes de oferecer um excelente trabalho educativo, muitos deles, inclusive, esforçando-se para atender de forma inclusiva o alunado.

No ano de 2006, o município aderiu ao ensino fundamental em 9º anos amparado na lei nº 115/2005, com reestruturação e nucleação das escolas menores, essa escola tornou-se polo, tutelando as escolas: Hermenegilda Rocha Vinhas, localizada no Sítio Flor; Elpídio de Oliveira Lima e Francisco Alves de Oliveira, localizadas no povoado de Catolé e a escola Santa Tereza, localizada no Sítio Santa Tereza.

Os estudantes da instituição são de classe média-baixa e baixa, além do povoado de Lameirão atende ainda aos alunos de várias localidades, inclusive da sede do município.

Atualmente a escola possui 30 professores, cerca de 30 outros servidores e mais de 600 estudantes, sendo que destes, 19 possuem laudo com as mais diversas condições, tais quais: autismo, surdez, síndrome de down, deficiências físicas e mentais, dentre outras.

A Escola Maria Amélia Pontes vem desempenhando desde sua fundação importantes trabalhos de cunho formativo, almejando sempre o sucesso da comunidade escolar, bem como, a construção de uma sociedade democrática e pautada nos valores profissionais, humanos e educacionais.

Figura 11: Fachada antiga e atual da Escola Maria Amélia Pontes



Fonte: worldorgs (2021)

1.4 Percursos metodológicos

Esta investigação, levando em consideração seus objetivos, assume caráter explicativo, tendo em vista sua função de explicar as propriedades qualitativas de uma dada situação investigada. Nesta perspectiva Gil (2008) afirma que pesquisa explicativa:

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente (GIL, 2008; p.28).

A modalidade explicativa se liga a este trabalho, ao se levar em consideração o papel de analisador e demonstrador da formação do professor diante do processo de inclusão escolar, também explora e descreve algumas situações sendo ainda, portanto, exploratória e descritiva.

A metodologia de estudo de caso, a partir da abordagem qualitativa, embasou este trabalho levando em consideração seu valor acadêmico e a dinâmica que vai ao encontro do que se deseja com esta iniciativa. Sua importância é apontada por Godoy (1995; p.21) ao afirmar que este tipo de pesquisa “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

A realidade aqui apresentada também envolve, em algum momento, os números, nos levando também a uma abordagem quantitativa, não excluindo a visão qualitativa ambas se fundem na apresentação desta temática. No sentido de validar a coexistência das citadas abordagens esclarece Godoy (1995):

Na verdade, as duas abordagens de pesquisa — qualitativa e quantitativa — são convergentes em muitas pesquisas científicas realizadas, sendo o contexto o elemento definidor de qual caminho seguir, ou seja, em qual dos aspectos será colocada uma ênfase maior. Por exemplo, nos casos de “problemas pouco conhecidos” e com “pesquisa de cunho exploratório”, a abordagem quantitativa mostra-se mais indicada. Já na situação em que “o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada (GODOY, 1995, p.63).

O *locus* desse trabalho, ou seja, as escolas pesquisadas; a dinâmica desta investigação e o próprio tema carecem desta tipologia quali-quantitativa, considerando suas complexidades e o rigor científico que deve imperar neste processo.

A fonte principal desta pesquisa foi um estudo de caso feito nas escolas supracitadas, de forma a investigar o processo formativo dos seus professores frente à inclusão e de fatores ligados a este processo formativo.

Gil (2008; p. 57) discorrendo sobre esta metodologia, afirma que “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Yin (2005;12) corrobora com Gil ao afirmar que “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.”

A importância deste procedimento de pesquisa nesta investigação se justifica nos escritos de Gil (2008) que afirma:

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p.57).

O então estudo de caso aqui elaborado, seguindo os objetivos desta pesquisa, apresenta-se como Instrumental e Naturalístico. Ventura (2007) define estes dois tipos da seguinte forma:

Instrumental, [...], quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores [...] Naturalísticos ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo (VENTURA, 2007, p.384).

O estudo de caso, foi, portanto, uma importante metodologia na efetivação desta pesquisa, na apresentação da temática e, conseqüentemente, na busca da compreensão da problemática aqui relatada.

Também foram feitas entrevistas com 14 professoras e 1 professor que lecionam no ensino fundamental I das escolas acompanhadas, com o secretário de educação de Mulungu, 13

mães e 13 estudantes, com o intuito de verificar as suas realidades e como cada um age frente à formação docente, ao valor da educação e ao processo de inclusão.

Como critério de seleção para participação na pesquisa foram escolhidos os(a) professores(as) com maior tempo de trabalho na docência e que atuam diretamente com a questão da inclusão escolar dos alunos/as deficientes nas escolas. Os(as) estudantes, por sua vez, foram selecionados (as) levando em consideração o maior grau de dificuldade apresentada, na visão dos(as) professores(as), conseqüentemente, as mães destes estudantes selecionados também foram entrevistadas. Mais à frente estes dados se encontram de forma mais detalhada.

Também realizamos um diálogo com o diretor e a diretora das escolas pesquisadas, suas visões acerca da inclusão escolar foram fundamentais para a construção deste trabalho e à investigação proposta.

Sobre a realização de entrevistas, Gil (1999) *apud* Junior e Junior (2011, p.241), afirma que “a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais”.

Minayo (2007), ao definir entrevista, aponta que:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2007, p.64).

A entrevista foi caracterizada por um diálogo com os sujeitos da pesquisa, previamente selecionados, em data, horário e local acordados com antecedência. Essa ação buscou compreender a visão dos entrevistados a respeito da temática, logo após a realização das entrevistas, foram feitas anotações que serviram como subsídio ao texto da pesquisa.

As entrevistas foram elaboradas dentro da organização com questões semiestruturada e focalizada, que, na visão de Minayo (2007):

As *entrevistas* podem ser consideradas *conversas com finalidade* e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em: *semi-estruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada; [...] *focalizada*, quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema (MINAYO, 2007, p.64).

Este processo de coleta de dados é um procedimento complexo de escuta dos entrevistados, que exige do pesquisador dinamismo e uma análise cuidadosa da sua realização no sentido de entender se seus anseios serão, de fato, supridos.

Rosa e Arnoldi (2006) apontam que o pesquisador que faz uso da entrevista, como instrumento de coleta de dados, deve pressupor que:

O problema em questão será realmente solucionado através da contribuição da utilização dessa técnica? b) De todas as técnicas de coletas de dados, essa é a que melhor viabilizará o desenvolvimento da pesquisa, fazendo-a fluir, complementando-a e respondendo todas as dúvidas com validação? c) O entrevistador é um profundo conhecedor do tema sobre o qual fará questionamentos? d) O entrevistador está preparado psíquica e fisicamente para o desenvolvimento da entrevista? e) O entrevistador é capacitado e preparado para efetivar a formulação de questões inesperadas, que, na condução da entrevista, se fizerem necessárias? f) O entrevistador está capacitado para analisar e codificar corretamente os dados obtidos através das respostas, e com o devido discernimento? g) O entrevistador tem como proceder com adequação à seleção dos sujeitos para a entrevista e de maneira justificável? (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.14).

A preocupação dos autores nos leva a entender a importância da entrevista, mais que isto, faz-nos perceber que ela deve ser realizada de forma cuidadosa, bem elaborada e obedecendo todos os passos que lhes são necessários, só assim ela dará aquele que a utiliza os dados da forma mais fiel possível.

Os mesmos autores ainda afirmam que:

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.14).

A entrevista é, portanto, uma técnica importante que permite ao pesquisador conseguir informações sobre seu objeto, conhecer atitudes, sentimentos e valores inerentes à forma de agir de determinados sujeitos, indo, desta forma, muito além de descrições de ações.

A fim de se coletar os dados necessários, aplicou-se um questionário com questões semiestruturadas com os (as) professores(as) entrevistados(as), após a análise foram geradas reflexões no que diz respeito às respostas dos(as) entrevistados(as).

Ribeiro (2008), *apud* Junior e Junior (2011) frisa que o questionário é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p.141 *apud* JUNIOR; JUNIOR, 2011, p.239).

A análise feita com coerência trouxe ao trabalho a visão do(a) entrevistado(a), visão que foi de grande importância à discussão da temática e, conseqüentemente, o enriquecimento da pesquisa.

A elaboração e a aplicação desse instrumento obedeceram à proposta de Gil (2002) que afirma que:

A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. Todavia, é possível, com base na experiência dos pesquisadores, definir algumas regras práticas a esse respeito: a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis; b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto; c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos; d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados; e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas; f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação; h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; i) a pergunta não deve sugerir respostas; j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez; l) o número de perguntas deve ser limitado; m) o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas; n) as perguntas devem ser dispersadas sempre que houver possibilidade de “contágio”; [...] (GIL, 2002, p.116).

A análise documental também foi uma ação predominante na efetivação desta pesquisa. O assunto em pauta careceu de investigação de leis, resoluções, regimento e muitos outros documentos, muitos deles de caráter oficial, neste sentido a investigação de documentos se fez imprescindível na orientação deste trabalho e na reflexão da então temática.

Godoy (1995) defende, de forma veemente a pesquisa documental ao expor que:

[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p.21).

A análise de documentos é de grande importância, tendo em vista que estes escritos trazem consigo muitas informações pertinentes ao tema central da investigação e norteará alguns caminhos da pesquisa.

O estudo bibliográfico também foi um método constante neste trabalho, marcada por leituras de livros, revistas e trabalhos acadêmicos esta ação acarretou embasamento teórico, fenômeno importante na efetivação desta pesquisa.

Macedo (1994) apresenta o estudo bibliográfico como uma técnica de fundamental importância à prática da pesquisa, ela o define como:

Busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses, etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final). Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação. Por tanto a “revisão bibliográfica” ou “revisão de literatura” consiste numa espécie de “varredura” do que existe sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não “reinvente a roda”! (MACEDO, 1994, p.13).

Como visto, o estudo bibliográfico fez parte do passo inicial à construção de uma pesquisa, elaborado na busca de estudiosos que também já tenham pesquisado sobre o objeto em estudo ou algo relacionado ao mesmo campo de investigação, esse embasamento dar seriedade à pesquisa ao passo que livre de “achismos”, o pesquisador apresenta provas teóricas daquilo que está falando.

A autora apresenta uma série de procedimentos metodológicos que envolvem o estudo bibliográfico, a saber:

Procura-se *identificar, localizar e obter documentos* pertinentes ao estudo de um tema bem delimitado, levantando-se a *bibliografia básica*; b) elabora-se um esquema provisório (temas e subtemas do futuro trabalho) e um *rol de descritores* (em português e em outras línguas) para servir de guia na fase de anotações dos dados da leitura; c) transcrevem-se *em fichas*, segundo critérios, os dados de leitura (resumos, transcrições, notas etc.). d) enriquece-se o primeiro levantamento pelas bibliografias constantes nos documentos analisados, organizando-se um *conjunto de fichas de anotações* para documentar o trabalho (citações de texto). e) prepara-se o *sumário* do trabalho (reformulando-se o esquema provisório) e dar-se início à *redação da monografia* subsidiada pelas fichas de anotação (MACEDO, 1994, p.14).

A diversidade de ações na realização da citada ferramenta de estudo e coleta de dados confirmam sua valia a esta iniciativa, garantem ainda a riqueza de conhecimento que com ela pode ser extraída dos textos analisados, enriquecendo, desta forma, a então pesquisa.

Outro método importante na efetivação desta análise foi a observação, que, tendo em vista a pandemia da Covid-19, foi realizada em ciberespaço, esta ferramenta foi indispensável

pois colocou em contato direto pesquisador e pesquisado, de forma que aquele conheça com maior precisão o campo e os sujeitos a que se destinou a investigar.

Esta observação, realizou-se de novembro de 2020 a março de 2021, foi desenvolvida nos encontros de professores, denominado dia de estudo, que ocorreram semanalmente via *google meet*; nos planejamentos de professores, evento que reúne os docentes do município, de forma mensal e no dia a dia do trabalho docente na sala de aula. Todas estas ações foram realizadas tomando como espaço a plataforma citada outrora.

A técnica empregada trouxe uma visão detalhada de como é feita a formação continuada destes docentes, de como os(as) educadores(as) lidam com o seu processo formativo, de como seus superiores agem frente a isto, quais seus anseios e suas perspectivas diante a própria formação voltada à inclusão.

Para Gil (1999) a observação tem valor de importância grandiosa ao processo de pesquisa, neste sentido ele aponta que:

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo da pesquisa. É, todavia na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. (GIL, 1999, p.110)

O exercício da observação, feita de forma presencial e virtual pelo *google meet*, vai além da ação de ver, de olhar, de estar frente a frente, ele transcende o campo da visão e abrange o espaço da consciência e da razão, este processo permite ao pesquisador uma ampliação dos conhecimentos envolvidos na temática de pesquisa, garantindo-o um maior detalhamento do objeto da observação.

Em concordância com as palavras supracitadas Kaplan (1969) aponta que:

[...] ao observarmos não somos passivos, porém ativos; e estamos fazendo algo com nossos olhos e inteligência, mas também com os nossos lábios, mãos, pés e determinação”. -Nesta mesma perspectiva o citado autor indaga que- “observar é um comportamento dirigido a um fim; o relatório de uma observação é significativo com base em sua presumida relação com o objetivo (KAPLAN, 1969, p.138).

A observação assumiu, desta forma, crucial papel neste processo, haja vista, sua característica de ente que, lado a lado com o objeto de pesquisa, mostra-o de forma clara, objetiva, sem muitas distrações ao pesquisador.

Toda ferramenta aqui utilizada teve como base os princípios do respeito e do rigor acadêmico, a fim de gerar um documento que transmite o assunto pesquisado de forma fiel, clara e inovadora na busca do enriquecimento da educação e do fortalecimento da luta a favor da inclusão.

1.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram fundamentais para os achados e reflexões acerca da temática. Foram selecionados 15 docentes do ensino fundamental I, sendo 10 da EEF Hermenegildo Rocha e 5 da EMEIF Amélia Pontes, aqueles com maior tempo de atuação na área e com experiência no trabalho com alunos/as do público da educação especial; 13 estudantes, sendo 8 deles da EEF Hermenegildo Rocha e 5 da EMEIF Amélia Pontes, levou-se em consideração os/as alunos/as com maiores dificuldades de aprendizagem; compuseram ainda a pesquisa, as 13 mães dos citados estudantes, o secretário de educação da cidade, bem como os diretores das instituições.

1.5.1 Professoras e Professor

O (a) professor (a) é um dos principais sujeitos no processo de escolarização, sua atuação contribui para o fortalecimento educacional, profissional e humano do aluno e da aluna, os estudantes também têm uma visão bastante ampliada do processo de ensino e aprendizagem, quanto mais tempo de atuação, maior o público que ele acolhe e forma, maior também são seus conhecimentos sobre as dificuldades pelas quais passam e grandiosa é a noção de detalhes que têm sobre a dinâmica do sistema de ensino.

Para este processo investigativo, caracterizado por entrevistas, observações da prática, de forma virtual e, em menor ênfase, presencial, devido o distanciamento social requerido por conta da pandemia da Covid-19, reflexões a respeito da docência, das expectativas, conquistas e desafios, bem como, das ponderações sobre o processo formativo frente à inclusão, foram selecionados 10 docentes da escola Hermenegildo Rocha Pontes e 5 docentes da escola Amélia Pontes. O critério de escolha levou em consideração os profissionais com maior tempo de serviço na atividade educativa.

Também se levou em consideração, os/as professores/as com experiência no trabalho com alunos/as que enfrentavam dificuldades de aprendizagem, devido a alguma patologia ou

outra situação que os impediam de ter uma aprendizagem dentro dos parâmetros considerados normais.

Dos profissionais selecionados, 14 são mulheres e 1 homem. No que se refere à formação acadêmica, todos os profissionais são formados em curso de nível superior, destes, apenas 1 não possui graduação em pedagogia, mesmo trabalhando com o Ensino Fundamental I; 11 dos professores possuem, como mais alta titulação acadêmica, curso de especialização.

O quadro abaixo apresenta alguns dados dos/das docentes entrevistados/as.

Quadro 1. Dados dos docentes entrevistados

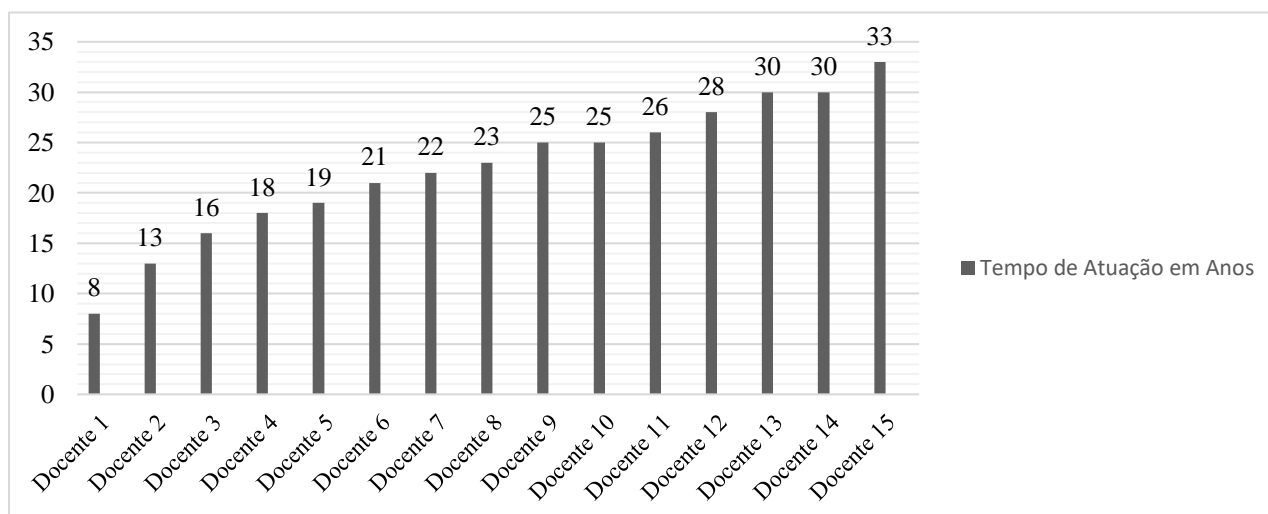
DOCENTE	FORMAÇÃO	MAIOR TITULAÇÃO	SEXO	ESCOLA
Docente 1	Educ. Física	Especialização	Masculino	Hermenegildo
Docente 2	Biologia / Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 3	Letras / Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 4	História / Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 5	Religião / Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 6	Matemática / Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 7	Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 8	Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 9	Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 10	Pedagogia	Especialização	Feminino	Hermenegildo
Docente 11	Pedagogia	Especialização	Feminino	Amélia
Docente 12	Pedagogia	Graduação	Feminino	Amélia
Docente 13	Pedagogia	Graduação	Feminino	Amélia
Docente 14	Pedagogia	Graduação	Feminino	Amélia
Docente 15	Pedagogia	Graduação	Feminino	Amélia

Fonte: Pesquisador (2021)

Com um público majoritariamente feminino, os/as docentes investigados/as possuem boa formação acadêmica. Proposto por lei, o curso de pedagogia; assume formação essencial e principal na atuação com os alunos e alunas das séries iniciais do ensino fundamental, condizendo, desta forma com os sujeitos investigados.

Observa-se ainda que a maioria daqueles que são formados em outras áreas acumula também o diploma de pedagogo, facilitando, assim, as suas atuações com o público infantil. O gráfico a seguir mostra, de forma clara, a divisão dos docentes e seu respectivo tempo de atuação no ensino fundamental.

Gráfico 1. Tempo de atuação no ensino fundamental em anos



Fonte: Pesquisador (2021)

Os (as) profissionais, comprometidos com o seu papel de educadores e educadoras, foram muito zelosos para com a pesquisa, demonstrando sempre bom senso e responsabilidade para com suas respostas, indagações e reflexões.

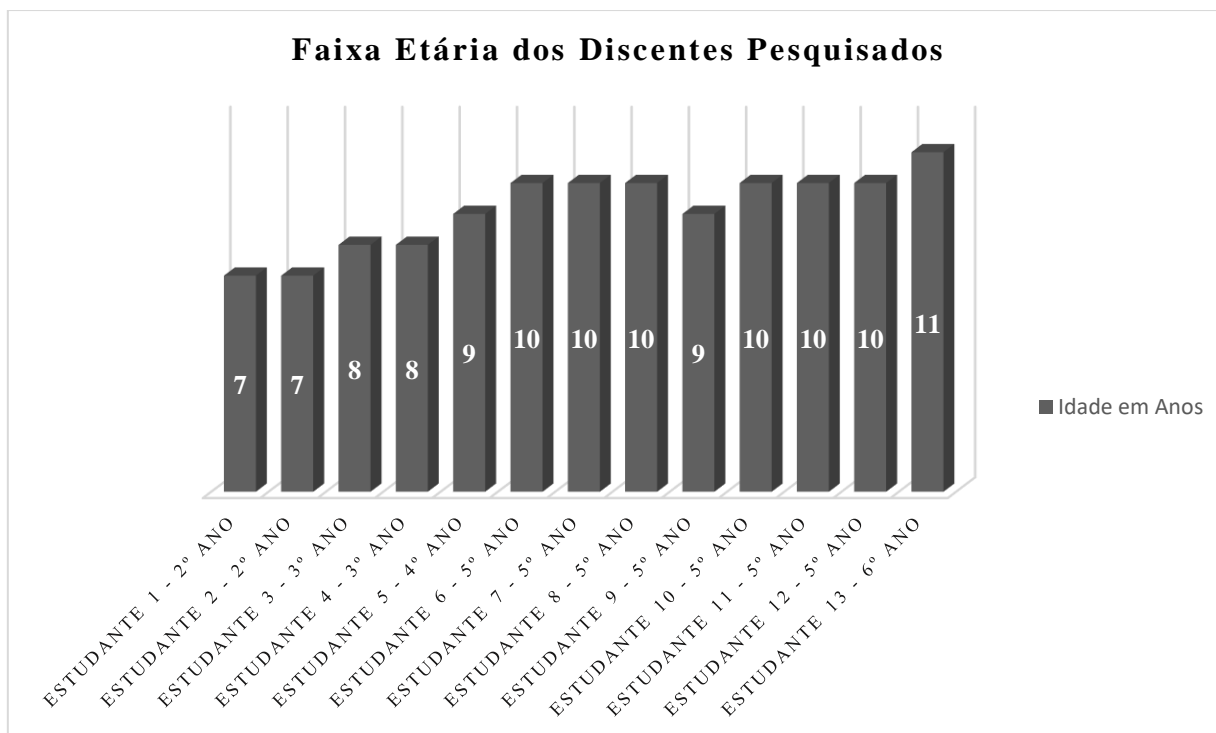
1.5.2 Alunos e Alunas

Esta investigação contou com a participação de 13 estudantes, 8 da EEF Hermenegildo Rocha Pontes e 5 da EMEIF Amélia Pontes; levou-se em consideração aqueles que possuíam maiores dificuldades de aprendizagem, segundo apontamentos dos professores das instituições pesquisadas.

Dos pesquisados 9 eram do sexo masculino e 4 do feminino, todos residentes de áreas adjacentes das escolas e pertencentes a uma situação de vulnerabilidade social.

Com idades entre 7 e 11 anos, eles estudavam nas turmas de 2º ao 6º ano, os/as alunos/as fazem parte de salas que possuem basicamente a mesma faixa etária, o gráfico a seguir aponta detalhadamente esta classificação.

Gráfico 2. Faixa etária dos discentes pesquisados



Fonte: Pesquisador (2021)

É perceptível, na exposição do gráfico, que os/as estudantes que se submeteram à investigação estão nas séries adequadas, levando-se em consideração as suas idades.

Apenas 1 dos/as alunos/as investigados possui laudo, apresentando, segundo o documento, Transtorno de Espectro Autista no nível severo. O estudante com 11 anos é atendido 3 vezes por semana e exclusivamente numa sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Os (as) demais alunos/as não possuem laudo, embora sejam notados pelo professorado como sujeitos possuidores de sérias dificuldades de aprendizagem.

Nenhum dos/ estudantes investigados/as, embora com dificuldades de aprendizagem, têm histórico de repetência ou reprovação. Todos eles são caracterizados, pelos professores entrevistados, como indivíduos com dificuldade de aprendizagem, hiperativos, desatenciosos e, em raros casos, como desrespeitosos.

Pertencentes a famílias com pouco poder aquisitivo e de baixa escolaridade, os alunos e alunas investigados estudam no turno manhã, no período da tarde e noite brincam e se divertem, segundo eles, de forma não direcionada.

Os estudantes, mesmo de forma tímida, foram bastante receptivos à entrevista e, na sala de aula presencial e virtual, agiram normalmente, como se não estivessem sendo observados, facilitando assim, a realização deste trabalho.

1.5.3 Mães

13 mães participaram deste processo investigativo e foram escolhidas pela participação de seus filhos na pesquisa. A não participação de pais nesta investigação, nos leva a perceber que os cuidados para com as crianças, na maioria das vezes, são transferidos à figura materna.

Com idades entre 25 e 33 anos, as mães foram muito atenciosas nas entrevistas, dialogando com clareza e refletindo a respeito da condição da educação dos/as filhos/as. Todas se mostraram preocupadas e interessadas com o desenvolvimento socioeducacional das crianças, mesmo com condições econômicas precárias, as mães entrevistadas demonstraram fazer o possível, a fim de contribuírem com o sucesso escolar de seus filhos.

Quando se trata da formação escolar, a maioria das mães concluiu o ensino médio, outra parte não concluiu o ensino fundamental e nenhuma delas cursou o ensino superior.

O quadro a seguir mostra, com detalhes, a formação escolar das entrevistadas.

Quadro 2. Formação escolar das mães entrevistadas

FORMAÇÃO	QUANTIDADES DE MÃES
Ensino Fundamental Incompleto	02
Ensino Fundamental Completo	04
Ensino Médio Incompleto	01
Ensino Médio Completo	06
Graduação	0
Pós-Graduação	0

Fonte: Pesquisador (2021)

Ao analisarmos este quadro percebemos que as mães possuem baixa formação acadêmica, esta situação se deve ao fato de elas serem financeiramente vulneráveis, algumas, na juventude, tiveram que, inclusive, abandonar a escola para trabalhar e ajudar no sustento da família.

Outro fator que contribui para a baixa escolarização das mães entrevistadas é o fato de que, algumas delas engravidaram muito jovem, sendo obrigadas a se evadirem da escola para formar família e/ou cuidarem de suas crianças.

As entrevistadas responderam, de forma unânime, que tentam participar das ações propostas pela escola, como encontro de pais e mestres, reuniões de apresentação de resultados, festas comemorativas, dentre outras, todavia, as inúmeras tarefas de casa, impedem-nas muitas vezes de se fazerem presentes.

Não tendo muitas perspectivas de sucesso econômico, acadêmico e profissional para si, as mães, aparentemente, buscam apoiar seus filhos e filhas para que possam ter sucesso escolar, profissional e financeiro.

É visível ainda que algumas das mães, por não terem tido condição de estudar, bem como, impedidas de realizarem seus sonhos acadêmicos e profissionais, tentam, com muito esforço, fazer com que seus filhos e filhas conquistem sucesso, dando a entender que a conquista do sucesso do/da filho/a fosse a realização do sonho que elas não conseguiram concretizar.

1.5.4 Secretário de Educação

A gestão pública democrática é fundamental para a efetivação de uma educação escolar que atenda aos anseios da comunidade escolar, dotada de responsabilidade fiscal, administrativa e focada no bem-estar de estudantes e profissionais da educação, este setor assume a condição de mantenedor de escolas, da formação continuada, dos processos inclusivos e de muitos outros subsídios cruciais ao processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuidor de indicadores internos e externos.

Representando a gestão pública de ensino, participou desta pesquisa o Secretário Municipal de Educação, o gestor possui especialização em gestão escolar e atua como secretário há mais de 5 anos, é professor do ensino fundamental e médio há mais de 15 anos.

Durante a entrevista, argumentou com clareza sobre a sua visão no que se refere ao sistema municipal de ensino, aparentemente preocupado com o desenvolvimento educacional dos estudantes, o secretário enfatizou que faz tudo que está ao seu alcance na busca de bons índices educacionais para o município.

O secretário está diariamente na secretaria, além disso participa dos encontros formativos com professores e outros profissionais da educação, visita periodicamente as escolas

municipais e buscar atender com rapidez as demandas solicitadas pelas instituições e colaboradores.

Segundo o professor, seguindo o seu comando e orientações, a secretaria trabalha em parceria com os demais órgãos públicos da cidade, tomando sempre como fundamento a popularização do processo de ensino, a intersectorialidade e democratização da aprendizagem.

1.5.5 Diretor e Diretora

A direção da escola cumpre um indiscutível papel no processo de ensino e aprendizagem, não apenas com o conhecimento técnico, mas, sobretudo, como agremiação que cria mecanismos para motivar a excelência profissional de professoras e professores, demais profissionais da instituição, bem como, busca ações para garantir a aprendizagem e a permanência saudável do alunado dentro do órgão educacional.

Participaram desta investigação o diretor da Escola Hermenegildo Rocha Pontes e a diretora da Escola Maria Amélia Pontes, ambos agiram com bastante respeito e responsabilidade frente à pesquisa. Foram entrevistados na própria escola, e em algumas vezes nas suas residências. Os profissionais apresentaram, com detalhes, as suas visões sobre o sistema de ensino escolar ao qual as escolas que eles direcionam estão vinculadas, os desafios e conquistas das suas instituições, formação de professores e inclusão fora e dentro da escola.

O diretor da EEF Hermenegildo Rocha Pontes é formado em Biologia, possui especialização em Gestão escolar e chegou à direção da instituição por convite do prefeito municipal.

O então gestor é professor da escola há mais de 10 anos, efetivado pela gestão pública municipal, sempre exerceu com zelo o seu trabalho, dirigir a instituição foi um propósito pelo qual sempre se dedicou.

A diretora da EMEIF Maria Amélia Pontes é formada em Letras, possui especialização em gestão escolar chegou à direção da escola por convite do prefeito do município.

A gestora possui notória experiência profissional na área da gestão escolar, foi coordenadora da Escola de Ensino Médio Professor Milton Façanha Abreu e atuou por mais de 20 anos como professora de língua portuguesa da secretaria de educação do estado do Ceará.

Os profissionais direcionam suas escolas com apoio de coordenadores pedagógicos e de uma equipe de outros profissionais, focados no processo de ensino-aprendizagem e na conquista de bons indicadores internos e externos.

Ambos participam dos encontros pedagógicos, de forma a orientar e auxiliar no processo de formação dos professores e professoras. Além disso asseguram que sempre buscam motivar o corpo docente na realização do seu trabalho, no fortalecimento da sua formação continuada e na resolução dos desafios diários.

Seguindo os preceitos do Professor Paulo Freire, os diretores em questão, afirmam buscar humanizar a educação de forma a perceber estudantes e profissionais nas suas individualidades e de se trabalhar em acordo com estas particularidades.

1.6 A pandemia da Covid-19 e a realização da pesquisa *in loco*

O mundo foi acometido no final do ano de 2019 pela Covid-19, doença que tomando proporções continentais ganhou *status* de pandemia, o período pandêmico afetou, de forma vertiginosa, todos os setores da sociedade, da saúde à justiça, do desenvolvimento social à cultura, exatamente todos os sistemas foram comprometidos, a educação pereceu com a evasão, com o distanciamento, com o fechamento de escolas, com a baixa dos indicadores de aprendizagem, dentre muitas outras situações.

Nesta perspectiva, essa pesquisa também enfrentou percalços para ser realizada. O distanciamento social orientado pela OMS – Organização Mundial da Saúde e por outros órgãos da saúde pública, bem como a introdução de aulas por meio das tecnologias digitais, afastadas das escolas convencionais, separou professores, estudantes, demais profissionais da educação e pesquisadores da área, papel assumido por nós neste viés investigativo.

A pandemia da Covid-19 mudou as rotas da pesquisa: os encontros e observações presenciais foram trocados por investigações e conversas por aplicativos digitais, as visitas que deveriam ter sido feitas e intensificadas, de forma presencial, nas escolas, foram submetidas em menor ênfase e executadas nas residências dos entrevistados, aquelas que aconteceriam nas organizações escolares foram canceladas. Salas de aulas virtuais, marcadas pela não presencialidade do processo de ensino e aprendizagem tornaram-se agora a grande fonte de observação.

Executar a pesquisa em meio a pandemia e acompanhando as inúmeras notícias das tragédias advindas da então doença foi algo marcante e dificultoso. Reinventar a investigação, buscando novos meios de coletas de dados e de observações foi a maneira encontrada, a fim de não estagnar o processo de pesquisa.

Educadores e educandos mudaram suas perspectivas acerca do processo de ensino e aprendizagem, houve a necessidade de uma nova adaptação aos processos escolares. Essas mudanças de rotas, a fim de solucionar determinados problemas e enfrentar novos desafios.

Nesse contexto, Batista (2020) refere-se à pandemia da Covid-19 da seguinte forma:

Em cada época e em cada sociedade são instituídas novas formas de mentalidade, de conduta e de comportamento que exigem de cada segmento, grupos e indivíduos a adaptação às mudanças sociais de cada período histórico. Em outras palavras, o conjunto de acontecimentos, situações e fatos de um determinado momento histórico muda nossa forma de pensar e lidar com determinados fenômenos (BATISTA, 2020, p.3).

Na mesma frequência em que professores e estudantes buscavam novos meios de aprender e ensinar, tentando de todas as formas amenizar muitos problemas relacionados ao processo de ensinar e aprender, também buscamos os melhores subsídios possíveis à efetivação desta pesquisa.

O distanciamento social e o aumento do tempo em casa coincidiram para a realização de leituras e análises documentais, ferramentas digitais como formulários e videochamadas forma implementadas e enriqueceram as descobertas.

Todas estas situações geraram outros olhares e novas perspectivas que foram incluídas nas nossas visões acerca da temática investigada e do objeto de pesquisa, todavia, sem nos desviarmos do foco investigativo proposto neste estudo.

CAPÍTULO II

2. O PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS FRENTE A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Este capítulo centra-se na análise dos conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, seguindo um percurso cronológico, apresentar-se-á as diferenças entre cada sistema. Conhecer e saber diferenciar estes conceitos é fundamental, tendo em vista a adequação de dinâmicas políticas, bem como da visão sócio-filosófica em torno desta temática.

Far-se-á ainda uma reflexão acerca da inclusão escolar, de forma a apresentar a importância do respeito a este direito social, bem como mostrar os desafios à efetivação desta

política. Também serão apresentadas ponderações sobre alguns embasamentos legais que credibilizam este bem universal numa perspectiva humanizadora.

2.1 Exclusão e Segregação: desrespeito à vida humana

A exclusão está presente na humanidade desde as épocas mais antigas, àqueles que eram tidos como diferentes, ficavam à margem da sociedade, na condição de subalternos não tinham muitos direitos ou simplesmente não possuíam nenhum. Na situação de marginalizados eram tratados muitas vezes como sub-humanos e afastados do convívio social.

Sem conhecimento das condições diferenciadas dos outros, sem entender as limitações que afetavam certos indivíduos e por concebê-los como incapazes, a sociedade excluiu de forma inconsciente e, por vezes, consciente, diversas pessoas vistas como não normais.

Concernente ao exposto Rodrigues e Maranhe (2012) esclarecem que:

Nas sociedades primitivas os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Isto dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à rotina da tribo, pois, incapazes de ir à busca da caça e de sobreviver por si mesmas à agressividade da vida, dependentes, tornavam difícil a vida de todos. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte (RODRIGUES; MARANHE, 2012, p.12-13).

Práticas de abandono e assassinatos eram normais, aceitas e defendidas socialmente, não dando aos deficientes e aos indivíduos tidos como anormais, o direito de crescerem e participarem das dinâmicas da sociedade.

O ideal de perfeição defendido na Grécia antiga, levou, segundo Brandenburg e Lückmeier (2013), à morte diversas crianças que, ao olhar daquela sociedade, eram tidas como feias, que fugiam à normalidade defendida por aquele povo.

Referindo-se à Esparta, os citados estudiosos certificam que naquela região

Os sacrifícios de crianças com deficiência eram justificados, pois procuravam buscar um ideal de corpos perfeitos. Elas eram jogadas em abismos ou abandonadas em cavernas e florestas, e, isso acontecia principalmente em Esparta e essas eram praticas consideradas normais por muitos séculos de história da humanidade (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 178).

Os mesmos estudiosos ainda afirmam que:

Na cultura romana as leis apenas garantiam o direito de viver, para as crianças que não apresentavam nenhuma deficiência ao nascer. Do contrário, era o pai que deveria executar a criança, pois para a sociedade romana essas crianças viriam a ser inúteis. Alguns pais não tinham coragem de matar os seus filhos, e acabavam abandonando-os em cestos no rio Tigre, e essas crianças eram salvas e criadas por pessoas que viviam de esmolas, outras eram vendidas para atividade de circo ou para a prostituição (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 178).

Fatos de exclusão não só aconteciam nas sociedades urbanizadas e desenvolvidas, em muitas comunidades indígenas do mundo, inclusive do Brasil, crianças que nasciam com algum tipo de deficiência não tinham o direito do prosseguimento da vida.

Levando em consideração os achados do pesquisador Otto Marques Silva, Brandenburg e Lückmeier (2013), afirmam que:

Cada povo ou cada tribo foi desenvolvendo seus próprios meios de tratamento de males, por experiências acumuladas e por observações próprias. Segundo a pesquisa de Otto Marques Silva, algumas tribos, que não aceitavam a criança recém-nascida deficiente e não a desejavam, enterravam a criança junto com a placenta ao nascer. Outros abandonavam os incapacitados nas planícies geladas. Assim também existiam tribos que asfixiavam e afogavam as crianças com deficiência ou até mesmo as abandonavam ou queimavam. O motivo do extermínio se dava na grande maioria por medo e por desconhecer as causas da deficiência ou por acreditarem que o corpo de um deficiente físico trazia consigo espíritos do mal (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 176).

Como citado, a deficiência era muitas vezes vista como um mal presságio e presença do mal na pessoa que possuía tal condição, bem como, no seio da família em que ela estava inserida. Esta linha de pensamento conduziu muitas religiões a cometerem grandes atrocidades com os ditos não normais.

Tratados como bruxas, seres demoníacos e profanadores da fé, muitas pessoas com deficiência foram queimadas ou punidas de outras formas cruéis, principalmente pela santa inquisição, instituição da igreja católica que averiguava e julgava casos de profanação da fé cristã.

Brandenburg e Lückmeier (2013) confirmam esta afirmativa ao apontarem que

No século XV, a Inquisição mandava para a fogueira todas as pessoas que tinham alguma deficiência mental e física, bem como todas as pessoas consideradas loucas ou adivinhas. [...] A partir do século XVII os indivíduos que possuíam alguma deficiência eram retirados do convívio social e fechados em celas e calabouços, asilos e hospitais (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p. 175).

A exclusão sempre esteve presente na história, fatos como a escravidão, vulnerabilidade social, preconceitos, falta de acessibilidade, machismo, sexismo, homofobia, dentre outros,

foram e ainda são marcas de uma sociedade que menospreza o diferente, que divide as pessoas e as colocam em posições onde, lamentavelmente, umas parecem ser superiores a outras.

Necessário se faz ressaltar aqui os estudos de Goffman (1891) que apresenta em uma de suas obras o “Estigma”, termo utilizado para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava.

Esta marca vai muito além de algo visível no corpo, perpassa barreiras físicas e aparece também nas ações humanas, nas orientações sexuais, nas crenças, dentre outros.

Muitas pessoas foram e são estigmatizadas na sociedade, tratadas como seres inferiores, elas vivem em constante contato com o preconceito, desprezo e exclusão.

Seguindo uma lógica próxima da exclusão, todavia, menos cruel, a segregação reconhecia alguns direitos do indivíduo, porém, afastado dos ditos “normais” e da convivência social.

A segregação surge de uma linha de pensamento mais humanizadora, mas, sobretudo, da maturação do pensamento humanitário, é a nova visão lançada sobre o ser humano, sobre o respeito a sua existência e a sua condição, que fez com que, mesmo de forma separada das dinâmicas sociais, estas pessoas tivessem mais chances de construir sua autonomia.

A impossibilidade da negação da responsabilidade social e política por parte dos governantes, dos familiares e da própria sociedade a este grupo de marginalizados, faz emergir a partir do século XVI as práticas segregacionistas.

Branderburg e Lükmeier (2013) ratificam isto, ao relatarem que:

A partir do século XVI começa a haver um deslocamento das práticas de cuidado com pessoas com deficiência, pois é nesse período que a deficiência passa a ser um problema médico e não somente assistencial. [...]Não era mais possível negar a responsabilidade social e política em relação a este grupo de pessoas. No entanto, ainda não se falava de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e muito menos em escolas com outras crianças (BRANDERBURG; LÜKMEIER, 2013, p. 180).

A segregação surge antes da inclusão, todavia, mesmo afastada da exclusão, a então sistemática ainda inferioriza o ser humano e cria entre os aceitos socialmente e os não aceitos uma espécie de *Apartheid*, criminalizando aqueles que possuem deficiência ou qualquer outra situação de limitação.

O estigma, relatado anteriormente, aparece aqui como mecanismo de subalternização do ser humano, muitas pessoas reduzem, inclusive, a não humanos, àqueles que, com diferenças ditas não normais, convivem conosco na sociedade.

Goffman (1891) confirma as ideias supracitadas ao afirmar que

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida (GOFFMAN, 1891, p. 8)

Com as ideias de segregação os estigmatizados são percebidos com uma visão mais humanizadora, mesmo distante da inclusão, estes indivíduos passam a ter alguns direitos e voltam-se para eles alguns benefícios sociais.

Desde épocas remotas, têm-se notícias de organizações, movimentos e ideias voltadas ao segregacionismo. No Brasil, segundo Rocha (2019), a fundação do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto de Surdos Mudos, respectivamente nos anos de 1854 e 1857, podem ser tomados como importantes marcos do movimento de segregação.

O fortalecimento da preocupação dos agentes públicos com as pessoas com deficiências faz surgir novas perspectivas de cuidados relacionados à saúde. São criados manicômios, hospícios, dentre outros centros, que acolhiam àqueles, cujas famílias não tinha condição de cuidar.

Separados do núcleo familiar e do convívio social, as pessoas com deficiência, eram segregadas e enfrentavam tratamentos não convencionais, agressivos e, por vezes, torturantes.

Em consonância ao exposto, Branderburg e Lükmeier (2013) apontam que:

A partir do século XIX a sociedade passou a defender que o melhor seria criar organizações separadas onde as pessoas com deficiência pudessem receber melhores atendimentos e com menos gastos sob um olhar médico, mas ainda não se pensava em colocar o deficiente na sociedade ou nas famílias. Surgem nesta época os famosos manicômios, onde as torturas com essas pessoas que eram internadas eram constantes (BRANDERBURG; LÜKMEIER, 2013, p. 181).

A segregação deixou marcas profundas na história das pessoas com deficiência, mesmo dentro de organizações de caráter público, eram muitas vezes controladas e abusadas física e psicologicamente, de forma que, vulneráveis, não podiam se defender e eram obrigadas a resistirem aos maus tratos.

Escolas separadas para estudantes vistos como “diferentes” não educavam como deveriam, desumanizavam os indivíduos e os colocavam em uma situação de inferioridade com práticas de violência e tentativa de normalização do corpo.

É com base nos fatos relatados outrora, que leis educacionais brasileiras asseguram a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos, distúrbios, entre outras condições, na sala de aula comum. Os locais que trabalham de forma segregada, mesmo com a intenção de ajudar, acabam sendo prejudiciais aos sujeitos, pois não desenvolve integralmente sua autonomia, cessa o convívio social e coloca o indivíduo em um mundo paralelo.

Ao se referir às escolas que segregam, Stainback (1999) aponta que

Em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes (STAINBACK, 1999, p.25).

A convivência, a interação entre todas as pessoas, é fundamental ao processo de ensinar e aprender, possibilitando o fortalecimento das relações interpessoais e das trocas subjetivas da aprendizagem dos diferentes sujeitos da diferença.

A segregação existiu e ainda existe na sociedade, realizada muitas vezes de forma involuntária e outras por falta de conhecimento ou subsídios para incluir os diferentes. Posto isto, faz-se necessário uma aplicação prática das leis e efetivação de mais políticas públicas voltadas para o público da educação especial.

2.2 Integração e Inclusão: caminhos para a educação de todos

A integração, vista como um meio termo, entre a exclusão e a inclusão foi e é um mecanismo utilizado com a finalidade de proporcionar ao indivíduo uma inter-relação com a sociedade, todavia ela se distancia da inclusão, pois não oferece ao indivíduo condições para que ele exerça sua autonomia de forma equânime.

Na integração o/a aluno/a com deficiência é colocado em sala de aula, todavia não lhe é dado subsídios para a superação das suas limitações, de tal forma que ele/a fique à mercê da própria sorte e do esforço.

Na história pode-se apontar como fatos integradores o respeito às pessoas com deficiência dentro das famílias, de forma que estes não eram excluídos, mas eram afastados do convívio social e das atividades de produção.

A integração surge a partir do instante em que as sociedades aceitam e passam a tratar com respeito o deficiente, embora estes ainda não tenham o pleno desenvolvimento dos seus direitos conquistados.

Sobre a integração, Costa (2016) afirma que

A Integração defendia o direito do aluno com necessidades educacionais especiais ser matriculado na escola regular desde que, por seu próprio esforço adaptasse ao ambiente enquanto que os sistemas de ensino e a escola não tinham compromisso em adaptar e mantinha-se inalterada sem adequar às necessidades destes alunos (COSTA *et al.* 2016, p. 6).

Costa (*idem*) ainda argumenta que

A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido, como era praticamente impossível de se acontecer, retornavam a uma escola especializada, frustrando a proposta de integração educacional e social. Esse processo impedia que as pessoas com NEE alcançassem um nível melhor de estudo. Aumentando assim o preconceito e a rotulação (COSTA *et al.* 2016, p. 6).

A fala da autora confirma a ideia de que a integração se afasta da inclusão, além disso pode contribuir à prática do desrespeito, do preconceito e do isolamento daqueles que, em uma sala de alunos majoritariamente tidos como “normais”, teriam dificuldades de se adaptar as normas curriculares pré-estabelecidas.

A integração é observada na escola a partir do momento em que o/a aluno/a com deficiência é submetido a uma atenção diferenciada das/dos demais em sala, ou seja, o estudante recebe um tratamento que não condiz com aquele dado a maioria, com atividades e conteúdos diferentes, muitas vezes infantilizado, enquanto os demais cumprem os exercícios menos elementares. Em outras palavras, o/a estudante está inserido em sala, na convivência com os demais, mas isolado nas suas funções educacionais e, muitas vezes, sociais.

Seguindo a perspectiva de outrora, Mantoan (2003) afirmar que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, há uma seleção prévia dos alunos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma a escola não muda como um todo,

mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN *et al*, 2003, p.23).

A prática integrativa na escola é defendida pela LDBEN, Lei Nº 9394/96, segundo Romero e Souza (2008), a lei assegura que muitos apoiam a integração, pois a convivência entre os “diferentes” gera um enriquecimento no processo de aprendizagem dos alunos e alunas. Com base nisso os autores apontam que:

A partir deste documento a rede regular começou a matricular os deficientes nas classes comuns e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto. Alguns defendem a proposta, pois reconhecem que a convivência entre “normais” e “deficientes” será benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos “normais” aprender a conviver com as diferenças e aos “deficientes” será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido o estímulo e modelo oferecido pelos alunos “normais” (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3098).

O transcurso da história e a abertura das instituições para o recebimento dos “diferentes” abre um processo de reflexão sobre a diferença entre integração e inclusão. Neste sentido, Romero e Souza afirmam que:

As instituições, antes locais de confinamento, passam a ser responsáveis pela educação dos deficientes, objetivando que estes venham adquirir condições de viver entre os “normais”. Neste momento nos encontramos divididos entre as ideias da integração e da inclusão, ou seja, estamos abandonando as formações de classes homogêneas, estamos às voltas com as diferenças, tentamos acolher os alunos deficientes, mas não sabemos como, ainda sofremos influências da “Psicologização do ensino”, visto que se solicita do professor a abrangência do aluno como um todo, buscando perceber suas habilidades e capacidades e ocupar-se de sua afetividade, muitas vezes deixando de garantir a aprendizagem de conhecimentos básicos (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3103).

A inclusão é vista como uma tarefa que exige dos professores, a acolhida de todos os alunos, buscando realizar atividades didático-pedagógicas que possam garantir a aprendizagem compartilhada de todos os estudantes na sala de aula.

Confirmando o potencial pedagógico da inclusão e certificando a diferença desta com a integração, Sampaio e Sampaio (2009) defendem que:

Tanto a integração como a inclusão propõem a inserção educacional da criança com deficiência, só que a inclusão o faz de forma mais radical, completa e sistemática. Trata-se de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 72).

A integração, é hoje, um mecanismo muito utilizado tanto nas escolas quanto fora delas, tomada muitas vezes como inclusão ela não cumpre, com eficiência o papel inclusivo e em diversos casos, acaba por oferecer um “desserviço” à sociedade e às pessoas que têm direito à inclusão.

Corroborando com a ideia exposta anteriormente, Fernandes (1995), ao dialogar sobre integração, registra que seu princípio está reafirmando a intolerância à diferença, na “tentativa de igualar o igual ao desigual”, ele expõe, desta forma, a ineficácia desse modelo.

Ainda, segundo Borges (2012):

A maioria dos autores que defendem a integração defende também a ideia de se propiciar um atendimento diferenciado – em nível pessoal, didático ou metodológico – às crianças de Educação Especial. No entanto, quando se cria tais serviços, organizando recursos pedagógicos e didáticos especializados, a escola regular está sendo contraditória em relação aos seus princípios, pois já está tratando de forma diferente aqueles que ela recebeu como iguais. Percebemos, desse modo, que existe uma ambiguidade provocada pelo desejo de integrar quem é diferente e a noção de necessidades específicas (BORGES *et al.*, 2012, p. 2).

A ambiguidade destacada pelos autores demonstra que a integração está muito além daquilo que é necessário a uma educação integral e inclusiva.

Próxima à integração, mas com uma política mais completa e de inserção de todos nas relações sociais, seja na escola, no mercado de trabalho, na família, dentre outros espaços, a inclusão surge como mecanismo essencial à construção de uma sociedade democrática.

Os ideais inclusivos surgem a partir do momento em que se leva em consideração os direitos de todos a terem uma vida saudável e participativa na sociedade. A DUDH – Declaração Universal do Direitos Humanos, promulgada em dezembro de 1948, já traz em seus artigos iniciais a ideia de liberdade, igualdade e direitos que devem ser respeitados por todos, não podendo haver nenhum tipo de distinção, portanto, uma forte base ao movimento de inclusão:

[...] Artigo I Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. Artigo II Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DUDH, 1948).

Diversos textos legais que defendem a inclusão, tais como: leis, decretos, normas, planos, estatutos, resoluções, declarações, dentre outros, elaborados há décadas ainda são importantes referencial para inclusão escolar.

A ideia da inclusão se faz a partir do momento em que há um desejo, uma luta, um movimento em busca da inserção de um ser socialmente excluído, muitos fatos na história colocam em ênfase esta luta pela dignidade humana.

No processo histórico de luta pela educação para todos, destacamos a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, ocorrida em 1990 na Tailândia, essa conferência contou com educadores de diversos países e resultou na elaboração da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos.

Segundo Menezes (2015) a declaração de “Educação para Todos” é uma

Ideia [...] assumida como um compromisso mundial no documento, propõe o estabelecimento de garantias à todas as pessoas de que tenham acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa (MENEZES, 2015, p.1).

Em acordo com os objetivos para a garantia dessa educação voltada para todos, normatizados na citada declaração, surgiram no Brasil e em outros países diversos dispositivos para a garantia do direito à educação em todos os níveis.

Nesse contexto de luta pela garantia de direito à educação, faz necessário apontar que o marco histórico da inclusão na educação que é, sem dúvida, a Declaração de Salamanca (1994), documento norteador de uma educação para todos, abandonando as ideias de distinções existentes entre as pessoas e promovendo o respeito às diferenças. O citado documento gerou-se na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha. O evento realizado pela Unesco teve a participação de 88 países, e em defesa do princípio de que toda criança tem direito fundamental à educação.

Destacamos que nas escolas brasileiras são muitas as situações que inviabilizam a inclusão, são inúmeros fatores de ordem histórica, estrutural e social precisam ser mudados para a obtenção de um sistema que respeite as diferenças e agregue a todos no espaço escolar e fora dele.

Branderburg e Lükmeier (2013), em acordo com essa análise, exprimem que:

Para que a inclusão ocorra de fato nas escolas é preciso que a educação assuma uma postura de mudança nas práticas educacionais discriminatórias, pois somente a partir dessas modificações se podem garantir a inclusão e isso provoca as escolas e seus professores a atualizarem suas práticas pedagógicas para adequar-se às exigências de uma sociedade do conhecimento que rejeita barreiras e preconceitos de toda ordem dentro e fora da sala de aula (BRANDERBURG; LÜKMEIER, 2013, p.185).

O pensamento dos autores deixa claro que há, no próprio sistema de ensino, práticas discriminatórias, esclarecem ainda, que se faz necessário um modelo formativo que leve os professores a se adequarem às exigências de uma sociedade inclusiva.

As diferenças existentes na sociedade necessitam da inclusão para que a convivência entre as pessoas seja marcada pelo respeito. A não observação e reflexão cuidadosa da multiplicidade e particularidades dos sujeitos da diferença impossibilita o movimento inclusivo em toda a sociedade.

Neste sentido, Mantoan e Santos (2010) afirmam que:

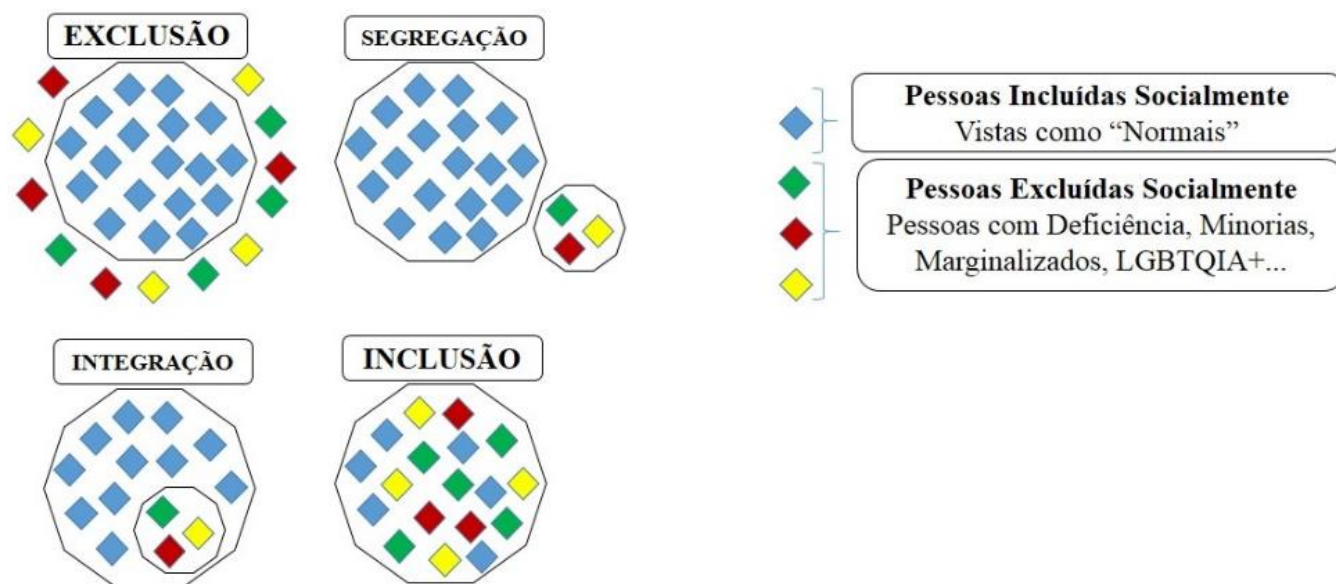
O movimento em favor da inclusão escolar não seria uma novidade se continuasse reduzindo a diferença à identidade. O propósito desse movimento não é identificar e legitimar as diferenças, defendendo-as a partir de códigos, avaliações, hierarquizações, categorizações, que desencadeiam a segregação e a criação de grupos marcados por uma identidade. A inclusão se apoia na ideia de que somos iguais, porque diferimos uns dos outros e de que a diferença se diferencia infinitamente. Em uma palavra, a escola inclusiva assegura a igualdade entre os alunos diferentes e esse posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação (MANTOAN; SANTOS, 2010, p.13).

O direito à educação de qualidade é um benefício assegurado pela Constituição Federal de 1988 e por outras leis brasileiras, as mais atualizadas enfatizam as práticas de inclusão, o respeito às diferenças e à instrução integral dos aprendizes, coibindo-se qualquer forma de exclusão, desta forma é dever da comunidade escolar e dos demais membros da sociedade zelar por estes direitos.

Refletimos até aqui sobre Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, estes sistemas, inseridos dentro da história, são marcados por características próprias que devem ser compreendidas, a fim de que nossa formação cultural, teórica e filosófica nos impeça de ir ao encontro de qualquer ação que venha a atingir de forma negativa o outro, em qualquer que seja o espaço social, no mercado de trabalho, na vida educacional, no convívio do dia a dia, entre outras situações.

Depois da exposição dos conceitos acerca da exclusão, segregação, integração e inclusão, apresentamos a figura abaixo que esquematiza os quatro sistemas, numa tentativa de fazer uma representação gráfica dos conceitos discutidos ao longo deste capítulo.

Figura 12: Esquema explicativa da Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão



Fonte: Pesquisador (2021)

A figura acima apresenta, de forma clara, como acontece cada um dos sistemas, observa-se que há entre eles notáveis diferenças, estas particularidades nos levam a não confundir, mas, acima de tudo, a compreender o que os diferenciam, conduzindo-nos a busca pela inclusão que supra as reais necessidades de quem realmente necessita.

Os seres humanos se relacionam e neste relacionamento há a troca de informações que são essenciais à vida em comunidade, nesta perspectiva, a inter-relação entre os "diferentes" e a erradicação da padronização de um povo se faz necessária para a construção de uma sociedade, de fato, inclusiva.

2.3 Inclusão: reflexões histórico-filosóficas

Inclusão é ato de adicionar, é a ação de aglutinar seres que antes estavam separados de um grupo que deveriam pertencer e que não o faziam por sentimento de preconceito, reprovação ou negação de outrem. A inclusão encontra-se lado a lado com a exclusão, uma está intimamente ligada a outra.

Faz-se necessário compreendermos que ações de exclusão vivenciados por muitos povos no início do desenvolvimento da humanidade, tendo em vista, a ausência de uma filosofia humanitária e de política de proteção da pessoa com deficiência.

As marcas da exclusão, tanto social, quanto da pessoa com deficiência, não ficaram no passado, na pós-modernidade, é possível notar em diversas situações na sociedade

características destes atos que ferem a dignidade de muitas mulheres e homens. Pessoas pobres pedindo esmolas em grandes metrópoles, estudantes impossibilitados de prosseguirem seus estudos por limitações impostas, muitas vezes, pelo próprio sistema de ensino, preconceitos raciais, de orientação sexual, de cunho religioso, machismo, dentre muitas outras, mostram a persistência da exclusão na contemporaneidade.

A exclusão social está intimamente ligada a exclusão da pessoa com deficiência, estas situações de exclusão presenciadas na sociedade não só persistem, como ganharam novas formas, lugares e tornaram-se tão ou mais cruéis como aquelas relatadas em tempos remotos, marginalizando muitos sujeitos e os tornando seres descartáveis pela lógica capitalista.

Nesta perspectiva Wanderley (2001) aponta que

Exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Pode-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis (WANDERLEY, 2001, p.25).

A fala da autora exemplifica, de forma clara, a situação vivida pelos excluídos contemporâneos, vítimas de uma violência social que os menospreza e que os inviabiliza da inserção nos meios produtivos e de outras interações sociais.

Dentre os fatores mais ligados a exclusão está a vulnerabilidade social, a pobreza é uma condição que desonra a dignidade de mulheres e homens e condiciona estes indivíduos a uma vida marcada pelas dificuldades e pela luta de superação. Desde épocas remotas, uma enorme parcela da população mundial sobrevive com pouco e encara no seu dia a dia a triste tarefa de lidar com a fome, com a sede, com a falta do que vestir, com a precariedade de moradia e com muitas outras situações que os deixam em uma condição de sub-humanos.

A estes indivíduos foram e são renegados muitos benefícios essenciais a efetivação de uma vida digna e saudável, a ausência desses direitos vai de encontro à Constituição Federal, tendo em vista que, em seu Artigo 6º, a Carta Magna assegura:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC no 26/2000, EC nº 64/2010 e EC nº 90/2015) (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal Brasileira, vista como constituição cidadã, é pressuposto de inclusão social, exige dos governamentais e da própria sociedade o dever de efetivar ações que acolham a todos e certifica a existência de um Brasil mais justo.

A exclusão marcada pela pobreza, gera, há centenas de anos diversos outros problemas sociais, tais quais: analfabetismo, desemprego, subemprego, dentre outros. Lopes (2006) apresenta outro conjunto de fenômenos configurado pela exclusão advinda da pobreza, afirmando que ela

Caracteriza-se por um conjunto de fenômenos que se configuram no campo alargado das relações sociais contemporâneas: o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade, a população de rua, a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania, entre outras (LOPES, 2006, p. 13).

Como visto, a falta de inclusão afeta diversas áreas, inclusive os sistemas de ensino, causando prejuízos à sociedade e ao processo de ensino e aprendizagem. A exemplo, o estado do Ceará, bem como outros estados brasileiros, registra alto índice de evasão de alunos do ensino médio, dentre os muitos fatores, está a precariedade da situação socioeconômica dos indivíduos, que, precisam deixar a escola, a fim de se manter e\ou ajudar na renda de casa.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) tomando o ano de 2018 como referência, esclarece que 8,8% dos alunos entre 15 e 17 anos estavam fora das escolas no Brasil. O dado mostra um problema que é do Ceará, mas também de todo o país.

O dado do IBGE, levando em consideração a idade apresentada, está relacionado ao ensino médio. O citado nível de ensino, focado na preparação humana, educacional e profissional dos sujeitos é um período essencial à construção da sociedade, devendo ser tomado com cuidado e preocupação.

O Portal G1, da rede Globo de Televisão, em pesquisa elaborada junto à Secretaria da Educação do Estado do Ceará apurou que, no ano de 2019, mais de 12,2 mil de alunos deixaram o ensino médio sem concluí-lo. Com o advento da Pandemia da Covid-19, a situação com certeza pode ter piorado, ampliando os indicadores que, normalmente tomam como principal circunstância para a então evasão a exclusão causada pela pobreza

Shirasu e Arraes (2015) valendo-se da pesquisa feita para o anuário da educação básica, em 2012, apontam ligação entre a ausência de jovens no ensino médio e sua ligação com questões socioeconômicas, eles afirmam que

O anuário da educação básica de 2012 aponta que enquanto 60% dos jovens sulistas haviam concluído o ensino médio aos 19 anos, entre os nordestinos esta taxa foi inferior a 40%. O baixo número de formandos reflete as desigualdades sociais que ainda existem no Brasil, e a manutenção das diferenças educacionais tendem a intensificá-las (SHIRASU; ARRAES, 2015, p. 118-119).

O dado exposto anteriormente comprova a influência da pobreza na exclusão de jovens do ensino médio, que também afeta demasiadamente os demais níveis de ensino, algo predominante no Brasil, de forma expressiva no Nordeste.

A educação brasileira é, muitas vezes, excludente, suas poucas ações de inclusão não suprem a necessidade de muitos cidadãos, que, devido principalmente à falta de recursos se veem obrigados a deixarem a escola ou nem ao menos nela adentrarem.

Rodrigues e Martins (2013) corroboram com a ideia de que o sistema educacional do Brasil exclui os menos abastados, ao apontarem que:

A Educação brasileira, ao longo de sua história, possui características que demonstram as implicações do contexto econômico, social, político e cultural que incidiram sobre ela, marcando-a com políticas que, ao serem implementadas, reafirmaram a segregação social e não permitiram que alcançassem a sua função na sociedade, formando assim, desde sua origem, um sistema dual de ensino. Esse sistema separa a educação oferecida às classes mais abastadas daquela que é oferecida às classes populares, perpetuando a esse contingente populacional a condição de excluídos do processo educacional que visa à educação integral, crítica, com vistas à formação humana (RODRIGUES; MARTINS, 2013, p. 58).

A supressão do pobre no sistema de ensino não é algo novo, existente desde o processo de colonização do país, se estende até a contemporaneidade e necessita, com urgência, de ações transformadoras e condizentes com o avanço da Educação para todos.

No contexto de exclusão que a educação brasileira está situada, necessita haver um currículo caracterizado como pós-crítico. Preocupando-se com a realidade social dos indivíduos, compreendendo também os estigmas étnicos e culturais, tais como as questões de raça, gênero, orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, é preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

Um país que almeja equidade necessita valorizar a educação, devendo, sobretudo, garantir o acesso a este direito àqueles que foram e são acometidos pela exclusão, advinda da vulnerabilidade social, de patologias, de condições físicas, de má formação neuropsicológica, dentre outras.

2.4 Educação Inclusiva e de qualidade: dever do Estado e direito de todos

A Constituição Federal de 1988 assegura aos brasileiros uma educação de qualidade, em vários de seus artigos é possível notar esta preocupação do Estado para com a população, no seu Artigo 206º é possível perceber:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

A então constituição assegura este direito, mas que isso, ela aponta que é dever do Estado e que deve ser incentivada pela sociedade, isso é possível ser notado no seu Artigo 205º, nas seguintes palavras: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A educação é um valor universal, há desta forma, uma necessidade de preservá-la e de reinventá-la, a fim de que a sociedade possa se fortalecer de forma integral, neste sentido esta pesquisa se torna essencial, pois busca, dentro do município de Mulungu, refletir sobre a formação de professores e a influência desta ação no processo de inclusão de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As escolas de Ensino Fundamental de Mulungu vêm ao longo dos anos desempenhando um importante trabalho no que se refere à formação escolar de crianças, jovens e adultos, inegavelmente muito já foi feito e se faz para uma boa formação desses aprendizes, todavia os educadores e demais profissionais destas instituições de ensino enfrentam inúmeras dificuldades no tocante ao ensino e à aprendizagem.

As últimas edições do Spaece (Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará) e do Saeb (Sistema de Avaliação Básica), em dados disponíveis no site da SEDUC - Secretaria da Educação do Estado do Ceará, apontam que a educação cearense está muito aquém do desejado, de forma que, percebe-se que muitos alunos possuem sérias dificuldades no ato de

aprender, principalmente os conteúdos voltados à matemática e a português, todavia esta dificuldade perpassa também pelo ato de se comunicar, se concentrar, dentre outros, fazendo-nos crer que além de problemas socioculturais e familiares essas crianças podem enfrentar alguma deficiência como dislexia, discalculia, TDAH, dentre outras.

A deficiência, seja ela qual for, acaba que influenciado o processo de ensino e de aprendizagem, conduzindo estudantes e professores a um esforço maior, essa situação influencia, de certa forma, os indicadores internos e externo de aprendizagem.

Não se pode deixar de levar em consideração é que as problemáticas acima citadas podem estar intimamente ligadas a falta de investimentos, má infraestrutura, à ausência de formação docente, dentre outros, que afetam diretamente o sistema escolar.

Corradini (2015), em seu artigo, intitulado a formação dos educadores e sua influência na qualidade do ensino, publicado no portal Direcional Escolas, afirma que:

O que vai potencializar o aprendizado será um conjunto de amplas abordagens, que incluem o uso qualificado de recursos tecnológicos, as práticas pedagógicas, a organização dos conteúdos, o desenvolvimento profissional, enfim, tudo o que esteja relacionado ao ato de ensinar e aprender. Assim, a formação e o papel do professor são determinantes para desenvolver o potencial dos alunos (CORRADINI, 2015, p.2).

Desta forma, a formação de professores é subsídio essencial para uma educação de qualidade que contribua para a melhoria da qualidade da educação escolar, porém essa formação sozinha não poderá resolver todas as mazelas da educação, é preciso investir na valorização profissional dos educadores, com uma política de cargos, carreiras e salários que de fato atenda às necessidades da categoria docente.

As dificuldades pelas quais passa a educação nacional precisam ser apresentadas, tendo em vista a responsabilidade que possuímos na efetivação de uma educação de qualidade. Não se pode esmorecer frente a qualquer tipo de abandono para com a educação. Freire (1996), diante disso, aponta:

Um dos piores males que o poder públicos vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 1996, p.67).

Desta forma, acomodar-se enquanto o sistema de ensino se mostra incapaz de educar, principalmente, os alunos das camadas mais populares. Aponta-se ainda que a formação de

professores pode estar intimamente ligada a estas dificuldades, principalmente no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência.

O currículo das muitas faculdades e universidades do país não oferece ou dispõe com precariedade conteúdos voltados ao trabalho com o processo inclusivo, colocando no mercado profissionais pouco preparados para agirem frente à exclusão que acontece dentro e fora da sala de aula.

Os desafios são muitos, o sistema educacional necessita de mais atenção e mudanças, realizar modificações em um complexo sistema que envolve uma variedade de pessoas, políticas, ações e outras sistemáticas, embora difícil é possível, algo precisa e deve ser feito, na busca de uma educação inclusiva e de qualidade. A respeito disso afirma Freire (1996):

[...] Mudar é difícil, mas é possível, [...] vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (FREIRE, 1996, p.79).

Cada cidadão pode e deve lutar contra todo e qualquer sistema que oprima, que, de alguma forma, menospreza ou diminua outras pessoas, mais que uma ação cidadão, esta luta demonstra cuidado e respeito para com a inclusão e o desenvolvimento da sociedade.

2.5 Educação Inclusiva: direito e uma luta de todos

A educação escolar é um caminho para o desenvolvimento cognitivo, profissional e social do ser humano, desta forma, ela deve ser vista com muito cuidado, com amorosidade e com grande responsabilidade. A história tem nos mostrado, dia após dia, que o conhecimento é essencial à construção de uma sociedade melhor.

Em consonância ao exposto acima aponta Saviani (1994):

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade (SAVIANI, 1994, p.16).

A educação é, portanto, fator que surge como subsídio à (re)construção de uma sociedade mais justa e igualitária, um fenômeno que equilibra as relações sociais, colocando, desta forma, mais equidade no transcorrer da história.

Neste cenário, inúmeras leis brasileiras enxergam a educação como algo indispensável aos cidadãos e esclarecem as responsabilidades do Estado e da própria sociedade para com ela. Entre estas leis estão a Constituição Federal de 1988, o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente - Lei 8.069, de 13 de junho de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dentre muitas outras, incluindo ainda diretrizes, planos e resoluções.

Embora as leis embasem esta importante política pública, a educação inclusiva, o trabalho do Estado ainda não é o mais eficiente, mesmo, sendo fruto de muitas lutas sociais a educação ainda necessita de uma maior atenção por parte dos governantes.

O texto da CONAE - 2010 é esclarecedor, ao apontar que

No Brasil, a luta pela democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data. Podem-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados pela sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada (BRASIL, 2010, p.61).

A busca por melhorias, por políticas públicas que favoreçam a sociedade deve ser um constante na vida de todo cidadão, mesmo que isto implique em lutar contra o poder que oprime.

O fortalecimento das políticas públicas visando a melhoria da educação é algo fundamental ao crescimento da nação e do cidadão, a respeito disso afirma Freire (1996): [...] “A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p. 98).

A educação, que necessita ser libertadora, contribui para a humanização dos seres, influencia, sobretudo, na formação de uma sociedade mais acolhedora e propícia ao crescimento humano. É com esta perspectiva que se deve buscar uma formação docente e um processo de ensino e aprendizagem que tome como uma de suas importantes bases os procedimentos de inclusão.

2.6 Educação Inclusiva como direito e não como favor

A educação inclusiva é prática fundamental ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ela surge como direito irrevogável àqueles que vivem em sociedade. A respeito disso aponta Martins (2017):

A educação inclusiva representa um modelo educacional alicerçado na concepção dos direitos humanos, que busca harmonizar os conceitos de igualdade e diferença como valores inseparáveis e que vem progredindo em relação à ideia de justiça social ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de fatores de exclusão tanto na escola quanto fora dela. (MARTINS *et al*, 2017, p.143).

A inclusão surge diante disso como um direito para todos, direito que jamais poderá ser confundido com favor, com bondade ou com consternação, longe disso os processos inclusivos precisam ser observados com respeito e postos em prática em toda a sociedade.

Durante muito tempo diversas pessoas sofreram à margem da sociedade, tendo em vista que não havia espaço para elas dentro das escolas pelo fato desses indivíduos possuírem alguma limitação, essa realidade mudou com o passar dos tempos devido à aquisição de novos pensares e de várias prerrogativas jurídicas, mas esta realidade está muito longe de ser a ideal.

Mendes (2006), citando Jannuzzi (2004), Odeh (2000) e Krause (2002) afirma que

Durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (Jannuzzi, 2004). Entretanto, é muito provável que algumas crianças com alguns tipos mais brandos de deficiência tenham sempre tido alguma oportunidade de acesso à escola comum, um fenômeno que a literatura vem apontando como de integração espontânea ou não-planejada, encontrada em países com cobertura deficitária (Odeh, 2000; Krause, 2002) (MENDES, 2006, p.397).

A realidade da não inclusão da pessoa com deficiência no Brasil é apresentada de muitas formas, são inúmeras as situações que refletem este desrespeito àqueles que possuem uma particularidade dita “não convencional”. A exemplo da falta de rampas para cadeirantes nas instituições públicas e privadas, assim como, a ausência de acessibilidade para cegos ou espaços físicos planejados para garantir acessibilidade.

Vítima de uma segregação explícita, muitas pessoas com deficiência ficaram fora da escola durante séculos, resquícios disso nos mostram que ainda hoje encontramos nas instituições escolares processos educativos excludentes.

Para Mendes (2006):

Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados (MENDES, 2006, p.288).

Rampas estreitas, salas lotadas não comportando cadeiras de rodas, professores que não dispõem de processos formativos voltado à inclusão de alunos com deficiência, ausência de uma equipe multiprofissional composta de psicólogos, psicopedagogos, dentre outros, mostram que a educação escolar oferecida no Brasil não tem ainda saído em defesa da inclusão e do respeito às diferenças. Neste sentido, destaca Lacerda (2006):

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de *inclusão* como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes (LACERDA, 2006, p.168).

Um sistema de ensino e aprendizagem que verdadeiramente prese pela inserção de todos os alunos e alunas na escola, deve fazer jus às leis de inclusão, assim, se a aplicabilidade jurídica das leis é negligenciada pelos gestores públicos, então há um desrespeito às leis e às pessoas que delas são beneficiárias.

A inclusão é o ato de incluir, permitir, favorecer e facilitar a inserção do sujeito na sala de aula. Esta inclusão deve ser feita essencialmente em salas de aulas comuns, ou seja, os alunos que possuem algum tipo de deficiência ou altas habilidades/superdotação, gerado por fatores físicos ou neurológicos devem estar em contínuo contato com outros alunos ditos “normais”.

Dentro desta perspectiva a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001, p. 25).

No parágrafo anterior, encontramos a base na Declaração de Salamanca (1994), ao percebermos que

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (SALAMANCA, 1994, p.11).

A inclusão põe em evidência, mais que um direito garantido por lei, ela renova os princípios do respeito à diversidade e a possibilidade de melhores relações interpessoais no dia a dia.

Não se concebe mais, que, após longo processo de avanço tecnológico, científico e cultural, as pessoas ainda queiram viver em um mundo marcado pela segregação e pela falta de empatia. Deve-se colocar em pauta uma formação humana emancipadora e fraterna, capaz de superar os preconceitos e a exclusão. O texto da CONAE (2010) reafirma esta ideia ao demonstrar que:

Não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento. Como espaço de relações, cada instituição é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus/suas agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Dessa forma, a formação, na sua integralidade, dentre outras intenções, deve: contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética; ampliar o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortalecer relações de não-violência e o reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais (BRASIL, 2010).

O texto da CONAE coloca em evidência a importância da formação do professor e da existência de uma escola que não esteja focada essencialmente nos conteúdos cognitivos. O processo de ensino e aprendizagem do futuro exige mudanças que nos levem a compreender as particularidades dos seres e as necessidades da sociedade contemporânea, neste sentido um processo de ensino integral e inclusivo se faz necessário à conquista de uma sociedade mais justa e equânime.

2.7 Bases legais para uma educação inclusiva

Vários pressupostos legais garantem a existência de uma educação inclusiva e de um sistema de instrução voltado a diversidade de pessoas existentes no nosso país, quando há a exclusão, existe, conseqüentemente, um desrespeito às leis e às pessoas abrangidas por elas.

Neste item apresentaremos, a partir da Constituição Federal do Brasil, algumas bases legais que estão à disposição da sociedade e que regem a existência de uma coletividade mais democrática, equânime e inclusiva.

1988 – Constituição Federal do Brasil

A lei maior do país, considerada constituição cidadã, traz em seu bojo diversas prerrogativas de valorização da diversidade e da inclusão. Já em seu Artigo 3º já é possível observar comandos de inclusão, levando em consideração os objetivos da República Federativa do Brasil.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p.11).

A constituição traz consigo, principalmente em seu inciso IV, a responsabilidade da promoção da prática inclusiva, excluindo qualquer tipo de preconceito ou outra forma de discriminação, garantido aos cidadãos uma vida mais digna e afastada de situações que os tornem vulneráveis.

O Artigo 205 apresenta a educação como direito de Todos, garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito; já o artigo 206, por sua vez, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; o Artigo 208 é enfático ao afirmar o dever do Estado para com a educação, sendo-lhe obrigatório o oferecimento e com qualidade, inclusive àqueles que têm deficiência.

Não só na área da educação, mas em todas que lhe são cabíveis, a Constituição Federal de 1988 é bastante incisiva no respeito às pessoas, na observação das diferenças e na efetivação de uma sociedade justa.

1989 – Lei nº 7.853/89

Voltadas às pessoas com deficiência, a então lei assegura o seu desenvolvimento e o seu protagonismo dentro da sociedade, estabelece ainda normas que devem ser cumpridas pelos entes públicos, a fim de haver o processo de inclusão de homens e mulheres com deficiência.

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei. § 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito. § 2º As

normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade. Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

Específica para o público com deficiência esta lei, cumpre o papel de mais um mecanismo fortalecedor da prática inclusiva dentro dos preceitos legais e filosóficos.

1990 – Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/90

O Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente – ECA, expõe em seu texto diversos direitos voltados à criança e ao adolescente, benefícios que emergem de uma visão de cuidado e preocupação com o público infanto-juvenil, cuidado que vai além de direitos à escola, à moradia, à saúde, entre outros, e se direciona à condição de inclusão que todos devem estar inseridos.

Nesta lei são expostas determinações ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo apresentadas, inclusive, as responsabilidades dos entes governamentais, da sociedade e dos pais para com aqueles que serão os futuros adultos.

Em toda sua extensão o ECA se apresenta como um conjunto de instruções voltadas à manutenção dos direitos do público que trata, bem como guia para a efetivação de ações inclusivas e de excelência na formação acadêmica, profissional e humana das crianças e adolescentes.

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos

Aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, e com base na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, de 1948, a declaração mundial de educação para todos traz, inclusive, no seu título, o respeito à multiplicidade, aos vários tipos humanos, às diferenças que nos tornam únicos.

O então documento, caracterizado pelo respeito às práticas inclusivas, passa a influenciar diversas leis em muitos países, apresentando todas as pessoas como seres diferentes, mas iguais perante o respeito, à amabilidade e às práticas de justiça.

A Declaração Mundial de Educação para Todos apresenta um olhar inovador e voltado as minorias, buscando o equilíbrio social e o respeito à diversidade, isto pode ser observado ao levarmos em consideração o seu Artigo 3º que afirma:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. 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 (DMET, 1990, p.3-4).

O compromisso requerido pelo então documento é base para muitos outros parâmetros legais e coloca em ênfase o respeito aos direitos dos seres humanos independentemente de qualquer diferença que este possua.

1994 – Declaração de Salamanca

Ocorrida, de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais aprovou a Declaração de Salamanca, documento que teve como signatário mais de 90 países, dentre eles o Brasil. Esta declaração traz em suas diretrizes orientações e a reafirmação do compromisso para com a educação de todos.

O documento que tem como base a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), surge de uma análise criteriosa e reflexiva das condições pelas quais passavam as pessoas, principalmente as mais vulneráveis e as possuidoras de algum tipo de limitação, em terem o pleno direito aos estudos.

O documento colocou sobre a responsabilidade dos governantes ali presentes o dever de buscarem fortalecer os seus sistemas de ensino de forma a serem coerentes com as práticas de inclusão e de uma educação de qualidade voltada ao desenvolvimento integral dos seus integrantes e da sociedade.

O texto destaca o papel da responsabilidade dos governantes logo no seu princípio a explicitar:

[...] reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as

crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (SALAMANCA, 1994, p.8)

A Declaração ainda faz diversos apelos aos governos dentre elas a de

[...] conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (SALAMANCA, 1994, p.9).

Não há dúvidas da importância da então declaração às práticas de inclusão e ao desenvolvimento da educação. A obediência as suas diretrizes fundamentais garantem a existência de um sistema de ensino democrático, futurista e que valoriza a todos.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

Promulgada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que os sistemas de ensino devem se moldar de tal forma a assegurar educação de qualidade às crianças, jovens e adultos, de forma a pensar suas particularidades e efetivar um processo de ensino e aprendizagem que supra as suas necessidades individuais e do indivíduo frente à sociedade.

A então lei responsabiliza governo, sociedade e família na idealização de uma educação de qualidade e, sobretudo, no seu oferecimento a todos que dela precisam.

Este documento voltado especificamente para as questões educacionais é a base para o princípio de sistemas de ensino que pensam e executam seus serviços levando em consideração todos os cidadãos do país, a lei exprime ainda que a negligência às normas nela apresentadas constitui crime, devendo ser responsabilizado o agente que o praticou.

O artigo 5º da lei em destaque certifica a obrigatoriedade do ensino, aponta ainda que o poder público deve buscar formas variadas de atender as pessoas, inclusive àquelas que não se escolarizaram na idade certa.

Os parágrafos 4º e 5º destacam que

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. § 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará

formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996).

Indubitavelmente, a lei é enfática na garantia de um ensino de qualidade e pautado no acesso de todos, exprimindo que se isto não ocorre há a prática de crime por parte da autoridade que responde pelo sistema de ensino. Como visto, há também uma cobrança, a fim de que o poder público se utilize de criatividade para garantir o acesso ao meio educacional a todas as pessoas, inclusive aquelas, que, de alguma forma, atrasaram-se no percurso educacional.

A LDBEN 9394/96 normatiza ainda outra diversidade de áreas dentro da educação, tais quais: formação de professores; deveres da família, governo e sociedade frente à educação; diretrizes dos sistemas de ensino, efetivação de educação especial, dentre outras.

Os direcionamentos, visando igualdade de acesso, à equidade e a qualidade dos serviços oferecidos tornam a lei um pressuposto indispensável à educação de qualidade e ao sistema inclusivo.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

A resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica do Brasil. O documento é um instrumento legal bastante importante na busca de uma educação de qualidade e inclusiva às pessoas que formam o público da educação especial.

O embasamento legal assegura atendimento diversificado e voltado às necessidades do então público, iniciando na educação infantil e transcorrendo sempre que o sujeito necessitar. O artigo 1º, da então resolução, corrobora que

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Como visto anteriormente, o acesso à escolarização e, visando às particularidades especiais, é um direito daqueles que possui necessidades especiais, família e sociedade são inclusas nesta busca por este atendimento que, pautado na inclusão, procura atender a todos.

Não se pode conceber, diante desta fundamentação legal, que jovens e crianças com necessidades especiais estejam fora da sala de aula, há um dever a ser cumprido pelos sistemas

de ensino, obrigação que deve ser cobrada pela família e sociedade, tendo em vista o direito de todos a participarem de um sistema formativo.

O artigo 2º desta resolução garante que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL,2001).

Necessário refletir que a lei não garante apenas o acesso, mas a qualidade, ou seja, cabe aos gestores públicos disponibilizar vagas nas escolas públicas para as pessoas que são públicas da educação especial, além disso as atividades pedagógicas devem obedecer ao princípio da qualidade.

A garantia de ações que visem o desenvolvimento das potencialidades do educando, observando suas particularidades, é assegurado por esta resolução e fundamenta, inclusive, a definição de educação especial. Nesta perspectiva o artigo 3º deste documento explana que

[...] Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O direito de ser atendido em todas as etapas e modalidades da educação básica confirma a função de subsídio garantidor de inclusão daqueles que mais necessitam, esta resolução é, portanto, base para a aquisição desta política pública que deve estar ao alcance de todos e de todas.

2001 – Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001

A Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, importante evento de cunho inclusivo, ocorreu na Guatemala em 1999. No Brasil, o Decreto nº 3.956/2001 promulga a então convenção e, como signatário, o país passa a incluir no seu rol de documentos legais os princípios advindos desta convenção.

O decreto, com base na convenção, explicita que nenhuma pessoa com deficiência deve ser vítima de qualquer tipo de discriminação, assegura ainda, que indivíduos acometidos por

qualquer deficiência possui os mesmos direitos daqueles com pleno funcionamento físico e intelectual.

As palavras de introdução do documento fortalecem as ideias expostas outrora ao afirmar que:

[...] Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Ao reafirmar esta igualdade e, sobre a égide da dignidade humana, o texto enfatiza a criminalização do preconceito, bem como o dever do Estado para com as pessoas que possuem deficiências.

O pressuposto legal aqui em debate, traz consigo a consideração da dignidade humana e coloca em foco a figura da pessoa com deficiência como sujeito de direitos que deve ser respeitada pela sociedade e apoiada pelos setores governamentais, enriquecendo, desta forma, as ideias de inclusão dentro do país.

2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Aprovada pela ONU em 6 de dezembro de 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um importante documento que, a nível mundial, promulga a defesa aos direitos da pessoa com deficiência.

O Brasil, signatário da então convenção se propõe a uma busca incessante frente à dignidade da pessoa com deficiência, garantindo-lhes uma vida mais confortável e propícia ao sucesso nos mais diversos setores da sociedade.

Com o propósito de proteger, promover e assegurar a vivência, com equidade, de todos os direitos inerentes aos seres humanos, este documento toma como base a Declaração Universal do Direitos Humanos e induz o Estado Brasileiro a se responsabilizar em todas as instâncias possíveis por aqueles que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial.

A convenção, em seu artigo 4º sinaliza que “Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover a plena realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. (ONU, 2006, p.8)

Além do exposto, o documento ainda aponta que

Os Estados Partes deverão tomar todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o I) Cultivar a receptividade em relação aos direitos das pessoas com deficiência; II) Fomentar uma percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência; e III) Promover o reconhecimento dos méritos, habilidades e capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral [...] (ONU, 2006, p.11).

Como visto, a declaração é documento essencial à valorização do público em questão, esteja ele dentro ou fora da escola, ela traz garantias de uma participação equânime da pessoa com deficiência na sociedade, além disso impõe o dever ao Estado de cuidar com esmero destas pessoas que possuem algum tipo de limitação.

O comprometimento do governo, levando em consideração este pressuposto legal, estará sempre voltado ao direito à vida, ao existir de forma digna e segura, uma atuação marcada pelo enfraquecimento da indiferença, do desamor e de qualquer sentimento ou empecilho que menospreze o sujeito com deficiência.

2008 – Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trata-se de uma iniciativa, que, desde 2008, busca assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, também orienta os sistemas de ensino a garantir o acesso e a permanência com protagonismo de todos e todas que se inserem neste público.

O documento em ênfase impera sobre várias nuances, a fim de trazer dignidade àqueles e àqueles com deficiência, principalmente no âmbito escolar. Da formação de professores à estrutura física, material e humana das instituições de ensino esta política busca dar autonomia às crianças, jovens e adultos caracterizado por algum processo limitante.

Analisando-se o texto base da citada Política, entende-se que

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p.15).

O fragmento aponta que a educação especial é proposta pedagógica da escola, remetendo-nos a ideia de que as instituições de ensino devem, por intermédio deste documento, tomar para si a responsabilidade do processo inclusivo.

Da educação infantil a ensino superior a Política de Educação Especial age ou deveria agir em prol daqueles e daquelas que dela necessitam, de forma a garantir sucesso a todos e todas independentemente de qualquer situação que venha a lhes causar empecilho no processo de aquisição de conhecimento, socialização, acesso a outros níveis de ensino bem como ao mercado de trabalho.

2014 – Lei 13.005\2014 – PNE - Plano Nacional de Educação

A lei 13.005\2014 institui o Plano Nacional de Educação, documento que apresenta 20 metas a serem alcançadas pelos entes federativos e pela sociedade, de tal forma que se tenha uma educação pautada na qualidade, na inclusão e na superação dos desafios educacional do Brasil.

O então documento em sua Meta 4 discorre sobre a educação inclusiva, estabelecendo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014, p.67).

A meta 4 coloca em destaque o direito de uma educação de qualidade e inclusiva aos estudantes da educação básica, em sua introdução observar-se o termo universalizar, garantindo a ideia de uma propagação e de um alcance a todos os estudantes.

Vigente de 2014 a 2024 este plano traz um estudo detalhado do processo de instrução do Brasil, estudo que serve como base para as ações que deverão ser efetivadas rumo a um sistema de educação que dê dignidade aos estudantes, professores e demais profissionais da área de ensino.

2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei N° 13.146\2015

A Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015, doravante Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é um aparato que busca garantir à pessoa com deficiência a igualdade, diante

de qualquer outro sujeito, de gozar da liberdade fundamental visando sempre a inclusão social e cidadã.

Este documento define a pessoa com deficiência, apresentando suas características e mostrando, de forma objetiva, os direitos que a ela são cabíveis. Em toda sua extensão busca-se favorecer o desenvolvimento do protagonismo daquele que possui qualquer tipo de deficiência.

A atenção ao Estado e aos cidadãos é requerida logo em seu Artigo 5º quando o documento externaliza que “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (BRASIL, 2015, p.4).

Aponta ainda que

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015, p.4).

Como observado, a lei garante aos sujeitos com deficiência os direitos que são assegurados a uma pessoa sem limitação, igualando, legalmente os cidadãos brasileiros, embasa-se, inclusive em outros aparatos legais na defesa do mencionado público.

A citada lei da inclusão surge entre outros inúmeros documentos como mecanismo norteador do respeito e da responsabilidade que os governos e a sociedade devem ter para com aqueles que, diante de suas limitações, sofrem exclusão.

A nível mais local dispõe-se dos Conselhos e Planos Estadual e Municipal de Educação, ambos os documentos garantem, a nível estadual e municipal, uma educação que supere os desafios encontrados pelos governos e pela comunidade escolar.

Analisando-se o Plano Estadual de Educação, em sua Meta 4, observamos um cuidado para com a formação de professores frente à educação inclusiva, o documento enfatiza que o governo estadual deve

Implementar uma política de formação inicial e continuada para os profissionais envolvidos com a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, com a diversificação das estratégias de oferta e a utilização de recursos das tecnologias de comunicação e informação (PEE, 2016, p.34).

Em acordo com o PNE o PEE busca também garantir o desenvolvimento de um sistema de ensino que valorize a diversidade e ceda ao professor o valor que ele merece.

O PME - Plano Municipal de Educação de Mulungu – CE também acolhe e busca uma educação para todos ao apontar que

A escola que queremos é a escola universal, gratuita e acolhedora, recebendo a todos e assegurando a cada um o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Assim, a instituição escola deve estar a serviço da coletividade, ou seja, seu papel é a inserção social dos indivíduos como cidadãos, utilizando como instrumento a formação cultural, social e humanística (PME, 2015, p.7).

A inserção social a qual se fala no PME reflete uma educação que forma para a inclusão que acontece dentro e fora do espaço escolar, esta ideia fortalece o protagonismo daqueles que por alguma limitação se sentem alheios à interação nos espaços sociais.

Os conselhos de Educação são outros mecanismos de fundamental importância à manutenção de uma visão administrativa e pedagógica da inclusão escolar. O CEE – Conselho Estadual de Educação do Ceará, criado por meio da lei 11.014\1985, valendo-se da Resolução 456\2016, garante que

A escola deverá acolher e matricular todos os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, devendo o atendimento ser feito em classes comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Os sistemas de ensino deverão instituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotando-o de todas as condições necessárias ao estabelecimento de uma educação inclusiva (RESOLUÇÃO 456\16CEE-CE, 2016, p.3).

O citado colegiado, além de defender a prática da inclusão nas escolas, também cobra do Estado as condições necessárias para sua manutenção, garantindo a todos os alunos uma educação de qualidade e que os façam ascender na sociedade.

Outros pressupostos legais

O Brasil possui uma infinidade de leis, decretos, estatutos, resoluções, planos, portarias e outros inúmeros mecanismos de proteção da sua gente, o extenso número de bases legais apontam o país como uma nação exemplar no combate as discriminações e de valorização das práticas inclusivas.

Leis voltadas às pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, hipossuficiência, bem como àqueles que são vítimas de agressões por conta de suas orientações sexuais\sentimentais, raciais, dentre outras, são bastante relatadas e acessíveis a quem delas precisem.

Há ainda documentos legais direcionados às famílias, subsídios que auxiliam principalmente pais e\ou responsáveis a cuidarem de seus filhos, de forma que crianças e jovens construam sua autonomia, mesmo sendo possuidores de graves patologias, distúrbios, transtornos ou qualquer situação que os colocam como sujeitos beneficiados por essas leis.

A lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 é um exemplo de documento que beneficia a família de pessoas com deficiência, o artigo 98 certifica esta afirmação, ao apontar que

§ 2º Também será concedido horário especial ao servidor portador de deficiência, quando comprovada a necessidade por junta médica oficial, independentemente de compensação de horário. (Incluído pela Lei nº 9.527, de 10.12.97). § 3º As disposições constantes do § 2º são extensivas ao servidor que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência. (Redação dada pela Lei nº 13.370, de 2016) (BRASIL, 1990).

Esta lei, bem como outras em vigor no país está à disposição da população, garantindo direitos às pessoas com deficiência, bem como as suas famílias.

Cabe aqui mencionar ainda o alto número de instituições públicas que estão à disposição da população, principalmente daqueles que se encontram em estado de vulnerabilidade.

Em todas as esferas governamentais, órgãos das mais diversas especialidades encontram-se a serviço dos cidadãos com deficiências, que têm transtornos, distúrbios ou quaisquer outras situações que, de alguma forma, cause-lhes alguma limitação.

Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, Organizações Não Governamentais – ONG’s, Associações comunitárias, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Centros de Atenção Psicossocial – CAPS, Salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, Serviços Disques, Unidades de Atendimento a Deficientes Físicos como a Rede Sarah, dentre muitos outros, são exemplos de estabelecimentos que atendem a multiplicidade de pessoas que têm deficiência ou que se encontram em situação de exclusão.

Movimentos que visam à inclusão, assim como instituições que se colocam em defesa deste sistema, são bastante comuns no território nacional, em toda cidade do Brasil há espaços e filosofias em prol da inclusão, seja ela de forma geral ou educacional.

O Brasil, tendo em vista sua legislação, suas instituições e os movimentos em busca de uma vida melhor para Todos e Todas aparece como um lugar propício à inclusão,

principalmente educacional, no entanto os desafios ainda são muitos, e esforços não devem ser poupados na busca de uma educação para a diversidade e de uma sociedade que acolha, sem distinção.

2.8 O proclamado e o efetivado: Os desafios da prática da legislação de inclusão na escola

Embora o Brasil possua uma legislação tipicamente inclusiva, órgãos e movimentos na mesma linha de pensamento, ainda são notórios os inúmeros desafios da aplicação prática de subsídios legais, havendo desta forma uma disparidade entre o que está escrito e o que realmente é praticado.

As leis são regras que facilitam a vida dos cidadãos, seu cumprimento à risca garante a existência de uma sociedade democrática e justa, elas são as bases à efetivação dos direitos e, um guia aos governantes, tendo em vista que estes cumprem suas ações de forma a obedecê-las. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é o grande regulamento que incide no respeito ao cidadão e nos seus direitos perante o Estado e à sociedade.

No seu capítulo II, a Constituição Federal de 1988 garante a todos os brasileiros:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015) (BRASIL, 1988).

Os direitos garantidos pela constituição conduzem os governantes e a sociedade civil à agirem sempre dentro do respeito e da observância do bem-estar do outro, a então lei proclama uma infinidade de direitos aos cidadãos e incentiva os mandatários a exercê-los sempre em conformidade com a legalidade, todavia, nem sempre o que é proclamado é, de fato, efetivado, gerando, exclusões, lutas sociais e uma série de desafios para a população.

Dentre os muitos benefícios garantidos por força de lei a todo brasileiro e brasileira está o direito a uma educação gratuito, de qualidade e que obedeça aos parâmetros da inclusão, no entanto, a desvalorização docente e o sucateamento de instituições públicas de ensino, dentre outras problemáticas confirmam a disparidade no que está escrito e naquilo que realmente é praticado.

Mesmo garantida por lei, a educação de qualidade, não é oferecida de forma concreta, além disso, no tocante à inclusão, embora anunciada, de forma, clara nos textos legais, o país ainda possui sérios desafios para a sua concretização

Nesta perspectiva, Alciati (2011) aponta que

A educação inclusiva, embora respaldada pela legislação e considerada política educacional prioritária, ainda não representa a realidade cotidiana das escolas brasileiras. Em relação ao aspecto curricular, a modificação de paradigma exigido pela proposta de inclusão, na visão dos participantes, não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais, mas implica, sim, em uma nova forma de concepção curricular, que tem de dar conta da diversidade do alunado da escola (ALCIATI, 2011, p.26).

Como visto anteriormente, mesmo sendo um direito assegurado por lei, a educação inclusiva ainda se distânciava da proposta escrita. Devendo ultrapassar as questões estruturais e materiais o processo de inclusão exige, inclusive, mudanças curriculares, esta exigência aumenta ainda mais a distância entre teoria e prática levando-se em consideração às leis e sua execução no espaço escolar e fora dele.

Diversas escolas brasileiras não possuem recursos materiais, físicos e humanos para atenderem, de forma efetiva, a diversidade de discentes e profissionais que a elas estão atrelados. As leis que garantem educação de qualidade a todos são as mesmas que parecem insensíveis à manutenção de uma escola e de um ensino que cumpra sua obrigação de formação integral dos cidadãos.

Mantoan (2008) corrobora com essa análise ao afirmar que:

A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam. Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino, em todos os seus níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização do trabalho escolar que não alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos (MANTOAN, 2008, p.59).

Mesmo que a legislação nacional seja contundente no quesito inclusão, observa-se que, na realidade prática, isto não acontece de forma integral, esta situação pode ser comprovada ao observarmos de perto todas ou a maioria das escolas do Brasil. Ao encontro desta afirmação os parâmetros curriculares nacionais admitem que as “[...] taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de rendas mais baixos” (BRASIL, 1997, p. 25).

Os desafios físicos, estruturais e humanos presentes na escola contemporânea, bem como a filosofia da existência de uma educação galgada no positivismo, no acúmulo de

conhecimento e na valorização do saber científico afasta-se do movimento de Educação para Todos, promovido e defendido pelo conjunto de leis educacionais da nação.

As provocações apresentadas anteriormente concluem que a escola regular atual não consegue atender nem mesmo os estudantes que não possuem limitações físicas, neuropsicológicas ou sociais quanto mais àqueles que necessitam de um atendimento que venha a suprir alguma limitação.

Borges (2012), contribuindo com o exposto afirma que “é do conhecimento comum que a escola regular, dificilmente, nas condições atuais, atenderá aos alunos com NEE, uma vez que ela não tem dado conta de cumprir a sua função nem mesmo com os alunos ditos “normais” (BORGES *et al*, 2012, p. 6).

A pouca eficiência da legislação de inclusão no Brasil é um fato, embora muitas instituições e indivíduos ainda persistam na busca por melhorias, fatores políticos, administrativos, sociais e econômicos dificultam a aplicação concreta das leis e uma grande parte da população continua vivendo à sombra da exclusão.

As leis são importantes para a manutenção da sociedade, para o transcurso correto das ações humanas, para a efetivação da igualdade e equidade e, sobretudo, para o fortalecimento das práticas inclusivas, no entanto, estas regras necessitam, de fato, serem colocadas em prática, se isto não acontece elas perdem o seu valor e a sociedade continua a enfrentar, sem sucesso, os seus muitos desafios.

CAPÍTULO III

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FORTALECIMENTO DA PRÁXIS DOCENTE E DA EDUCAÇÃO

Este capítulo visa apresentar a formação de professores como indispensável ao fazer docente e à qualidade da educação. Partindo de uma análise histórica, bem como da investigação sobre a formação inicial e continuada, mostrar-se-á qual a real interferência desta ação na efetivação do trabalho no dia a dia, como o professor constrói e se reconstrói e quais os impactos deste processo no sistema educacional brasileiro.

3.1 Pressupostos históricos da profissão docente e da formação do(a) professor(a)

O professor é o profissional que, munido de formação acadêmica, geralmente licenciatura, tem a função de compartilhar conhecimentos, organizar e efetivar ações pedagógicas visando à prática de ensino e aprendizagem. Com prática e formação diferenciada daquelas que conhecemos hoje, sua atuação remete a épocas remotas.

Antes mesmo do surgimento das escolas que conhecemos hoje, a função de ensinar já era praticada, dispendo simplesmente da oralidade, diversos sujeitos repassavam a outros os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Costa (2014), nesta perspectiva indica que

O ofício de professor é muito anterior as primeiras instituições educadoras e ao desenvolvimento da escrita. A importante função de repassar aquilo que era considerado importante, fez com que o ser humano produzisse as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. Dessa forma, a educação sofreu mudanças desde a Antiguidade até os dias atuais (COSTA *et al.*, 2014, p.1).

Como visto, a prática do ensino acompanha a sociedade desde longínquas datas, acontecendo, é claro, diversas mutações com o passar dos séculos. Filósofos e escravos, na antiguidade, compartilhavam juntos a função do ensino, àqueles questionando os mitos e já pondo em foco argumentos marcados pela razão, estes, por sua vez, conduziam os filhos dos nobres até os locais onde os filósofos faziam suas explanações.

Em complemento ao exposto anteriormente Costa (2014) explicitam que

Na Antiguidade, o conhecimento inicial era o mito e mais tarde a razão. Nessa época os filósofos eram as primeiras representações de professores, questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência. Os pedagogos eram os escravos que levavam os filhos da classe mais alta para observar os filósofos nas ágoras, dessa maneira, não havia uma relação estabelecida entre o processo ensino-aprendizagem (COSTA *et al.*, 2014, p.1-2).

As primeiras representações dos professores aplicavam o papel docente sem a preocupação que temos na pós-modernidade. A transferência de conhecimento acontecia sem se levar em consideração o respeito da dinâmica entre docente e discente ao qual temos hoje.

A existência, já no século XVI, de leigos e religiosos voltados à prática do ensino coloca a idade média como marco inicial do surgimento da profissão do professor, expõe ainda a ligação da então profissão com as práticas religiosas, de forma preponderante com o catolicismo.

Confirmando as afirmações anteriores Costa *et al* (2014) corroboram que

A gênese da profissão professor se dá na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve grande influência religiosa. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas, pois era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado (COSTA *et al*, 2014, p.3).

As instituições escolares, no modelo que conhecemos hoje, bem como a figura do professor, possuem fortes características do período da supremacia da religião, de modo geral, a católica.

Por muitos anos a o processo de ensino-aprendizagem era efetuado por instituições religiosas e por seus integrantes, de forma que, a educação transcorria concomitantemente com a evangelização.

A introdução da educação no Brasil está ligada às questões religiosas, a colonização do país trouxe para cá padres jesuítas que realizaram, de forma conjunta, a alfabetização e evangelização dos indígenas.

A gênese da prática pedagógica no Brasil é, portanto, caracterizada por um viés religioso. Costa *et al* (2014) confirmam as ideias expostas anteriormente ao afirmarem que

No Brasil, com a chegada dos portugueses, tem início a conquista dos nativos que habitavam as novas terras, e só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida nesse contexto de dominação e instauração de uma cultura que acreditavam ser neutra. Dessa forma, os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e propagar a fé católica, ensinando aos nativos saberes básicos, como ler e contar, pois a alfabetização era o caminho mais propício para esse fim (COSTA *et al*, 2014, p. 3).

Os primeiros professores do Brasil foram, portanto, os padres jesuítas, que, munidos de conhecimento linguístico e religioso introduziram nos povos indígenas a língua portuguesa e a religião católica.

Com o transcorrer da história foram criados espaços de formação de professores: escolas, institutos, universidades, dentre outros, sempre com o objetivo de garantir aos profissionais a aquisição de conhecimento teórico e prático, a fim de serem repassados posteriormente ao alunado.

Havendo profissionais para serem habilitados, tendo em vista ainda os desafios do sistema de ensino e existindo a necessidade de orientações para a formação de profissionais que exercessem seus trabalhos com maestria, são criados no Brasil em meados do século XVIII, espaços para a formação de professores.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, no século XVIII, pelo Marquês de Pombal, é instaurado um sistema de ensino pelo e para o Estado, todavia o ensino de má qualidade, caracterizado pelo enciclopedismo, autoritarismo e restrição do protagonismo, realizado por professores mal preparados, coincidiu com a precariedade da educação por décadas.

O fato mencionado anteriormente cria no Estado uma preocupação para com a educação, mas, sobretudo, com a formação dos professores.

A formação docente no Brasil é dividida, por Saviani (2009), em 6 períodos, a saber:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método de ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo Curso de Pedagogia (1996-2000) (SAVIANI, 2009 p.143).

Compreender esta historicidade da formação de professores é fundamental, tendo em vista, que, com isso nos apropriamos dos aspectos políticos, filosóficos e sociais que serviram como cenários a este período de instrução.

No que tange as instituições de formação de professores, Costa *et al* (2014) afirmam que

A primeira instituição de preparação de professores no Brasil foi instalada a partir de 1820, baseado num ensino mútuo através do método Lancaster, ensino caracterizado pela falta de contato entre aluno e professor. Este instruíu um monitor para atender aos alunos da classe. Ao mesmo tempo em que o aluno atuava como monitor, era treinado para o ofício de mestre. O método Lancaster parecia resolver o problema da implantação de escolas e da formação de professores, pois atendia à necessidade da população e resolvia o problema da falta de professores (COSTA *et al*, 2014, p.4).

O método Lancaster, por mais que visasse a formação dos professores, de longe atingiu com eficiência o seu papel, haja vista a utilização de poucos recursos, pouco tempo e o alto número de profissionais a serem formados, sem se olhar a particularidade deste indivíduo.

O fracasso do método citado outrora, faz surgir instituições voltadas à formação de professores: As escolas normais, espaços responsáveis pela educação teórica dos futuros educadores, foi uma grande conquista do professorado, porém, não cumpriu com êxito o seu papel formador, tendo em vista o fato de se limitar estritamente ao conteudismo, além disso, não exerciam um trabalho de qualidade.

Costa *et al* (2014) descrevem assim as citadas instituições:

Elas apresentavam um local específico, estrutura e organização própria, com a intenção de formar o professor, com um ensino estritamente limitado em conteúdo. Estas escolas preocupavam-se mais com sua estrutura do que com a qualidade do próprio ensino, sendo que, para entrar nestas instituições, era preciso fazer um exame de admissão a partir dos 18 anos de idade (COSTA *et al*, 2014, p.5).

A educação pública, bem como a formação de professores no Brasil apresentam-se no seu princípio como políticas de pouco valor para o Estado, embora sempre presente nos discursos políticos e na construção de planos de governo, observa-se, por parte dos governantes, uma atuação bem mais expressiva para outras áreas das políticas públicas.

Com o declínio das escolas normais, surge um novo movimento de formação de professores, os aprendizes do magistério se submetem a partir de então aos cursos complementares, estes cursos, com cerca de duração de 1 ano, acolhiam jovens, que, possuindo um conhecimento básico, observavam os educadores mais velhos em sua atuação. Estas observações unidas aos poucos conhecimentos dos jovens, na época, já eram suficientes para que eles iniciassem a prática docente.

No início do século XX, com o advento do positivismo e novas filosofias de cuidado para com a educação, há o retorno das escolas normais, desta vez com modificações que trariam mais sucesso à prática educativa.

Bertotti e Rietow (2013), referindo ao retorno das escolas normais, apontam que

No decorrer dos anos as escolas normais passariam a oferecer cursos de cinco anos com fortes influências escolanovistas. Esta nova tendência se enraizaria em todas as esferas da educação brasileira, oferecendo uma nova forma de enxergar as questões educacionais e a formação do professor, iniciando um novo período educacional no país (BERTOTTI E RIETOW, 2013, p.13797)

Mesmo com o retorno das escolas normais modificadas, a formação de professores, ainda carecia de aperfeiçoamentos, mudanças requeridas pela mutação da história e pelas novas transformações políticas e sociais.

O modo de produção econômica do país, as ideias positivistas, a ascensão do capitalismo, modificações sociais, a chegada da família real no Brasil e diversos outros fatores, fazem com que surjam a necessidade de educar o povo, bem como as primeiras universidades e outros centros educacionais de formação de professores.

Referindo-se a isto, exemplifica Nadal (2009):

Foi nesse cenário social, marcado pelo estabelecimento de um novo padrão político (a democracia), econômico (o capitalismo) e cultural (o racionalismo), que se iniciou o debate sobre a necessidade de educar o povo. A identificação dessa necessidade aparece relacionada, basicamente, a dois tipos de interesse, intimamente vinculados: o interesse do Estado democrático, de se consolidar e legitimar, e o interesse do capital, de se expandir (NADAL, 2009, p.21).

De fato, as relações político-sociais sempre influenciaram o processo de ensino e a aprendizagem e, desta forma, a instrução de educadores.

Embora as poucas universidades oferecessem formação para professores, majoritariamente esta aquisição de conhecimento ainda acontecia nas escolas normais.

Hoje a formação de professores acontece de forma inicial dentro de instituições de nível superior, não havendo mais aquele que se realizava ainda dentro do ensino ginásial, registra-se ainda que os docentes que ainda atuavam com esta formação se submeteram a cursos de nível superior, a fim de ampliarem seus conhecimentos e agirem profissionalmente dentro da lei.

3.2 Trabalho, Formação e Educação: relação de interdependência

O trabalho é um conjunto de ações que se confunde com a história e com a própria vida dos seres humanos, o desenvolvimento integral do homem se deu, também, por meio das práticas profissionais, neste sentido as ações laborais ganham destaque na pós-modernidade, seu estudo detalhado e a reflexão de sua contribuição na existência sócio-filosófica de mulheres e homens se faz necessário para compreendermos um pouco mais sobre os avanços pelos quais passou e passam a humanidade.

A educação, assim como o trabalho, é elemento de grande importância à vida humana, desde o princípio da existência do homem, ela conduz os seres a uma vida mais digna e está intimamente ligada à excelente manutenção das relações sociais.

Não se concebe, na pós-modernidade, uma sociedade desenvolvida sem ser embasada nos princípios educacionais, a formação teórico-prática está intimamente ligada ao desenvolvimento do homem e da mulher e, sobretudo, da sociedade.

A educação como o ato de formar-se, confunde-se com a vida do homem e da mulher, o ser humano vive e quando vive se forma, se educa e educa aos outros.

Nesta perspectiva se faz preponderante assinalar que ligado à educação está o trabalho, as práticas de trabalho são um dos primeiros mecanismos educacionais, na realização da labuta diária, os seres aprendiam uns com os outros, esta relação de troca de informações era efetuada na sociedade sem a ideia de uma escola propriamente dita.

Concernente a ideia apresentada anteriormente, aponta Saviani (2007):

[...] No ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lindando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p.154).

Sem a ideia de escola como conhecemos hoje, os homens e mulheres aprendiam e ensinavam nas suas práticas sociais, dialogavam, trabalhavam... nestas ações acabavam que passando uns para os outros as informações necessárias, tanto teóricas como práticas, para uma vida mais fácil e proveitosa.

Ainda se tratando da ligação do trabalho com a educação, Ferreira (2011, p.47) aponta que “[...] desde o surgimento dos primeiros grupos humanos está presente a relação entre trabalho e educação.” A indissociabilidade do então binômio se fortalece ao passo que compreendemos que há entre eles uma relação de interdependência.

Ao dialogarmos sobre educação e trabalho, uma outra pauta ganha espaço e torna-se aqui objeto de estudo deste trabalho: A formação de professores.

Os Educadores começam sua formação no meio familiar, nas práticas sociais, perpassam pela sala de aula da educação básica e nos cursos superiores fortalecem sua bagagem de conhecimento para ministrarem, com eficiência, a atividade pedagógica, todavia estes espaços são suficientes para uma formação prática que supra a necessidade daqueles que ensinam.

Cursos superiores ligados ao magistério apostam nos estágios práticos para fortalecerem o conhecimento de seus alunos, essa iniciativa nos conduz ao entendimento que a práxis é, talvez, o mais importante subsídio à formação de professores.

É na prática, guiado ou não por um mediador, que o ser aprende o que fazer e como fazer, além disso ele experimenta se aquele trabalho condiz com as suas perspectivas profissionais e pessoais. Em acordo com esta ideia Altet (2001) aponta que:

A experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo.[...] O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento (ALTET, 2001, p.31-32).

Não se pode, portanto, falar de trabalho na educação sem nos debruçarmos na formação docente, da sua importância e de como ela afeta os atores do processo de ensino e aprendizagem e da construção da sociedade.

O homem é o único ser conhecido que é capaz de trabalhar, ele ao modificar, de forma consciente, a natureza para benefício próprio ou de outro se distancia dos demais animais, ao realizar atividades, pensando filosoficamente em um fim e beneficiando-se desta, ele cria o trabalho. Anexo ao trabalho está, desde os tempos mais remotos, o ato de formar-se, desta forma enquanto trabalha o homem se educa e educa.

Ponce (2001) esclarece que:

Até os 7 anos idade a partir da qual já deviam começar a viver as suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro da comunidade. A sua educação não estava confinada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente (PONCE, 2001, p.18)

A ligação entre trabalho e formação aparece, desta forma, como algo normal, na realização de suas funções trabalhistas os seres formavam e se autoformavam, independentes de agremiações escolares, os homens viveram assim até o fim da sociedade comunal e o início da ideia de posse o que acarretou a separação de classes.

Esta forma espontânea de educação nos primeiros grupos humanos e sua modificação com a divisão de classes é registrada por Ponce (2001) quando ele afirma que:

Este conceito de educação, com função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, era adequado para a sociedade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes (PONCE, 2001, p.22).

A afirmação do estudioso aponta a divisão de classes como uma das grandes modificadoras do processo de ensino-aprendizagem, esta divisão, acontece, por sua vez, quando há os primeiros registros de posse e, com isso, a separação dos homens em mandatário, o dono da posse; e, serviçal, àquele que trabalha para o outro.

A educação começa, depois dessa divisão, a ter uma bifurcação, duas vertentes que separam os conhecimentos e os homens: Um sistema de ensino direcionado aos “nobres”, caracterizado pela compreensão dos conhecimentos filosóficos e daqueles que venham a formar o indivíduo para governar e, outro, relacionado aos trabalhadores, marcado pela apropriação dos saberes e fazeres manuais, da compreensão dos modos de trabalho, algo mais técnico, afastado da cultura universal.

Percebe-se, assim, que a formação se liga agora ao tipo de trabalho que o indivíduo vai realizar, para os exploradores conhecimentos mais intelectualizados; aos explorados, os trabalhadores, uma educação mais voltada à realização do seu labor.

Essa dupla identidade é apontada por Saviani (2007):

[...] por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realiza concomitante ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinado a educação para o trabalho manual (SAVIANI, 2007, p.157).

Observa-se diante disso uma inseparabilidade do processo formativo e das atividades laborais, ou seja, embora ganhe novo viés, a educação não se separa do trabalho, ao contrário, há entre eles um estreito processo de ligação, de forma que para se trabalhar necessita-se antes disso aprender o que se vai fazer e como se vai fazer, por outro lado, essa aprendizagem é fruto do trabalho de outrem, que se utiliza do seu papel profissional para instruir. O trabalho ganha destaque na fala de Codo (1992, p. 63) quando ele afirma que “A vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência”.

Na pós-modernidade, com o advento das escolas, da forma como conhecemos hoje, certifica-se, de forma mais veemente, a inter-relação entre trabalho e educação. Os centros educacionais preparam seus alunos para as atitudes cidadãos, para o prosseguimento dos estudos e para a entrada no mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, certifica o que foi dito outrora ao apontar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

A qualificação para o mercado de trabalho é uma vertente exigida e efetivada tanto na educação básica quanto na superior. Esse mecanismo tenta unir conhecimento teórico e prático,

a fim de que o ser saia do então processo preparado para atuar com maestria no local para qual for designado nas atividades trabalhistas.

Seguindo esta perspectiva Saviani (2007) salienta que:

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta [...] o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e a prática de trabalho (SAVIANI, 2007, p.160).

No ensino superior, as práticas de estágio tentam unir a formação cognitiva à práxis, usado nos cursos universitários este subsídio fortalece a união entre educação e trabalho. Esta situação ganha caráter essencial à vida trabalhista do indivíduo tendo em vista seu crescimento integral e sua autoconstrução sócio-filosófica e profissional.

Almeida e Pimenta (2014), ao discutirem sobre a importância do estágio na formação teórico-prática do ser, assim apresentam:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.73).

Pensar em trabalho é pensar em educação e vice-versa, ambos, são, definitivamente, inseparáveis e nos acompanham desde o aparecimento dos primeiros grupos humanos. Atravessando a história e servindo como base para muitos eventos que marcaram a humanidade, prova disso são as grandes lutas e revoluções, dentre elas a Industrial, que pôs em foco o sistema de ensino, o então evento revolucionou a indústria, mas também revolucionou a educação.

Saviani (2007), assim afirma sobre este importante evento para a humanidade:

Com o impacto da revolução industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas de ensino, buscando generalizar a escola básica. Por tanto a revolução industrial correspondeu uma revolução educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p.159).

Com as novas ideias tecnológicas, a novas formas de fazer e ser, no competitivo mercado de trabalho, fez-se necessário uma educação que suprisse a então necessidade, desta

forma as escolas, as universidades e os demais centros de ensino acompanharam as mudanças do citado mercado.

A sociedade contempla na atualidade a indissociabilidade do binômio trabalho e formação, com início na sociedade onde todos viviam de forma comunal ao famigerado capitalismo contemporâneo, os citados vocábulos permanecem juntos e de forma bastante ativa nas relações sociais de todos os seres humanos.

3.3 Formação inicial e continuada como processo fortalecedor do trabalho docente

Todo e qualquer profissional necessita de formação à boa execução do seu trabalho, esta formação acontece de forma primária, quando ele adentra em um curso ou qualquer outra forma que lhe introduza os conhecimentos necessários à realização das suas atividades profissionais. A formação também acontece de forma continuada, esta, por sua vez, está relacionada com o ganho de informação ocorrido no decorrer de sua atuação, normalmente advindo de cursos de curta ou longa duração, conferências, seminários, congressos, entre outros.

Geralmente, a formação inicial do professor se inicia dentro de um curso superior, geralmente uma licenciatura, a formação continuada, por sua vez, e como o próprio termo afirma, ocorre ao logo do seu trabalho é algo contínuo e surge de cursos e outros meios formativos de curta ou longa duração que acontecem concomitante com a prática.

A formação inicial, como mecanismo básico e introdutor dos conhecimentos legais e profissionais do docente, necessita ser condizente com as demandas da sociedade, precisam estar envoltas do papel do educador em sala de aula, se isto não vir a acontecer há um desserviço à educação e à sociedade.

Muitas instituições de nível superior no Brasil, principalmente alguns órgãos privados, responsáveis pela formação inicial docente, não estão dando conta daquilo que se propuseram e se propõe a oferecer: Uma formação integral aos futuros licenciados. O então serviço, oferecido com baixa qualidade e popularizado em diversas regiões do país, conduz a precariedade do fazer docente, assim como do sistema de ensino da nação.

Além do exposto, faz-se necessário apontar que muitos dos professores universitários, por mais que possuam uma excelente formação acadêmica, estão há anos afastados da sala de aula da educação básica, desconhecendo, muitas vezes, os desafios, particularidades e as demandas necessárias aos docentes que eles estão a formar.

Moreira (2003) corroborando com as ideias expostas, afirma que

[...] É possível também enumerar outros problemas associados com as licenciaturas, como professores que estão trabalhando há muito tempo nestes cursos e que perderam o contato com a escola e, portanto, sem uma concepção de qual é o papel do educador contemporâneo nas mesmas. Ainda, há que se considerar os cursos que atribuem pouco valor ao conhecimento prático do professor, priorizando a formação tradicional, com conteúdos específicos à exclusão de outros conhecimentos importantes para a prática do professor (MOREIRA, 2003, p.124).

Como visto, a formação inicial de docentes do Brasil é elemento de preocupação, principalmente no que tange ao fato de como é realizada e por quem ela é feita. Concretizada com maestria, obedecendo aos princípios da excelência do processo de ensino e aprendizagem ela garante o bom trabalho do professor e o avanço educacional, por outro lado, sendo efetivada com má qualidade, ampliam-se os desafios tanto na prática docente quanto no sucesso da educação.

O professor é um profissional que necessita de uma formação que deve acompanhá-lo durante toda sua trajetória, por ter como material de trabalho o próprio conhecimento, este indivíduo necessita está constantemente aprendendo e se formando, neste sentido sua formação inicial necessita ser bem realizada, também se faz necessário uma formação continuada que supra suas necessidades profissionais.

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei 9394-96, em seu artigo 62 defende a formação do professor, afirmando que é dever o Estado promovê-la e apresentando-a como mecanismo fundamental a uma educação de qualidade.

A citada lei esclarece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). [...]A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996).

A preocupação governamental exposta na citada lei, ganha destaque em outros documentos e indicam a importância da formação docente, tanto inicial quanto continuada, para a efetivação de um trabalho docente eficiente e eficaz pautado no bem-estar da educação e da sociedade.

Secretarias, coordenadorias, ministérios, câmaras, dentre muitos outros órgãos governamentais, responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção da educação pública

disponibilizam, hoje, à medida do possível, políticas e recursos financeiros à formação docente, todavia nem sempre esta preocupação e investimento estiveram presentes, a formação do professor não era pauta de destaque, pois a preocupação se voltava essencialmente a repetência, ao fracasso escolar, etc. como se a ausência de instrução docente estivesse distante destes problemas.

Em consonância com a ideia apresentada anteriormente, Feldmann (2009) assinala que:

O tema da formação de professores foi secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores da história da educação brasileira. Entre outros motivos situa-se a presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem psicologista da educação, que se configuram nas explicações dos fenômenos e problemas educacionais centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação (FELDMANN. 2009, p.73).

A observação focada nos fins, realizada, a princípio, na história da educação, retirava os professores e sua formação do patamar de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, felizmente vivenciamos, nesta nova época, um período de destaque e preocupação com este fator essencial à educação brasileira.

A formação do educador é atribuída, de forma inicial, aos cursos universitários, é na universidade que ele acessa conhecimento, principalmente teórico para realizar, com exatidão, seu trabalho, ainda na faculdade o futuro profissional tem acesso aos saberes que nortearão seu agir. Na realização de estágios os aspirantes a professores acessam, de forma prática, o ato de ensinar, inegavelmente a academia funciona como apoio essencial aos docentes futuros.

A este respeito Almeida e Pimenta (2014) asseguram que:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em período de estágios esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir das suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.73).

O curso de graduação é posto aqui como subsídio na aquisição de conhecimento por parte do professor, todavia, não se descarta outras fontes de aquisição de conhecimento, ao contrário, eles são ressignificados e novos conceitos vão sendo adquiridos ao longo da vida profissional.

Considera-se, desta forma, que a academia é um dos muitos espaços de formação docente, em uma sociedade rica de conhecimentos, de variados meios formativos, a

universidade ganha o apoio de outros setores no processo de constituição teórica e prática dos profissionais do magistério.

A sociedade e o próprio professor não podem cair na ignorância de acreditar que a conclusão do curso superior gera o conhecimento total ao seu processo formativo, o educador não deve se sentir totalmente preparado profissionalmente com apenas a graduação. A academia não ensina tudo e nem é possível, tendo em vista a dinâmica do conhecimento, da sociedade e do transcorrer do tempo.

Ao professor cabe, de forma incessante, respeitosa e inovadora, a busca pelo conhecer, pela pesquisa, pelas descobertas que geram conhecimento, cursos de curta duração, pós-graduações. Estes processos formativos atualizam o profissional e o fortalecem, no que se refere ao conhecimento teórico e prático.

A formação continuada aparece, nessa perspectiva, como processo contribuidor dos conhecimentos teórico-práticos do profissional, a formação inicial dá rumo ao docente, a continuada, por sua vez, o direciona e o fortalece no percorrer da caminhada profissional.

A eficiência profissional, a manutenção de uma educação crítica, inovadora e o desenvolvimento moral tanto daquele que ensina quanto do ensinado necessita desta formação que continua em torno do profissional durante o tempo que durar sua prática. Concordando com esta iniciativa Barrios *et al* (2001) indicam que:

A formação inicial e, sobretudo, a formação continuada, deve refletir o compromisso social e ético dos professores em relação à educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos nas questões sociais do seu contexto cultural. No caso específico do desenvolvimento moral, isso se traduz em uma educação voltada para o posicionamento ativo, criativo, crítico e democrático do sujeito, em relação aos valores socioculturais prevalentes na sociedade e seus múltiplos contextos (BARRIOS *et al*, 2001, p.92).

A fala dos autores esclarece a importância do citado meio formativo na composição de um sistema de ensino e de trabalho comprometido com o desenvolvimento da educação e da sociedade.

A transformação do professor, e, conseqüentemente a melhoria de sua prática profissional relaciona-se diretamente sua formação. Chimentão (2009) afirmar que:

[...] A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de

vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (CHIMENTÃO, 2009).

A riqueza de conhecimento e a complexidade das transformações sociais, bem como do fazer docente exige do professor novas pesquisas, novos conteúdos, novas dimensões que o afastam de uma “extinção” profissional.

A prática docente vai muito além do ensinar e do aprender, transcorre na construção do ser, na modificação da sociedade e do próprio eu, neste sentido seu processo formativo ganha um viés de importância imprescindível.

Uma pluralidade de saberes se faz necessário ao profissional que ensina, uma gama de conhecimento que transcorre do teórico ao prático o garantirá a execução da função, de forma a mantê-lo ciente daquilo que está fazendo e, sobretudo, de garantir ao discente uma aprendizagem marcada pela eficiência.

No que tange a isto, Tardif (2005) postula que:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos, que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modifica-los até certo ponto. O “saber ensina” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2005, p.178).

Todo o conhecimento apontado anteriormente pelo autor é fruto de pesquisas, procuras assíduas e descobertas, realizadas através de um processo contínuo e respeitoso na busca de suprir a necessidade de um trabalho bem feito, neste sentido entende-se a formação continuada como mecanismo fortalecedor do trabalho docente.

Não se faz educação sem pesquisa, também não se fazem bons profissionais sem conhecimento teórico e prático, assim, toma-se a busca pelo aperfeiçoamento como subsídio essencial à construção do ser e de uma sociedade pautada na seriedade científica.

3.4 A formação docente na própria prática profissional

No princípio do desenvolvimento da humanidade, com a ausência de escolas e de qualquer outra agremiação que trabalhasse a prática do ensino, o homem aprendia no seu dia a

dia, sendo na prática da vida social que ele ganhava conhecimento que levava para toda sua vida, seguindo esta maneira de ser ele formava e ao mesmo tempo se autoformava.

Saviani (2007) confirma esta afirmação ao relatar em seus escritos que:

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações [...] Na unidade aglutinadora da tribo dava-se apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste mesmo processo (SAVIANI, 2007, p154)

A afirmação de Saviani nos leva a compreender que a formação de um indivíduo pode, e, se dá na própria prática, desta forma qualquer profissional, qualquer sujeito nos usos das suas atribuições laborais aprende com elas mesmas.

Nessa trajetória de trabalho o educador constrói e se (re)constrói, desde sua função docente, em termos teóricos e práticos, assim como a própria identidade. Cavalcante e Lima (2002), referindo-se a isto, assim apontam:

A identidade do professor é construída ao longo da sua trajetória como profissional do magistério. Estudos na área da Psicologia Social vêm trazer uma contribuição interdisciplinar analisando a identidade na dimensão política, dentro da atividade produtiva de cada indivíduo e das condições sociais e institucionais em que essa atividade acontece (CAVALCANTE; LIMA, 2002, p.105).

A atuação do educador deve, portanto, ser muito bem planejada, feita com esmero e com muito respeito ao seu papel docente e ao discente, tendo em vista que, ao agir, ele (professor) entra em um processo constante de Ensino e Aprendizagem.

Essa formação na continuada ganha importante espaço, tendo em vista a dinâmica frenética da sociedade, as inúmeras mudanças do processo de ensino e aprendizagem, como também, em alguns casos, a má formação inicial oferecida por alguns cursos universitários, neste último caso, Moreira (2003) afirma que:

[...] certas instituições não estão preparando o futuro professor para trabalhar nas escolas, em outras palavras, há uma desarticulação entre formação inicial e a natureza das atividades que o professor como profissional da educação desempenha nas escolas. Muitas licenciaturas não são articuladas com o que acontece nas escolas, pois muitas vezes não têm condições de acompanhar as rápidas mudanças da sociedade e as exigências da forma educacional e, por conseguinte, as exigências em relação do trabalho do professor (MOREIRA, 2003, p.123).

É impossível desvincular a autoformação da prática docente, além disso, como visto anteriormente, ela se faz fundamental na erradicação ou amenização de eventuais dificuldades adquiridas na formação inicial.

A sala de aula é um ambiente dinâmico, marcado pela multiplicidade de saberes, cada aluno traz consigo sua cultura, sua filosofia, seus valores, nesse espaço de troca de saberes, o educador torna-se aprendiz e enriquece a própria bagagem de informações.

Freire (1996, p. 23) afirma que “Não há docência sem discência”, além disso ele expõe sua fala em um de seus escritos, afirmando que:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.22).

Para ensinar, qualquer que seja o assunto, o professor necessita efetuar pesquisa, buscas, tira-dúvidas e outras investigações, a fim de repassar, com exatidão, aquilo que se propõe e isso de forma teórica e prática. Neste interim, ele aperfeiçoa o conhecimento e ganha outros, que, possivelmente não tinha.

A preocupação da então formação docente deve partir também dos setores governamentais, os gestores devem garantir a existência de escolas que supram a necessidade de aprendizagem do aluno e a excelência do ofício docente, com isto, o sistema de ensino contribuirá para a excelência do trabalho, bem como para a aquisição do saber.

O Artigo 67 da LDBEN, Lei 9394 de 1996, esclarece que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - Piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A lei é bem incisiva no que diz respeito a responsabilidade que o Estado deve ter para com o professor e sua formação. A garantia dos benefícios defendidos pela LDBEN contribui, de forma veemente, para a formação e autoformação do profissional do magistério.

Freire (1996), apoiando a valorização docente aponta que:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente, para isso precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. As vezes as condições são de tal maneiras perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p.66).

O posicionamento freiriano coloca sobre os agentes governamentais uma responsabilidade imprescindível: A de fazer valer os direitos de alunos, professores, bem como, a de resgatar a valorização da formação docente.

Como visto, não se fala de formação docente sem o apoio da própria prática, uma está intrinsecamente ligado à outra, de forma que, este processo de interdependência contribui para a realização de um trabalho inovador e eficiente, atingindo ainda de forma muito positiva o discente.

É a inter-relação do professor com o seu meio que o faz deveras professor, Feldmann (2009) aponta isso, ao esclarecer que:

[...] Portanto, o ato de ensinar e de se formar, embora tenha característica de individualidade, é sempre um trabalho coletivo. A ação do professor na escola é construída na relação e a partir da ação dos outros professores, de modelos ético-pedagógicos presentes, das finalidades do sistema escolar e do projeto político-pedagógico de cada contexto escolar (FELDMANN, 2009, p.79).

A autora ainda corrobora que:

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN, 2009, p.72).

As afirmações da estudiosa fortalecem a práxis como mecanismo formador, chama a atenção ainda para o meio em que o indivíduo atua, este deve ser caracterizado pela excelência das relações interpessoais, deve ainda proporcionar condições instrumentais e humanas para a efetivação da prática e da boa convivência.

A autoformação na prática, é, dentro da formação continuada, elemento indiscutível ao engrandecimento profissional, ao sucesso do aprendiz e à ascensão do sistema educacional.

A ação docente configura nos dias de hoje e no transcorrer da história um trabalho que muito contribuiu e contribui para o avanço da sociedade, esta prática tem levado pessoas no mundo todo a pesquisá-la, refleti-la e apontá-la como elemento fundamental à construção de uma humanidade, cujo desenvolvimento em sua integralidade, caminha na efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação de professores afirma-se como ação essencial à efetivação de uma educação que cumpre, com maestria, o papel formador e ente contribuidor para a existência de uma coletividade marcada pelos valores morais, acadêmicos e profissionais.

Ambas as formações, inicial e continuada, são subsídios inquestionáveis à prática docente e ao sucesso da educação, elas geram conhecimento teórico e prático que conduzem o docente a resolver os desafios da sala de aula, ampliar seu repertório cognitivo e sociocultural, bem como construir junto às discentes alternativas eficazes à aprendizagem.

A prática docente apresenta-se como ação que se constrói na formação inicial, continuada e, sobretudo, na realização da própria prática. Inegavelmente o professor se faz professor na sua atuação. Formação e trabalho são um binômio marcado pela interligação, a existência de um está intimamente relacionada ao outro, neste sentido, o ofício do professor se complementa, em termos teóricos e práticos, por meio da própria ação.

3.5 Formação de professores numa perspectiva inclusiva

Uma educação focada na qualidade e na inclusão é fruto de muitas ações, de diversas perspectivas, de uma visão inovadora e de subsídios que tornem a escola melhor, dentre estes pode-se citar excelência na infraestrutura física, diversidade de pessoal e qualidade de materiais, incentivo familiar, correção de eventuais dificuldades socioemocional e cognitiva dos discentes e de forma especial uma excelente Formação de Professores.

O texto da Conferência Nacional de Educação de 2010 embasa esta ideia ao afirmar que

Como prática social, a educação tem como loci privilegiados, mas não exclusivos, as instituições educativas, entendidas como espaços de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças,

adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades. Este direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade (BRASIL, 2010).

Um sistema de ensino que obedeça aos princípios supracitados é o passo inicial pra qualidade que se espera na área da educação, que por sua vez garantirá o bom futuro da sociedade.

O educador é sujeito essencial no desenvolvimento das atividades escolares e na construção do conhecimento ele é, junto com o aluno, a figura basilar no processo de ensino e aprendizagem, necessitando, portanto, de dignidade na realização da sua tarefa e uma formação que cumpra com exatidão o caráter de excelência, a fim de incentivar e exercer a afetividade perante a educação.

Oliveira (2019) reconhece este pensamento ao esclarecer que:

[...] “Portanto, o processo de adquirir novos conhecimentos envolve uma série de aspectos, para isso, é necessário que os professores sejam capacitados, que compreendam o conceito de afetividade diante da educação, que percebam a necessidade de conhecer as especificidades de cada discente e que entendam a importância das interações entre alunos e professores. Através disso, será possível desenvolver habilidades, construir conhecimentos e a identidade da criança” (OLIVEIRA, 2019, p.12).

A formação do professor é essencial na sua prática, àquele que divide o conhecimento necessita ser um eterno estudante, precisa está em constante formação, só assim ele saberá o que repassar e como repassar. Ela é garantida por lei, na LDBEN (1996) pode-se observar:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 1996).

A preocupação da lei com a formação de professores coloca esta ação em destaque e demonstra a sua importância no cenário da busca por uma educação melhor.

O docente, bem como àqueles que investem na educação precisam internalizar a ideia de que a formação é algo que vai muito além da realização de cursos e de ganho de conhecimento, ela é a autoconstrução do ser, o mecanismo que o tornar melhor cognitivamente, mas sobretudo o dota de uma filosofia pautada no trabalho eficiente e no aprimoramento de uma filosofia direcionada ao sucesso.

A proposição acima é apoiada por Jesus e Effgen (2012, p. 17), que citando Nóvoa (1995) apontam que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p.25).

O protagonismo profissional ganha destaque e força no formar-se, essa ação deve ser uma constatação na atuação de todo educador que ver no seu trabalho um mecanismo de mudança.

Ao se referir a importância da inclusão, não se pode deixar de registrar que a formação do professor está intimamente ligada a ela, o educador bem formado sabe os passos que tem que dar e o caminho que deve percorrer no compartilhamento do conhecimento e no trato com o outro, neste sentido o processo formativo ganha destaque na efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Este pensamento é defendido por Jesus e Effgen (2012) ao assinalarem que:

Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (JESUS; EFFGEN, 2012, p.18).

Os mesmos estudiosos ainda complementam as ideias apresentadas esclarecendo que:

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (JESUS; EFFGEN, 2012, p.18).

O poder público, neste sentido, tem a grande responsabilidade de buscar, de todas as formas possíveis, a assistência necessária aos sistemas educacionais e aos seus professores, de forma a muni-los de material físico, moral e cognitivo, a fim de que juntos galguem o sucesso da prática de ensino-aprendizagem. A respeito disso afirmam Jesus e Effgen (2012):

[...] há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. Falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (JESUS; EFFGEN, 2012, p.20).

Necessário se faz registrar que este investimento, este comprometimento com a educação não é algo passageiro; as escolas, a sociedade, o ser humano estão em constante transformação, entendendo que esta dinâmica é sempre mutável a formação do professor deve ser continuada, com vista não só ao seu enriquecimento teórico e prático, mas também à prática da inclusão.

Concernente ao proposto afirma Martins (2012):

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade (MARTINS, 2012, p.13).

O texto da 10ª Conferência Nacional de Educação esclarece que o sucesso escolar vai muito além do desempenho do aluno, nos levando a entender que aqueles que possuem algum tipo de limitação precisa de um sistema que o acolha eficientemente, o texto ainda indica que dentro desta perspectiva a formação do professor é de necessidade indiscutível.

É importante observar, também, que a concepção de sucesso escolar de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do/da estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Além disso, implica a consolidação de condições dignas de trabalho, formação e valorização dos/das profissionais da educação e a construção de projetos político-pedagógicos (PPP) e planos de desenvolvimento institucional (PDI) articulados com a comunidade e as demandas dos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

A formação do educador, principalmente àquela voltado ao trabalho com discentes com alguma dificuldade, independentemente do seu âmbito, deve ser encarada com um olhar inovador e de preocupação, o respeito a este processo deve romper inúmeras barreiras, sejam elas políticas, econômicas, cognitivas, filosóficas, dentre outras.

O professor deve ser consciente desta responsabilidade e desta forma extrapolar os esforços em busca desse bem fundamental ao sucesso da educação e ao crescimento justo e igualitário da sociedade.

CAPÍTULO IV

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INSTRUÇÃO PARA ALÉM DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS E PARA A INCLUSÃO

O então capítulo objetiva refletir sobre o processo de formação dos professores, numa perspectiva que vai além dos resultados quantitativos, além disso apresenta os desafios dos docentes de Mulungu – CE na construção do seu processo formativo.

Os textos que se seguem também dialogam com a importância da valorização do professor, apontando que esta valorização influencia de forma grandiosa no processo de ensino e na aquisição de conhecimento por parte do corpo de estudantes.

Apresenta-se ainda aqui os achados desta investigação, mostra como, de fato, ocorre a formação dos professores frente à educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como base as práticas docentes realizadas nas Escolas Hermenegildo Rocha Pontes e Maria Amélia Pontes em Mulungu – CE.

Faz-se ainda, aqui, uma reflexão geral a respeito do processo inclusivo na escola pública, prática defendida por leis nacionais/internacionais e processo fundamental à construção de uma educação emancipadora e de uma sociedade mais democrática, equânime e fraterna.

4.1 Formação docente em Mulungu - CE: desafios e perspectivas

O intuito da formação de professores/as deve estar voltado ao fortalecimento da sua teoria e prática, bem como da sua visão enquanto ser essencial e transformador da sociedade, a fim de que, no uso de sua função, ele/ela, realize, com maestria teórica e prática as suas ações, construindo junto com o educando saberes e protagonismo, refletindo sucesso à educação do país e transformando positivamente a sociedade.

A perspectiva defendida anteriormente ao referir-se à instrução de docentes é algo que está em desacordo com aquilo que pensam os professores desta investigação, todos os entrevistados têm como pensamento principal que a formação oferecida pelo município e toda preocupação em volta dela, coincide com um único foco: O ganho de resultados quantitativos externos.

Grande parte dos sujeitos da educação, principalmente os gestores, almejam de forma demasiada a conquista de resultados, a então linha de pensamento não está errada, todavia, a

ênfase na aprendizagem, integral, a (re)construção do ser, a inclusão e o fortalecimento de uma sociedade cidadã são elementos que deveriam compor a base do pensamento educacional.

O trabalho do professor vai muito além da formação cognitiva do indivíduo, ele perpassa pela construção do ser, pela formação completa do aprendiz.

Feldmann (2009), em acordo com a proposição feita anteriormente, confirma que

Uma das tarefas da escola é formar pessoas com pensamento autônomo, que sejam fiéis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica e crítica nos destinos da sociedade. O compromisso da escola é sempre com a produção do conhecimento, na perspectiva da formação da cidadania de seus sujeitos (FELDMANN, 2009, p.80).

As afirmações acima indicam que o dever da escola e do professor com uma formação discente que se sobressai ao cognitivismo e à busca de resultados quantitativos. Com efeito, a formação docente deve estar também voltada para a resolução de desafios sociais e filosóficos, problemáticas que muitas vezes não se amenizam ou se erradicam apenas com o ganho de conhecimento científico.

Os educadores entrevistados têm ao seu alcance, disponíveis pelo poder público, alguns momentos de formação: semanalmente há na sede da secretaria de educação momentos formativos, os encontros, realizados por área, são caracterizados pela troca de conhecimentos, mas muito voltado àquela área específica. Fica-se a desejar conteúdos direcionados à inclusão, ao acolhimento e trabalho com os/as estudantes da educação especial e os demais sujeitos que necessitam de um sistema inclusivo.

As escolas recebem, com frequência, os profissionais da secretaria de educação, que realizam um trabalho de acompanhamento e de guia aos docentes, mas geralmente focados no desenvolvimento do estudante levando em consideração as provas externas e a aprendizagem das disciplinas padrões, discutindo-se pouco ou não se discutindo sobre questões relacionadas à inclusão.

Semestralmente há um encontro, denominado Encontro de Lideranças Pedagógicas. Professores, gestores e demais profissionais da educação municipal participam deste momento de troca de conhecimento, mesmo apresentando uma diversidade de temáticas o encontro não focaliza assuntos voltados aos/as estudantes com transtornos, distúrbios ou qualquer situação limitante.

De forma isolada há encontros semanais para alguns profissionais que trabalham diretamente com os/as discentes com deficiência, participam destes momentos os

psicopedagogos das escolas e os apoios aos estudantes com necessidades especiais. O corpo docente é dispensado do citado evento.

Não há, portanto, uma formação sólida focada no trabalho inclusivo direcionada aos educadores, os pedagogos afirmam que, sempre que podem, submetem-se à formação continuada através de leituras, cursos de curta duração, dentre outros.

Os gestores, desde diretores até o secretário de educação, demonstraram, nas suas falas, preocupação no que tange ao fortalecimento da práxis docente frente à inclusão. Este dado foi obtido na entrevista feita com os diretores e o secretário de educação, no entanto há discrepância na preocupação demonstrada por eles e ações práticas. Os docentes entrevistados afirmam que ainda não tem sido o suficiente as ações voltadas à formação do professorado.

Seguindo esta perspectiva da atenção para com a formação dos professores e professoras, ao ser questionado sobre como a secretaria agia frente a este sistema formativo, o secretário responde da seguinte forma:

Tentamos fazer o melhor para proporcionar aos nossos professores as melhores condições de trabalho possíveis, é claro que temos nossos impasses, mas agimos de modo efetivo, a fim de que eles se sintam bem na sua prática. O bom trabalho feito por eles é fundamental para o sucesso da educação, pensando nisso, procuramos dispor de momentos formativos para aperfeiçoá-los ainda mais (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2021).

A atenção dada, pelo secretário, ao profissional docente vai ao encontro das bases que dão sustentação ao projeto nacional da educação do Brasil. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, do Ministério da Educação, publicado em 2013, corrobora com a visão do secretário, ao afirmar que:

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – valorização do profissional da educação escolar [...] (BRASIL, 2013, p.17).

Nesta mesma perspectiva, a LDBEN 9394/96 complementa:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A visão do secretário, exposta anteriormente, em consonância com os textos legais, é essencial às novas políticas de valorização docente e da educação, pois coloca em foco o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, bem como engrandece o profissional do magistério.

Questionados sobre a importância da formação continuada e de como eles se inserem nas mesmas, os professores foram unânimes em afirmar que, é essencial o ato de se formarem e que dentro das suas possibilidades investem na sua formação continuada, também entendem que ela não está sendo o suficiente para atender a diversidade de demandas do seu trabalho, além disso, muitas delas não são de qualidade ou não abarcam os seus reais desafios.

A resposta da Docente 7 (2021) resume, com precisão as falas dos demais entrevistados:

A formação continuada é muito importante! Sempre que posso, faço cursos de curta duração e assisto vídeos para aperfeiçoar minhas aulas, minha forma de tratar os alunos e os meus conhecimentos de forma geral, mas acho que ainda não é o suficiente, tenho certas dificuldades, principalmente na questão de controle da sala, muitas vezes me sinto de mão atadas, principalmente quando as crianças estão agitadas ou demonstram muita dificuldade para entender o conteúdo (DOCENTE 7, 2021).

O conteúdo apreendido nos cursos de curta duração, bem como nas leituras elementares, nos vídeos e em muitos outros mecanismos, não tem sido suficiente para suprir as necessidades pedagógicas dos professores e professoras, pois, na maioria das vezes ele é desconexo da praxe docente.

Pimenta (1997) fortalece as ideias anteriores ao afirmar que

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 1997, p.6).

As colocações da autora respondem, em parte, a angústia da docente, ao passo que, de alguma forma, justifica o fato da insuficiência de conhecimento teórico-prático encontrado pela profissional a se submeter à formação continuada, mostrando que os conteúdos vistos não têm eficiência para alterar positivamente o trabalho pedagógico.

Aparentemente desmotivados e sabendo dos seus desafios teórico-práticos, os professores entrevistados apresentam forte descontentamento para com a sua formação, além disso se percebem como indivíduos pouco determinados para os estudos, que os engrandecem enquanto profissionais e acadêmicos.

Em consonância com as ideias anteriores, e perguntada como os conhecimentos adquiridos na formação inicial se aplicavam na sua prática atual, a Docente 14 (2021) confirma que:

Hoje vejo que a minha formação na faculdade foi bem ruim, muito do que sei atualmente foi aprendido na marra, na própria prática. A maioria do que aprendi no curso de graduação foi e está sendo importante, mas a realidade da sala de aula é muito diferente, é um outro mundo, a noção que tenho hoje é que me esconderam o verdadeiro trabalho do pedagogo (DOCENTE 14, 2021).

A fala da professora, expõe, de forma clara, que a sua formação inicial foi ineficiente, não lhe dando reais condições de executar o trabalho docente.

Pimenta (1997), citando pesquisa feita por ela e por outros estudiosos, reafirmam a fala da Docente 14, ao exprimir que:

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1994) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1997, p.5-6).

As indagações das docentes encontram base nos estudos e nas explanações de Pimenta (1997), percebe-se, neste sentido, que, há certa carência teórico-prática nas formações, tanto inicial quanto continuada das mesmas, fazendo com que os sujeitos investigados enfrentem muitos desafios na sua prática, o que, conseqüentemente afeta a aprendizagem dos\das discentes e o desenvolvimento da educação.

Moreira (2003) ao se referir à formação inicial oferecida nos cursos superiores, observa que ela não contempla o que o futuro educador deve saber para exercer com precisão seu trabalho, desta forma ele afirma que:

[...] a formação inicial do professor necessita urgentemente ser repensada para levar em conta essas questões, pois para ser mais efetiva, a formação inicial deve aproximar-se o mais possível da situação real da escola e da sala de aula. Deve também tentar estabelecer um vínculo entre a formação inicial e à continuada, tendo como base a multiplicidade e a pluralidade das realidades que constituem à escola e

as dificuldades que muitos que muitos professores enfrentam para lidar com as diversas situações do dia-a-dia (MOREIRA, 2003, p.124).

Decerto a instrução encontrada na universidade, seja ela pública ou privada, pelos futuros docentes, deve contemplar muito mais que os aparatos cognitivos, para além disso, os futuros professores devem ter ao seu alcance conhecimentos teóricos e práticos, bem como filosóficos que venham a lhes resguardar na resolução de problemas que afetem a sua atuação profissional e que os façam olhar para a sociedade e para as suas múltiplas dinâmicas com criticidade, autonomia, desejo e força para torná-las melhores.

A maioria dos processos formativos enfrentados pelos professores, inclusive suas licenciaturas, são, nas suas visões, todos voltados para garantir ao educador que viabilize orientar o educando a tirar boas notas.

A maioria dos entrevistados afirma que não viram, ou foi repassado de forma muito superficial, conhecimentos de grande importância ao crescimento educacional e humano dos seus estudantes, dentre estes podem ser citadas as informações sobre inclusão, cidadania e competências socioemocionais.

Questionados sobre os principais conteúdos das formações, os entrevistados convergem ao afirmarem que há sempre a preocupação de se estabelecer um vínculo com a realização de avaliações externas. Diálogos sobre descritores, indicadores, dificuldades de leitura e de calcular, bem como indicações de formas como os estudantes aprendem mais e melhor tomam o tempo do processo formativo.

A fala do Docente 1 (2021) sintetiza o discurso dos demais professores, ao expor:

Já participei de algumas formações e, obviamente recebi muitos conhecimentos nos anos de faculdade, a maioria das informações que me deparei estavam voltadas à conquista de resultados, ao controle do aluno em sala de aula e a apreensão de mais conteúdo sobre a disciplina que leciono. Confesso que foram poucas as formações que tomavam o aluno como um ser humano que carecia de cuidados socioemocionais, foram pouquíssimas as vezes que se discutia sobre preconceitos, *bullying*, inclusão e outros assuntos mais voltados ao crescimento humano do estudante. A verdade é que, o pouco que aprendi sobre isso, foi na interação com os meus companheiros de trabalho (DOCENTE 1, 2021).

O professor lida diariamente com uma série de situações que carecem que ele tenha conhecimento que estão além da sua disciplina, este recurso sociocultural lhe garantirá a resolução de muitos problemas, facilitará sua prática e coincidirá com uma educação mais humanizadora.

Feldmann (2009) Corrobora com a fala do Docente 1 e com as ideias expostas outrora, ao garantir que

Os professores em seu ambiente de trabalho, lidam com questões de natureza ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural. Dessa forma, em colaboração mútua, podem criar possibilidade de recriar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, considerando as diversidades e multiculturalidade presentes nos cotidianos escolares. Respeitar as multiplicidades de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações institucionais e pedagógicas que envolvem o processo de ensinar e aprender torna-se imperativo no ofício de ser professor (FELDMANN, 2009, p.78).

O diálogo do professor e das professoras entrevistadas e, com base nas reflexões das autoras mencionadas, colocam-nos a perceber que ambos receberam uma formação essencialmente tradicional e focada no conteudismo, deixando para última instância o bem-estar do aluno e a construção de uma sociedade mais fraterna.

A persistência de uma educação, com forte traços tradicionais, tem pressuposto na formação inicial dos professores.

A escola brasileira ainda persiste na realização de um ensino que foge ao moderno, aos anseios atuais, submergida num sistema de classificação dos estudantes, fragmentada e visando a assimilação de conteúdos acadêmicos, este modelo também influencia a formação do professorado, de tal forma que o então profissional recebe no seu aprendizado inicial e no contínuo uma bagagem de conhecimento focada no sucesso cognitivo do estudante.

Referindo-se a esta escola e apontando sua visão tipicamente academicista, Machado (2011) aponta:

A escola, bem sabemos, é uma invenção da modernidade e traz, em suas raízes, o modelo cartesiano/positivista, que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando, em outros aspectos, uma única forma de conhecimento – o conhecimento científico. Com base nesse modelo, a escola classifica os alunos de acordo com níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre, e principalmente, quanto esses alunos assimilaram dos conteúdos acadêmicos (MACHADO, 2011, p. 69).

Sistematizar um ensino focado essencialmente no conhecimento acadêmico, notas e resultados quantitativos é restringir a capacidade humana do indivíduo e reduzir a competência transformadora do professor.

Toda e qualquer instituição e política que se propõe a realizar formação docente necessita internalizar na sua política, na sua construção filosófica e no seu agir a ideia de que a sociedade mudou e está em constante mudança, com ela a escola e seus sujeitos exigem novas

proposições, não se concebe mais pensar na existência de uma escola ultrapassada e tradicional numa sociedade pós-moderna, da mesma forma a formação docente deve acompanhar as mudanças pelas quais está passando o globo. A visão focada basicamente nos resultados numéricos é incoerente com o avanço sócio-histórico, a escola ultrapassada e a formação tradicional, também são.

Nesta perspectiva, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) consideram que

[...] a escola necessita acompanhar, de forma crítica, as reformas educacionais na “sociedade da informação”, e nessas mudanças seus profissionais têm um papel fundamental a cumprir. Assim justificam-se as preocupações com a formação de docentes para as novas tarefas e problemas característicos da educação para o século XXI (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2003, p.19).

Seguindo esta mesma perspectiva, Libâneo (2001) corrobora ainda que:

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural a alfabetização tecnológica, a super informação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação (LIBÂNEO, 2001, p.80).

As transformações sociais exigem, portanto, transformações na formação de professores, a fim de que estes profissionais possam, diante daquilo que aprenderam, efetivar um trabalho que supra as necessidades das populações contemporâneas, não estando unicamente voltados ao acúmulo de conteúdo e à conquista de resultados cognitivos.

As indagações dos autores citados se afirmam ao encontro de uma formação que esteja voltada não especificamente para o acúmulo de conhecimento, mas para o enfrentamento da diversidade de desafios oriundos do novo século.

A citada ideia reforça os anseios dos professores entrevistados. Nas suas falas é perceptível a angústia que carregam por terem passado por uma formação inicial que não supriu suas reais necessidades profissionais, a então insatisfação se volta ainda aos mecanismos formativos continuados, que, por sua vez, supervalorizam o conteudismo e a manutenção de um sistema de ensino focado nos resultados quantitativos.

A formação inicial e continuada de professores aparece como prática indispensável a realização do trabalho docente, necessita, portanto, ser um exercício presente na vida do profissional.

Mesmo investindo na sua construção docente, à medida do possível, os entrevistados afirmam que o cansaço, a desmotivação e as múltiplas tarefas do dia a dia os impossibilitam de uma dedicação maior ao enriquecimento da sua práxis, estes fatores ampliam principalmente o afastamento destes da formação continuada.

Detentores de uma formação inicial que já é insuficiente e não realizando uma formação continuada que os preparem para as dinâmicas atuais é compreensível que o sistema de ensino passe por sérios desafios, além disso a então situação faz persistir o tradicionalismo educacional, bem como outra diversidade de problemas do processo de ensino e aprendizagem.

Em resumo, é visível que a formação inicial e continuada se faz importante à prática docente, desta forma, a fim de se combater o tradicionalismo da educação estas formações também precisam erradicar, dentro de si, estas visões retrógradas, principalmente àquela direcionada exclusivamente à conquista de resultados numéricos.

Ademais, os educadores precisam se empenhar para que participem de formações continuadas; o constante estudo, a busca incessante por aperfeiçoamento teórico e prático, assim como o enriquecimento de uma filosofia futurista e de engajamento para com a resolução dos desafios da sociedade devem ser práticas contínuas aos professores desta época pós-moderna.

4.2 Valorização e formação docente frente ao sucesso do ensino e da aprendizagem

O bem-estar do profissional é fundamental à efetivação de um trabalho que cumpre aquilo que se propõe, diante desta perspectiva todo e qualquer servidor necessita se sentir bem para realizar suas práticas profissionais.

O professor lida diariamente com grandes desafios e uma grande diversidade de pessoas, que por sua vez têm outros problemas, a sua dinâmica diária o coloca em situações estressantes, esta precisa, desta forma, estar bem, a fim de que possa superar as problemáticas que a profissão e a vida pessoal lhe trazem.

A valorização da figura docente deve ser uma premissa resguardada pelos seus superiores, pelos estudantes, pela sociedade e, sobretudo, pelo sistema de ensino, esta ação não se confunde com favor ou com benevolência de quem a pratica, ela se embasa no respeito ao profissional e na sua imensurável importância à formação do povo e ao desenvolvimento da sociedade.

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma

dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. GATTI e BARRETO (2009, p. 15)

As estudiosas, tomando como base pesquisa realizada na primeira década do século XX, ainda afirmam que:

A importância dos profissionais do ensino se revela também pelo fato de constituírem eles o maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes (53%) com alto nível de escolaridade (médio e superior), compartilhado com outros profissionais como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas, advogados (GATTI; BARRETO, 2009, p.18).

Os professores, são, por seu número e pela importância do seu trabalho, um grupo de profissionais que movimenta todos os setores do país, além disso, são grandes responsáveis pela formação de opinião, afetando de forma drástica a política e demais áreas da sociedade.

Mesmo com a comprovada importância, o profissional da docência enfrenta na nação Brasileira uma grave desvalorização, afetando questões salariais, ascensão profissional e financeira, bem como notoriedade social. A situação se agrava ainda mais quando ele possui pouca formação acadêmica e/ou trabalha em instituições sem grande reconhecimento.

Questionados a respeito de sua valorização enquanto profissional, nenhum dos educadores está satisfeito com o tratamento recebido por parte de seus superiores, dos seus educandos e muitos menos da sociedade.

Com salários que não dignificam a importância do seu trabalho, extensa carga horária de serviço, salas de aulas lotadas e uma visão de subalternidade em relação a muitas outras profissões, os professores, principalmente os da educação básica, enfrentam uma desvalorização, que, segundo eles chega a ser desmotivadora.

Os próprios professores, em muitos casos, desvalorizam a sua profissão, desencorajando seus alunos a seguirem a carreira docente, enaltecendo os fatos negativos da sua prática, privando-se muitas vezes de formação continuada, etc.

A valorização do educador, bem como a sua autovalorização são práticas essenciais ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem, inegavelmente um professor motivado e crente que sua labuta é respeitada e apoiada pela sociedade, a pratica com maior zelo, gerando eficácia no seu produto.

Araújo (2020) certifica a importância da valorização docente ao apontar que:

Acreditamos que ser docente, seja na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa, é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e o compromisso constante

com a formação humana, nesse caso em especial, contribuir para a conquista de autonomia e de construção de identidade ainda em tão tenra idade. Isso posto, é essencial salientarmos que se faz necessária a valorização social, econômica e cultural dos docentes, por parte do governo e da sociedade civil, para que a tarefa de educar, de modo coerente com as concepções e os princípios da Educação Infantil, seja possível (ARAÚJO, 2020, p.104-105).

A possibilidade de uma educação que cumpre seu papel emancipador, que é realizada dentro dos princípios da eficiência e do cuidado para os educandos possui forte base na valorização do ensino.

O reconhecimento da importância da função docente atinge todas as nuances do sistema de ensino, dentre elas a proposta de uma educação inclusiva, de uma educação para todos, é sabido que, tendo seu trabalho reconhecido, o educador se doa mais, cumpre com mais serenidade e zelo as suas funções, neste sentido valorizar o professor é dar vazão a inúmeros outros benefícios à área educacional.

Sampaio e Sampaio (2009) tomando a importância da valorização docente para a efetivação de uma educação inclusiva, afirmam que:

Evidentemente que a proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e precisa de condições objetivas para que seja colocada em prática, entre elas, a valorização da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor, mediante formação adequada, reestruturação da carreira docente e melhores salários (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.76).

A indissociabilidade da formação e da valorização do professor é posta em evidência na fala das estudiosas, de forma que, interligadas estas duas ações cumprem papel essencial na prática educativa.

Com uma formação insuficiente para o enfrentamento dos desafios que lhes aparecem e sentindo-se desvalorizados na condição profissional, os professores, sujeitos desta pesquisa, se distanciam da realização de um trabalho que esteja em acordo com a fala das autoras. Além disso, é visível o desalento emocional dos educadores, situação que afeta negativamente sua prática e a absorção de conhecimento por parte dos educandos.

O sucesso na prática de ensino e aprendizagem parte de muitos fatores, a boa formação do professor, bem como a sua valorização profissional, contribui de forma expressiva para isso. Estes são dois grandes anseios dos educadores investigados, este desejo demonstra que há uma desvalorização da educação e dos seus profissionais, principalmente por parte dos governantes atuais.

Tomando a educação mulunguense como uma partícula do sistema de ensino do Brasil e levando em consideração que o que acontece nesta cidade se repete em outras partes do país, medidas precisam serem tomadas no intuito de garantir aos munícipes e brasileiros um processo de ensino e aprendizagem que obedeça aos parâmetros legais e que, sobretudo, coloque em foco a formação e valorização do professor como importante subsídio à educação de qualidade.

4.3 De que maneira estão se formando os professores e professoras para trabalharem uma educação de todos e para todos?

Como visto anteriormente a formação de professores é um processo apoiado e incentivado por força de lei, inúmeros instrumentos legais garantem formação inicial de qualidade e incentivam a instrução continuada, de forma a dar qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, nesta mesma perspectiva a inclusão ganha espaço nos embasamentos legais e conduz professores e gestores a promoverem um sistema de ensino que, sem distinção, acolha a todos e a todas, principalmente o público da educação especial.

Mantoan (2017) certificando a dedicação de leis nacionais voltadas à inclusão, principalmente à educação especial, a firma que

Nossas leis educacionais sempre dedicaram capítulos à educação de alunos com deficiência, como um caso particular do ensino regular. A educação especial figura na política educacional brasileira desde o final da década de 50 e sua situação atual decorre de todo um percurso estabelecido por diversos planos nacionais de educação geral, que marcaram sensivelmente os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência (MANTOAN, 2017, p.3).

Embora garantida por lei, a educação inclusiva e, dentro desta, a educação especial, é notório que sua reflexão e o tempo destinado sobre ela, na formação inicial e continuada de professores, ainda não é o bastante para uma práxis docente que exerça com qualidade o ensino daqueles que possuem alguma deficiência.

Esta investigação contou com a participação de 15 docentes, os dados obtidos a respeito de suas formações frente à inclusão mostram que o debate sobre educação inclusiva foi bastante renegado nas suas formações iniciais e até hoje fala-se pouco sobre ela, de forma que suas formações continuadas buscam quase sempre a conquista de resultados cognitivos, sem olhar para a integralidade do/da aluno/a.

Em um diálogo sobre como a graduação os ajudou na efetivação de um trabalho inclusivo, a resposta da Docente 3, vai ao encontro daquelas dadas pelos demais professores investigados, a saber:

Na faculdade pouco ouvi falar sobre inclusão, os professores eram bons, mas os conteúdos eram focados numa coisa bem alheias do que hoje eu vejo na sala de aula. É claro que muito do que aprendi no curso me ajudou no meu trabalho, mas sinto que tive e tenho uma formação bem falha quando se trata de inclusão. Não sei como trabalhar com meninos autistas, quando sei que tem algum numa sala que vou dar aula, fico com medo, acho que faço tudo errado com ele (Risos). Mas é isto, além de não ter sido formada direito na faculdade, também não tenho boa formação para trabalhar com os alunos da educação especial. Muitas vezes tenho dificuldades até mesmo de trabalhar com os alunos que não têm nenhuma deficiência (DOCENTE 3, 2021).

Resumindo a fala dos demais entrevistados, a Docente 3 deixa claro que possuiu uma formação inicial falha e que seus estudos formativos voltados, hoje, ao trabalho com a inclusão, não são o suficiente para a realização de uma prática que, de fato, seja inclusiva. A docente ainda afirma que a dificuldade de trabalhar aparece, inclusive, no trato com os alunos sem deficiência.

O Docente 1, ao verbalizar sobre sua formação para a inclusão, aponta que:

Como já disse, minha formação voltada à inclusão na faculdade foi muito ruim, aprendo umas coisas conversando com os colegas, também procuro fazer algumas leituras e, as vezes, assisto vídeos na internet. Nosso município não tem cursos voltados a essa área, além disso fica muito difícil ir para Fortaleza para estudar, assim, os diálogos com os outros professores, as nossas leituras e a observação de vídeos na internet são nossos principais meios de formação (DOCENTE 1, 2021).

A carência de formação para o trabalho inclusivo, apresentada pelos docentes entrevistados é um desafio sério da educação do país e é confirmado por um estudo realizado por Mantoan (2017):

Pesquisas recentes de Mestrado e de Doutorado realizadas por membros do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED / Universidade Estadual de Campinas São Paulo/Brasil, do qual sou a coordenadora, mostram claramente que os professores carecem de uma boa formação para ensinar a todos e não especificamente os deficientes (MANTOAN, 2017, p.6).

A mesma autora ainda afirma que

A formação tradicional em educação especial não se destina a profissionais que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola, pois não lhes incute a idéia do especial da educação, que redireciona objetivos e práticas de ensino, pelo

reconhecimento e valorização das diferenças. Porque continua a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir, fundir, para se fortalecer e tornar-se justa e democrática [...] (MANTOAN, 2017, p.8).

A colocação feita pela Docente 3 e a reflexão perpetrada por Mantoan (2017), direcionamos a perceber que a formação inicial e continuada dos professores, realizada de forma fragmentada, e sem um olhar mais atento aos desafios contemporâneos afasta a escola atual da prática de ensino e aprendizagem que reconheça e trabalhe a inclusão.

Questionados sobre como são realizadas as suas formações com foco na inclusão, o professor e as professoras deram, mais uma vez, respostas muito semelhantes. A fala da Docente 10 abrange as demais, aparentemente angustiada, ela confirma que:

Já tenho 25 anos de trabalho na docência, só me recordo de um cursinho, que fiz em Fortaleza, que tratava de inclusão, fui para esta formação por vontade própria, não recebi incentivo de ninguém. Nos nossos encontros pedagógicos realizados semanalmente só se fala nos conteúdos das aulas, as vezes discutimos como auxiliar determinados alunos que tem dificuldade de aprendizagem, mas nunca trabalhamos algo mais complexo sobre questões de inclusão, e precisamos muito, eu mesma, em muitos momentos não sei como agir com alunos que têm deficiência (DOCENTE 10, 2021).

A Docente 15 complementa a fala da Docente 10, ao afirmar que

Não se tem formação efetiva voltada à inclusão, uma vez ou outra se toca no assunto, mas o foco principal dos nossos encontros formativos sempre foram os resultados, SPAECE, SAEB e outras provas externas. Tenho muita dificuldade de trabalhar com certas crianças que acho que tem alguma deficiência, leio um pouco na internet, pra ver se consigo enfrentar o problema, mas tenho plena certeza que tudo que eu sei sobre inclusão me ajuda pouco no trabalho, os problemas na escola são muitos, não consigo dar conta (DOCENTE 15, 2021).

A fala das docentes entrevistadas confirmam que há, na formação oferecida pela gestão pública aos professores investigados, o esquecimento de um diálogo mais expressivo sobre a inclusão, confirmam ainda, que os professores enfrentam muitos desafios no trato com alunos com deficiência ou outra limitação.

A formação com vista à inclusão não pode deixar de ser um instrumento presente na carreira do profissional docente, ela instrumentaliza o professor, enriquecendo sua prática e fortalecendo a inclusão escolar e social.

Figueiredo (2010) corrobora com esta formação visando à inclusão ao apontar

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão

de classe, bem como princípio éticos, políticos e filosóficos que que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2010, p.141).

A falta de instrumentalização no que se refere ao trabalho inclusivo, apresentada pelos docentes entrevistados, é advinda de uma formação que não condiz com as suas necessidades profissionais, algo que se perpetua por muitos anos, dado constatado na fala da Docente 10, que, mesmo com 25 anos de magistério, não havia tido ainda uma formação concreta no referente às práticas inclusivas.

Ao serem questionados sobre a formação de professores para a inclusão, o diretor e a diretora apresentam falas parecidas, ambas voltadas numa perspectiva de um ensino democrático, mas com visíveis desafios no tocante à inclusão:

A formação para a inclusão realmente é um desafio para nós, não são muitas as formações voltadas para isso, mas, sempre que possível refletimos sobre ela nos nossos encontros pedagógicos. Nas semanas pedagógicas, ocorridas no início dos semestres letivos e em alguns encontros com todos os professores da rede municipal, abrem-se diálogos sobre os desafios dos professores, sempre vejo colocações em volta desta temática (DIRETOR, 2021).

A diretora complementa a fala do diretor afirmando que:

Nós e a secretaria fazemos o possível para darmos uma formação no tocante da inclusão para nossos professores, mas ainda se carece de mais momentos formativos, geralmente nas nossas reuniões dialogamos sobre os alunos que passam por dificuldades na aprendizagem, principalmente sobre aqueles que possuem laudo, trocamos ideias nos formamos, mas as dificuldades que nossos professores dizem enfrentar, mostram que se precisa de mais formação e com profissionais mais capacitados (DIRETORA, 2021).

A fala dos profissionais da gestão, bem como dos professores, confirmam que a formação voltada ao trabalho inclusivo começa a despontar, no entanto ela aparece de forma fragmentada e branda não suprimindo a carência dos professores.

Com base na fala dos profissionais entrevistados observa-se que a formação dos docentes se dá de forma bastante precária, tendo em vista, que ela acontece geralmente por meio de curtos diálogos e troca de experiências.

Os momentos formativos acontecem geralmente nos encontros por área efetuados semanalmente nas escolas, os diálogos ocorrem ainda semestralmente na semana pedagógica, evento que reúne, em um só espaço, os professores da rede municipal. Os docentes ainda contam com suas próprias buscas através de leituras e apreciação de vídeos na internet.

Ao ser questionado sobre a carência de formação no tocante da educação inclusiva, dentro do município, o secretário de educação afirma que:

Fazemos aquilo que está ao nosso alcance, até dispomos de psicopedagogos, apoio aos deficientes e psicólogo para as escolas, no entanto nos falta recurso para trazer cursos, materiais e outros profissionais para ajudar na formação do nosso pessoal. Além disso sentimos falta de mais investimento e atenção por parte das instâncias superiores no que se refere à formação de professores para o exercício de suas funções frente às crianças e jovens com deficiência (SECRETÁRIO, 2021).

A fala do secretário confirma as informações colhidas anteriormente nas entrevistas com os professores e diretores e deixa claro os desafios vivenciados para a concretização de uma formação voltada ao público da educação inclusiva, também alerta para a despreocupação de outras esferas governamentais para com esta educação e a formação docente.

A carência de formação constatada na fala dos entrevistados aponta para uma educação que, sem essa bagagem formativa docente, não cumpre a integralidade da educação defendida nos mecanismos legais, também enfatiza as dificuldades dos professores da educação básica no trato com este público e, demonstra, sobretudo, o descaso para com os estudantes, público-alvo da educação especial.

O atendimento precário direcionado aos discentes em foco também é sentido pelas mães que afirmam ver pouco ou nenhum desenvolvimento nos filhos, preocupadas elas criticam a atuação do governo municipal no que diz respeito ao apoio aos seus filhos.

Meu filho não apresenta muita mudança, acho que ele não é ajudado dentro da escola, além disso ele continua dando o mesmo trabalho em casa, as vezes acho que não vale a pena mandar ele ir para a escola, sinto que ele faz é atrapalhar as aulas. Se for pra ir pra lá pra não fazer nada penso que é melhor deixar ele dentro de casa, pelo menos não dá trabalho para eles (MÃE 1 – Genitora de aluno com Síndrome de down, 2022).

A fala da mãe demonstra uma inquietação que é presente em todas as demais, a pouca mudança vista nos filhos as angustia. Nas entrevistas realizadas as genitoras apresentaram grande descontentamento para com as escolas e para com a atuação dos professores.

Outro dia fui na sala e vi meu filho sentado num cantinho só olhando a aula enquanto os outros participavam, não vi nenhum esforço por parte da professora para fazer ele participar do momento, saí da escola com o coração partido, meu menino parecia um ser desprezado na sala, isso é muito ruim, pois mando ele ir para a escola para aprender, pra se enturmar com os outros (MAE 7 – Genitora de aluno com Autismo, 2022).

A observação feita pela mãe coloca em ênfase a ação do professor e nos leva a acreditar que a falta de formação seja o principal motivo para o atendimento deficitário oferecido aos jovens, público da educação especial, dentro das nossas escolas.

Claramente os docentes em atuação receberam uma formação voltada ao\à estudante sem deficiência, instrução para o cognitivismo, desta forma a escola contribui para a exclusão daqueles que foram tocados por algo limitante.

Mantoan (2011) consciente desta situação, aponta que

É inegável que, por estarem pautadas para atenderem a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2011, p.26).

A autora traduz com precisão a situação pela qual se encontram as escolas pesquisadas, apresenta, sobretudo, um recorte de muitas escolas do país, que ainda são insuficientes quando se trata de inclusão.

Os estudantes entrevistados também apresentam desconforto quanto ao seu atendimento, realizado pela escola e pelos professores.

Gosto da escola, aqui é legal, mas na aula não faço muita coisa, fico só pintando, as vezes desenho, a tia é legal, mas fica mais com os outros meninos, na hora do recreio, as vezes, também fico só, os meninos jogam e brincam, mas não me chamam, na sala é a mesma coisa, eles ficam só entre eles (ALUNO 1 – Estudante com Déficit de atenção, 2022).

O diálogo do aluno apresenta a realidade de muitos outros estudantes, que fora do sistema inclusivo, sentem-se sozinhos e abandonados, mesmo rodeados de pessoas. A solidão e a ausência de um apoio mais efetivo também foram constatadas nos outros entrevistados, alguns deles, mesmo sem o uso da oratória transmitia por gestos, olhares e balbucias a sua insatisfação com o sistema educacional que não os acolhiam.

A carência de conteúdos voltados à inclusão na formação dos professores reflete de forma grandiosa no sentimento do alunado, a exclusão vivenciada por eles é muitas vezes fruto direto da ausência de saberes teóricos e práticos do corpo docente, que não entendendo a condição daquele sujeito não sabe agir de forma a ajudá-lo.

Tenho medo de alguns alunos, vejo que eles são agressivos, não tive formação para sabe como agir com eles, sei que o que vou dizer é horrível, mas me alegro quando alguns não vêm para a escola. Na sala tenho muitos desafios são várias cabeças, cada

qual com sua dificuldade, quando os especiais vêm me sinto exausta, eu repito, não sei como ajudar eles (DOCENTE 13, 2022).

As palavras da docente refletem a realidade do professorado que, sem uma formação adequada, sentem-se incapaz de trabalhar com os estudantes possuidores de transtornos, déficits, distúrbios ou qualquer outra situação que os inclua no grupo dos que sofrem com a exclusão.

Como visto, os meios que os professores entrevistados utilizam para se formar são escassos.

A formação inicial de nenhum deles contemplou de forma abrangente as questões voltadas à inclusão, na rede municipal de ensino, por sua vez, os docentes possuem uma formação semanal junto à secretaria de educação, também são acolhidos em momento formativo semanalmente nas suas escolas, mas a temática da inclusão não apreze com constância e com detalhamento. Outro meio de formação são os encontros das lideranças pedagógicas efetuados semestralmente, mas que também deixa a desejar quando se trata de práticas inclusivas.

Vídeos, cursos de curta duração e leituras também fazem parte do processo de enriquecimento da bagagem teórica e prática do professorado, mas assim como as formações anteriormente citadas elas estão intimamente ligadas as suas disciplinas específicas ou às questões relacionadas às avaliações externas.

A ausência de uma formação adequada para o trabalho com o público da educação especial e inclusiva fere os direitos humanos de crianças e adolescentes, gerando problemáticas que afetam as escolas e que impactam diretamente no desenvolvimento da sociedade.

4.4 De que forma as leis voltadas à formação de professores e à inclusão de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental estão sendo efetivadas em Mulungu-CE?

As leis são aparatos que garantem a efetivação da prestação de serviços obrigatórios aos cidadãos, quando aplicadas de forma séria e dentro daquilo que, de fato, estabelece-se no escrito elas geram inúmeros benefícios à sociedade, nesta perspectiva o cumprimento das leis voltadas à formação de professores e à inclusão de estudantes são essenciais para o fortalecimento desta política pública.

O Município de Mulungu-CE conta com o seu Plano Municipal de Educação, documento que norteia as ações voltadas ao sistema de ensino local. O então documento garante

uma formação adequada aos docentes, de forma que eles se preparem da melhor forma possível para cumprir suas funções dentro de sala de aula, porém este mesmo plano não discorre de forma explícita sobre as questões referentes ao processo inclusivo.

O sistema educacional mulunguense dispõe ainda de um conselho municipal de educação voltado para o gerenciamento dos órgãos educacionais e das ações que envolvem a prática educativa na cidade, o citado conselho realiza reuniões periódicas onde há reflexões sobre o exercício do ensino, a manutenção das escolas e demais assuntos pertinentes ao contexto pedagógico, no entanto, a referida agremiação também não efetiva ações, tampouco discussões sobre educação inclusiva.

O município se utiliza das leis estaduais e federais, a fim de cumprir com suas obrigações no que se refere à inclusão e formação de professores, há, inclusive, pais, funcionários da prefeitura, que são beneficiados com a lei 8.112\90, garantindo a estes a redução de 50% da carga horária de serviço, sem prejuízo salarial, pelo fato de eles terem filhos com alguma deficiência, transtorno ou outra condição que aumente a dependência dos genitores.

Exercidas de forma bastante brandas as leis que regem a formação de professores e a educação inclusiva estão ganhando espaço, todavia, é notória a contradição entre o que está escrito nos textos legais e sua aplicação prática, ou seja, o respeito a integralidade das leis é uma prática que precisa ser fortalecida no município.

Questionado sobre essa situação o secretário explica que:

Queremos cumprir à risca as leis que tratam da inclusão e da formação de professores, mas são muitos os entraves para o exercício fidedigno delas, a carência de recursos talvez seja o maior dos empecilhos, a verba recebida dos governos estadual e federal não supre a carência do município, por isso fazemos unicamente aquilo que está ao nosso alcance, se recebêssemos mais dinheiro com certeza daríamos melhor assistência ao público da educação inclusiva, também proporcionaríamos formações mais completas aos nossos educadores (SECRETÁRIO, 2022).

O secretário aponta falta de apoio de outras esferas governamentais, justificando que a ausência de verba destinada ao município por parte do estado e do governo federal impacta no cumprimento das leis, as palavras proferidas registram e certificam que as normas legais relacionadas à inclusão e à formação de professores não são cumpridas em sua totalidade pelo governo municipal.

Com vista a minimizar o abandono do público carente de uma educação inclusiva a secretaria de educação do citado município criou o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado, grupo que reúne um conjunto de profissionais, como psicólogo, assistente social,

psicopedagogos, apoio a estudantes da educação especial, dentre outros, com o intuito de efetivar ações e dar apoio as escolas que dispõem de discentes com necessidades especiais.

A criação do relatado Núcleo não corrige os desafios gerados pelo não cumprimento, de forma integral, das leis, porém coloca à luz em destaque a busca pela equidade, pelo respeito e pela superação das barreiras impostas aos processos de inclusão.

As leis regularizam o transcurso da sociedade, são instrumentos essenciais a uma vida digna e pautada no princípio da organização social, o descumprimento destas normas impede a harmonia entre as pessoas, gerando problemas e dificuldades principalmente aos mais vulneráveis.

Afastando-se do respeito às leis o sistema de ensino municipal não propicia uma formação de professores efetiva, realizando-a de forma precária, também se desrespeita a prática de uma educação para todos, afetando negativamente a comunidade escolar e a sociedade.

4.5 Os desafios dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de Mulungu - CE na incorporação de práticas inclusivas em seu fazer docente em sala de aula cotidianamente.

É visível a angústia pela qual passam muitos dos professores que têm em sua sala de aula estudantes com distúrbio, transtorno, déficit ou outra situação que exige dos docentes uma prática assertiva e inclusiva.

Por não saberem como lidar com o público da educação especial muitos educadores apresentam medo e desconforto em atuar com os estudantes.

Na minha sala tenho um aluno com Síndrome de down, as vezes ele chega muito agressivo ele não se comunica bem, lamento pelo que vou dizer, mas tenho muito medo dele, pois ele é muito difícil, tem força, temo que ele possa me agredir, não tenho a menor noção de como agir com ele (DOCENTE 7, 2022).

O medo que aparece na fala exposta outrora representa a falta de conhecimento teórico, mas, sobretudo, prático. Por não saber como agir frente à situação resta ao profissional o medo, a angústia e a sensação de ineficiência. A fala da professora chama a atenção das autoridades educacionais, para que se projete medidas, a fim de acompanhar profissionais estafados pelo trabalho cansativo, principalmente com estudantes que demandam mais cuidado, o amparo socioemocional governamental se faz muito necessário nestas situações.

A falta de conhecimento dos pais em relação as condições dos filhos é outro desafio aos profissionais da educação, os genitores buscam uma educação imediatista, exigem que seus filhos aprendam com rapidez, muitos não entendem que algumas deficiências retardam a aprendizagem e, nesta perspectiva, exigem um cuidado maior, um trabalho mais esmiuçado e vagaroso por parte do docente, fazendo com que haja maior demora no processo de ensino e aprendizagem.

A fala de uma das mães, colhida na entrevista, exemplifica bem as ideias anteriores, aflita ela afirma:

Meu filho não aprende nada, não vejo nenhuma modificação nele, não sei nem o porquê de ainda mandar ele pra escola. Quando ele chega em casa só vejo o caderno riscado com uns desenhos e pinturas. A letra dele é muito ruim e ele parece não saber de nada, outro dia vi a professora brincando de colar as coisas com ele, isso pra mim não leva a nada (MÃE 10 – Genitora de aluno com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, 2022).

O relato da mãe entrevistada representa a visão de muitas outras, por não entenderem a ligação das tarefas simples com a aprendizagem elas julgam o trabalho dos educadores e o sintetizam de tal forma que parece que o que é feito não passa de atividades inúteis que não surte nenhum efeito no desenvolvimento das crianças.

Com uma estrutura física defasada, salas com excesso de estudantes, carência de materiais e profissionais as escolas observadas não auxiliam o modelo inclusivo, gerando aos profissionais sérias barreiras na sua atuação.

Sampaio (2005) corrobora com as palavras supracitadas ao defender que

A inclusão é, portanto, uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras. [...] Essa reorganização requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infra-estrutura, e a construção de novas dinâmicas educativas. A complexidade envolvida nesse processo reforça a importância da formação dos professores, que se torna um fator chave para propiciar as mudanças exigidas pela educação inclusiva (SAMPAIO,2005, p.31).

A autora, além de expor a estrutura das escolas como fator essencial à inclusão, aponta ainda a formação de professores como fator crucial na perspectiva de uma escola para todos, levando-nos a internalizar que a falta ou a má formação docente, seja ela inicial ou continuada, representa um grande desafio no atendimento das crianças e jovens da educação especial.

A falta de diagnósticos precisos de alguns estudantes é, também, forte empecilho no trabalho dos profissionais de educação das escolas investigadas, muitas crianças necessitam de

ajuda, de uma dinâmica que os incluam no processo da aprendizagem e da interação, no entanto, sem laudos há um abrandamento de um atendimento mais direto, de um tratamento mais voltado a realidade individual, prejudicando, desta forma, o trabalho pedagógico e a aquisição de conhecimento por parte do alunado.

Os professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de Mulungu – CE enfrentam grandes desafios na efetivação de uma educação inclusiva, da má estrutura da escola à falta de formação, perpassando pelos problemas sociais e emocionais pelos quais passam os estudantes, o processo de ensino e aprendizagem acontece longe dos padrões requerido por lei, sendo elas ligadas ou não às questões de inclusão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, acontecendo de forma efetiva, representa um ganho imensurável à sociedade, ela aponta para uma valorização da diversidade, à conquista de um sistema de ensino verdadeiramente de todos e para todos, assinala ainda à aquisição de um sistema de interação social onde o respeito e a fraternidade se fazem presentes cotidianamente na vida das pessoas.

Mesmo sendo proposta essencial ao desenvolvimento da sociedade e circunscrita nos textos legais do Brasil a educação inclusiva ainda não alcançou o lugar que, de fato, deve estar. Fazendo-se um recorte da cidade de Mulungu-CE, que pode representar a realidade de todo o país, observa-se que a prática da inclusão acontece vagarosamente, prejudicando estudantes das mais variadas idades e níveis de escolarização.

Todo o processo investigativo, as observações, os diálogos, as constantes análises documentais e bibliográficas indicam que o público aqui investigado carece de apoio, principalmente governamental para a efetivação da inclusão em sala de aula.

Esta investigação colocou em ênfase a formação inicial e continuada dos professores investigados, mostrando que, no que se refere à prática da inclusão os cursos de licenciatura, focados na aquisição do conhecimento daquela área específica, não lhes deram subsídio suficiente para se trabalhar com estudantes da educação especial, bem como qualquer outro que carece de um sistema mais inclusivo.

A formação continuada também acontece de modo falho, a gestão pública não proporciona efetivos momentos formativos voltados a uma prática pedagógica para a diversidade, por outro lado os docentes também não atrelam esforços suficientes para uma

autoformação, alguns se detêm em vídeos de curta duração, leituras simples e diálogos com os colegas de profissão, esperando demasiadamente pelo poder público acabam emergindo numa prática profissional que, mesmo com o passar dos muitos anos, não oferece atenção e cuidado àqueles que necessitam de um apoio maior.

Utilizando-se apenas de encontros periódicos, principalmente semanais e outros semestrais mais detalhados, a formação dos professores está quase sempre pautada na busca de indicadores externos. Os docentes, pressionados pelo sistema educacional municipal detêm-se em elevar o nível cognitivo dos estudantes, a fim de alcançarem boas notas principalmente nas avaliações dos governos estadual e federal.

Na perspectiva do respeito às leis voltadas à formação de professores e à inclusão, constatou-se que elas são utilizadas de forma branda, não há um elo em relação àquilo que está escrito e na sua aplicação integral. A falta de recursos advindos das esferas governamentais superiores é o principal ponto em que se apoia a gestão municipal para justificar o não respeito à integralidade dos textos legais.

Tendo em vista uma formação que não supre os conhecimentos teóricos e prático dos educadores, como também a falta de apoio governamental, as práticas inclusivas em sala de aula não ocorrem de forma eficaz, de tal forma que alguns estudantes, público da educação especial, ou detentor de outras situações limitantes, acabam que se sentindo desacompanhados, esquecidos e, por vezes, excluídos do processo educativo.

Docentes angustiados, cansados e se sentindo impotentes atuam nas salas de aula realizando um trabalho caracterizado por um esforço grandioso, todavia, não suprimindo a necessidade daqueles que mais precisam de apoio pedagógico e humano.

A pesquisa feita representa um recorte da educação do Brasil, um sistema de ensino que, lamentavelmente, muitas vezes neutraliza os direitos de crianças, jovens e adultos de possuírem uma educação de qualidade e que supra suas necessidades, também renega a muitos professores e professoras uma formação adequada a sua prática cotidiana.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCIATI, Ângela Cristina. **Alunos deficientes em escolas regulares: Inclusão ou Exclusão?** Especialização. Brasília, 2011.

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014.

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar.** In: ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo. **O que dizem as teses e as dissertações a inclusão na educação infantil nos últimos 30 anos?** In: PLETSCHE, Márcia Denise *et al* (Org.). Observatório nacional de educação especial e inclusão educacional. Editora Nau. Rio de Janeiro, 2020.

BARRIOS, Alia, *et al.* **Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 91-99.

BATISTA, E. C. (2020). **A Saúde Mental e o Cuidado à Pessoa em Sofrimento Psíquico na História da Loucura.** Revista Enfermagem e Saúde Coletiva-REVESC, 3(2), 2-15.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil: Da Criação das escolas normais às transformações da ditadura civil-militar.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 23 a 26/9/2013. Disponível em <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em 07 de novembro de 2021.

BORGES, Maria Célia; *Et al.* **Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente.** Revista Ibero-americana de Educação. Minas Gerais, 2012, Nº 59/13, 15.07.2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER, Cristina. **A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva.** *Anais do Congresso Estadual de Teologia.* São Leopoldo: EST, v. 1, p.175-186, 2013. Disponível em <http://anais.est.edu.br/>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

BRASIL, **Constituição Federal – CF de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessada em 22 de maio de 2020.

BRASIL, **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).** Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em 23 de outubro de 2021.

BRASIL, **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acessado em 12 de outubro de 2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** MEC, SEB, DICEI, Brasília, 2013.

BRASIL, **Documento Final da Conferência Nacional de Educação – 2010**. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acessado em 22 de maio de 2020.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei Nº 13.146\2015**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatuizada-pl>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394\96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessada em 22 de maio de 2020.

BRASIL, **Lei 7853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acessada em 22 de maio de 2020.

BRASIL, **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm#art98%C2%A73. Acessado em 12 de outubro de 2021.

BRASIL, **Lei 13.005\2014 – Plano Nacional de Educação**. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL, **Lei 16.025\2016 – Plano Estadual de Educação\CE**. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL. MEC.SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília. 1997.

BRASIL, **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

BRASIL, **Resolução n. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Socorro Lucena. **Como me construo professora na minha trajetória profissional**. Dialogando com a escola: reflexão do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Org. Almeida, Ana Maria Bezerra de, *Et al.* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

CEARÁ, **Resolução n. 456\2016**. Fortaleza: CEE, 2016. Disponível em <https://www.cee.ce.gov.br/>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. 4º Congresso Norte Paranense de Educação Física Escolar. 2009. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoocomoral2.pdf>. Acessado em 19 de novembro de 2020.

CORRADINI, Suely Nercesian, **A formação de professores e sua influência na qualidade do ensino**. Direcional Escolas, Ed. 20 de out. 2015. Disponível em <https://direcionalescolas.com.br/a-formacao-dos-educadores-e-sua-influencia-na-qualidade-do-ensino/>. Acessado em 7 de agosto de 2020.

COSTA, Denise Ferreira; *Et al.* **Educação inclusiva: Breve histórico das mudanças de paradigmas**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVI, Nº 000092, 30.11.2016. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/>. Acesso em 13 de março de 2021. **Declaração Universal do Direitos Humanos**. In: Direitos Humanos. 4ª ed. Brasília. Senado

CODO, Wanderley. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

COSTA, Francisca Thais Pereira, *Et al.* **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Artigo de Graduação. UERN. 2014. Disponível em <https://editorarealize.com.br>. Acessado em 29 de outubro de 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escolar**. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. Editora Senac. São Paulo, 2009.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **Educação, trabalho e suas mediações ao longo da história da humanidade nos diferentes modos de produção da existência**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2, p.46-57, dez. 2014.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] 1. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade**. In MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 4ª edição. Vozes, Rio de Janeiro, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO. Brasília, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed., São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2002.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed., São Paulo: Ed. Atlas S.A., 1995.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed., São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 1891. Tradução: Mathias Lambert. 4º Ed. LTC, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. EDUFBA, 2012.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. In: **Revista Evidência**. Araxá, v. 7, ed. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <<https://met2entrevista.webnode>. Acesso em: 29 abr. 2020.

KAPLAN, A. **A Conduta na pesquisa**. (Metodologia para as ciências do comportamento) São Paulo: Ed. Herder e EDUSP, 1969.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: O Que Dizem Alunos, Professores e Intérpretes Sobre Esta Experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2001.

LOPES, José Rogério. **“Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade**. Psicologia & Sociedade. Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 13-24, 2006.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2ª ed. Loyola. São Paulo, 1994.

MACHADO, Rosângela. **Educação inclusiva: Revisar e refazer a cultura escola**. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 4ª edição. Vozes, Rio de Janeiro, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação Especial no Brasil – Da exclusão à inclusão escola**. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>, acesso em 26 de novembro de 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª edição. Vozes, Rio de Janeiro, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Églér; SANTOS, Maria Terezinha da C.T., **Atendimento educacional especializado; políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo. Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo. Summus, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. Ed. 5ª. Atlas S.A, São Paulo, 2002.

MARTINS, Elcimar., ANDRÉ, Elisângela., ALMEIDA, Sinara., SILVA, Vinícius. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Estudo de caso no Município de Aracoiaba-Ce**. Rev. Triang. Uberaba, MG v.10 n.2 p.142-162 Jul.-Dez. 2017.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. EDUFBA, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**, Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete educação para todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2015. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/educacao-para-todos/>>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

MOREIRA, Herivelto. **A formação continuada do professor: As limitações dos modelos atuais**. Comunicações – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10. Nº 1. junho de 2003.

MULUNGU-CE, **História de Mulungu-CE**. Disponível em mulungu.ce.gov.br. Acesso em 12 de julho de 2022.

NADAL, Beatriz Gomes. **A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade**. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. Editora Senac. São Paulo, 2009.

PNE – **Plano Municipal de Educação de Mulungu – CE**, PMM, Mulungu-CE, 2015.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios**. 2ª edição. Editora Sulina. Porto Alegre, 2004.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim; MARANHE, Elisandra André. **A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência**. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzetin Rolim (Org.). Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru. UNESP/FC, 2012.

RODRIGUES, Rosilene Maria; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Educação Brasileira: **A permanência de um sistema excludente**. Revista Camine: Caminhos da Educação, Franca, v. 5, n. 2, 2013. ISSN 2175-4217. Disponível em file:///C:/Users/LEI/Desktop/Downloads/876-3583-1-PB.pdf. Acessada em 02 de maio de 2021.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. SME/PMSP. 2008.

ROSA, M.V.F.P. de; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAMPAIO, Cristina Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria. **Cultura escolar e inclusão convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual**. EDUFBA, Salvador, p.71-78. 2009.

SAMPAIO, Cristina Teixeira. **Convivendo com a diversidade: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental**.

Dissertação de Mestrado, UFBA, Salvador, 2005. Disponível em <https://pospsi.ufba.br/>. Acesso em 12 de julho de 2022.

STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre - RS: Artimed, 1999.

SALAMANCA, **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais - Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**, Unesco. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Mercado das Letras, São Paulo, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan/fev 2007.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque e. **Determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio do Ceará**. Rev. Econ. NE, Fortaleza, v. 4, n. 4, p. 117-136, out/dez., 2015.

OLIVEIRA, Milena Cabral. **Afetividade e aprendizagem na educação infantil**, Inovar, Campo Grande, 2019.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18ª Ed. Cortez. São Paulo. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances - Vol. III - Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada - Faculdade de Educação- USP - 05508-900- Estado de São Paulo – Brasil, setembro de 1997.

ROCHA, Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima; ROCHA, Robinson Luiz Franco da. **Era uma vez a inclusão: conexões possíveis entre a realidade educacional brasileira e os livros de literatura infantil distribuídos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. In: Educação: inclusão ou exclusão? Concepções e práticas. SOUZA, Liliane Pereira de. Editora Inovar, Capó Grande – MS, 2019.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev. SOCERJ. setembro/outubro, 2007;20(5):383-386.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In: As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. SAWAIA, Bader (Org.). 2ª edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2001.

ONU, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Disponível em http://unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia. Acesso em 15 de agosto 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.